

А.Н. ЩУКИН

Методика
преподавания
русского языка
как иностранного

А а т н
ф ц
ж ш е е^е к
о ф в с г
л

А.Н. Щукин

**Методика
преподавания русского
языка как иностранного**

Учебное пособие

**Допущено Учебно-методическим объединением
по специальностям педагогического образования
в качестве учебного пособия для студентов
высших учебных заведений,
обучающихся по специальности 032900-русский язык и литература
(ДПП.ДС. 032906-русский язык как иностранный)**



**Москва
<<Высшая школа>>
2003**

УДК 811.161.1
ББК 81.2 Рус
Щ 95

Рецензенты:

д-р филол. и психол. наук, проф. А.А. Леонтьев;
д-р пед. наук, проф., зав. каф. методики преподавания
русского языка и литературы Московского государственного областного
университета Е.Н. Колокольцев

Щукин А.Н.

Щ95 Методика преподавания русского языка как иностранного:
Учеб. пособие для вузов/А.Н. Щукин.— М.: Высш. шк.,
2003.—334 с.

ISBN 5-06-004545-5

Цель пособия — обобщить опыт преподавания русского языка как иностранного с позиций современных достижений в области методики, педагогики, психологии, лингвистики, психолингвистики, социологии и лингвострановедения.

Книга состоит из 16 глав, которые характеризуют содержание лингводидактических основ методики, а также содержит список ключевых терминов, использованных автором, и список упомянутых в пособии публикаций.

Пособие предназначено для студентов-филологов, которые слушают курс методики в соответствии с Государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования (2000) и разработанной на его основе программой, а также для преподавателей русского языка и всех интересующихся проблемами обучения русскому и иностранному языкам.

УДК 811.161.1
ББК 81.2 Рус

ISBN 5-06-004545-5

© ФГУП «Издательство «Высшая школа», 2003

Оригинал-макет данного издания принадлежит издательству «Высшая школа», и его воспроизведение (воспроизведение) любым способом без согласия издательства запрещено.

ПРЕДИСЛОВИЕ

Настоящая работа является пособием по методике преподавания русского языка как иностранного (РКИ). Она адресована в первую очередь будущим преподавателям русского языка и — шире — всем интересующимся проблемами обучения русскому и иностранным языкам в условиях высшей и средней школы, курсовой и индивидуальной, очной и заочной форм обучения.

Ориентация пособия на разные условия обучения и контингенты учащихся и стремление автора охарактеризовать основные закономерности обучения и овладения языком позволяют отнести данную работу к разряду общих методик преподавания языков, характеризующих лингводидактические основы такого преподавания.

Стремление автора познакомить читателя с основными проблемами методики в систематизированном виде нашло отражение как в содержании пособия (оно состоит из 16 глав, раскрывающих лингводидактические основы преподавания языка), так и в его структуре. Каждая глава содержит изложение темы, резюме ее содержания, контрольные вопросы и задания, список дополнительной литературы для углубленного знакомства с темой.

В заключительной части пособия приводится перечень всех использованных в работе источников и список ключевых терминов.

Пособие написано в соответствии с учебным планом филологического факультета Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина, в котором предусмотрено чтение курса методики студентам, специализирующимся в области филологии и преподавания РКИ, и с учетом содержания следующих программ: *Методика преподавания русского языка как иностранного для зарубежных студентов-филологов (включенное обучение). Программа курса/А.А. Леонтьев и др.— М., 1989; Сборник программ по дисциплинам психолого-педагогического цикла для магистрантов/Под ред. З.Н. Иевлевой, А.Н. Щукина.— М., 1999; Методика преподавания русского языка как иностранного. Программа курса для аспирантов и соискателей/А.Н. Щукин. 2-е изд., испр. и доп.— М., 2001.*

Цель пособия состоит в следующем.

1. Познакомить читателя с основными положениями современной методики преподавания русского языка как иностранного.

2. Охарактеризовать исторический путь поступательного развития отечественной методики как совокупности знаний и опыта, накопленных на протяжении XX столетия.

3. Показать связь методики с другими науками, являющимися для методики базисными и во многом определяющими ее содержание и статус среди других общеобразовательных и специальных дисциплин.

4. Сформировать у студентов умение критически оценивать существующие концепции обучения языкам.

5. Познакомить с приемами, методами, средствами обучения и способствовать формированию умений эффективно и творчески применять их на практике.

6. Дать целостное представление о характере и специфике профессиональной деятельности преподавателя русского языка.

Приобретенные на занятиях по методике знания, навыки, умения слушатели имеют возможность реализовать в ходе педагогической практики, а также при работе над курсовыми, дипломными и диссертационными сочинениями.

Актуальность пособия автор усматривает, во-первых, в существующем дефиците учебных пособий по методике преподавания русского и иностранных языков, многие из которых были изданы в 60—80-е годы, морально устарели и труднодоступны читателю, а во-вторых, в важности обеспечения учебного процесса пособиями, отражающими современный уровень развития методической науки.

Методика как учебная и научная дисциплина за годы после распада СССР претерпела значительные изменения, происшедшие как под влиянием самой методики и базисных для нее дисциплин, так и общественно-политических изменений в жизни российского общества. На сегодняшний день методика окончательно оформилась как самостоятельная научная дисциплина, ориентированная на формирование у изучающих язык черт языковой личности, делающих их активными и сознательными участниками межкультурной коммуникации. Произошло размежевание лингводидактики как теории обучения языку и самой методики как совокупности сведений о процессе обучения, овладения языком и воспитания средствами изучаемого языка. На стыке лингвистики и культурологии возникла новая научная дисциплина — лингвокультурология, а термин «мир изучаемого языка» для многих стал объединяющим понятием для страноведения и культуроведения. Получила научное оформление концепция коммуникативного иноязычного образования.

Исследования, проведенные в 70—90-е годы под эгидой Совета Европы по обоснованию общеевропейской компетенции владения иностранным языком, позволили российским методистам дать научное определение различным уровням владения русским языком в соответствии с разработанным Гос. образовательным стандартом по РКИ, включиться в европейскую систему тестирования.

Выдвижение в качестве ведущей цели обучения формирования иноязычной коммуникативной компетенции привело к обоснованию содержания коммуникативной компетенции и ее составляющих (компетенций лингвистической, социолингвистической, социокультурной, дискурсивной, стратегической), что позволило разработать стратегии и тактики обучения, ориентированные на разные профили и уровни владения языком.

За последние годы наблюдается активное внедрение в учебный процесс новых технологий обучения, развитие дистантного обучения как эффективной формы овладения языком, развитие интенсивных методов, публикация учебных пособий коммуникативного типа. Итоги развития методики подводились на международных конгрессах русистов, многочисленных международных и региональных конференциях, на страницах печатных органов русистов, в том числе их нового журнала «Мир русского слова» (выходит с 2000 г. в Санкт-Петербурге).

На перечисленные выше обстоятельства, отражающие поступательный ход развития методики, автор пытался опираться при изложении материала пособия.

Автор выражает надежду, что представленный в пособии материал поможет студентам-филологам и всем интересующимся проблемами методики в усвоении содержания курса методики и явится средством стимулирования научно-исследовательской и педагогической работы в избранной русистами области профессиональной деятельности педагога.

Это пособие можно рассматривать как часть учебного комплекса, подготовленного на кафедре методики, педагогики и психологии Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина, включающего названные выше программы, а также следующие работы: *Методика преподавания русского языка как иностранного для зарубежных филологов-русистов (включенное обучение)/Под ред. А.Н. Щукина.— М., 1990; Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков)/Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин.— СПб., 1999.*

ГЛАВА I

МЕТОДИКА КАК УЧЕБНАЯ, НАУЧНАЯ И ПРАКТИЧЕСКАЯ ДИСЦИПЛИНА

Термин «методика», что в переводе с греческого (*metodike*) означает отрасль педагогической науки, исследующей закономерности обучения определенному учебному предмету, в современной теории и практике обучения языку употребляется в трех значениях: методика как учебная, научная и практическая дисциплина.

1. МЕТОДИКА КАК УЧЕБНАЯ ДИСЦИПЛИНА

Методика есть учебная дисциплина, которая обеспечивает теоретическую и практическую подготовку будущих преподавателей языка. Она реализуется в форме лекций, семинарских и практических занятий, объем и содержание которых определяется соответствующими программами, в процессе педагогической практики, при написании и защите курсовых и дипломных работ.

Курс методики при этом обычно включает следующие разделы.

1. Лингводидактические основы обучения. В рамках этого раздела рассматриваются: содержание методики как учебной и научной дисциплины, ее связь с другими науками, методы исследования, система обучения, включающая цели и задачи, принципы, методы, средства, организационные формы обучения, трактовка базисных категорий методики и ее понятийный аппарат.

2. Методические основы обучения средствам общения (фонетическим, лексическим, грамматическим, стилистическим, страноведческим).

3. Методические основы обучения деятельности общения (аудированию, говорению, чтению, письму и письменной речи, переводу).

4. Организация и обеспечение процесса обучения (планирование занятий, виды уроков, контроль в обучении языку, формы внеаудиторной работы, современные технологии обучения).

5. Содержание профиограммы преподавателя русского языка и требования к профессии учителя.

6. Этапы, уровни и профили обучения русскому языку как иностранному.

7. Основные этапы развития методики преподавания русского языка как иностранного.

В результате знакомства с основными положениями методики как учебной дисциплины студенты получают представление о том, каковы цели обучения языку (каким должен быть результат учебной деятельности), каково содержание обучения (чему следует учить), с помощью каких приемов и методов обеспечивается овладение языком в отведенный для этого временной интервал (как учить), какие средства следует использовать для достижения поставленных целей и реализации планируемого содержания обучения (с помощью чего учить).

Таким образом, курс методики призван обеспечить формирование у будущих преподавателей — студентов-русистов — *профессиональной компетенции* (т. е. способности к обучению языку в результате знакомства с приемами и методами его преподавания) и *коммуникативной компетенции* у их будущих учеников (т. е. способности к практическому применению изучаемого языка).

Так как объектом методики является язык, то важно иметь представление об особенностях овладения этим предметом в отличие от других дисциплин учебного плана.

Язык, как известно, есть система знаков (графических, звуковых), существующих в человеческом обществе, с помощью которых между людьми происходит обмен мыслями. По образному определению немецкого философа и лингвиста В. Гумбольдта (1762—1835), язык — это душа народа, в нем запечатлен весь ее «национальный характер». Служить орудием выражения мысли и средством общения между людьми — важнейшая функция языка, ради которой язык и изучается как родной и как иностранный.

Однако между познанием родного и иностранного языков существуют значительные различия. Родным языком человек овладевает не в силу его сознательного стремления знать язык, но в силу стихийного развития мышления еще в раннем возрасте. Родной язык сначала является средством усвоения ребенком общественного опыта, и лишь затем — средством выражения собственных мыслей. Такой путь усвоения родного языка известный психолог Л.С. Выготский определил как путь «снизу — вверх», т. е. путь неосознанный и ненамеренный, в отличие от изучения языка в школе, когда язык, в дополнение к уже усвоенному практически, изучается как система и совокупность правил. Для такого овладения языком характерен путь «сверху — вниз», т. е. сознательный и намеренный. Он типичен и для изучения иностранного языка, когда учащимся сообщаются необходимые для практического владения языком знания в виде правил и инструкций и предусматривается выполнение специальных упражнений, обеспечивающих закрепление усвоенных знаний и образование на их основе речевых навыков и умений.

По утверждению ученых, ребенок постигает особенности родного языка в возрасте импринтинга, т. е. до 5 лет. Импринтинг (англ. imprint — запечатлеть) — специфическая форма научения, при которой в сознании ребенка фиксируются отличительные признаки объектов некоторых врожденных поведенческих актов родителей и окружающих людей, в том числе и языкового характера. Все другие языки человек усваивает позднее через соотнесение с теми правилами, которые запечатлены в его речевом отделе головного мозга. И если язык, по определению И.П. Павлова, есть вторая сигнальная система, то каждый изучаемый язык остается все той же вторичной сигнальной системой и усваивается по уже сформированной в возрасте импринтинга системе. Это возраст (от 1,5 до 5 лет) — период осознания языковых «правил», формирования бытовых понятий, расширения лексической базы, построения ребенком связанных высказываний. Требование многих психологов начинать изучение иностранного языка как можно раньше объясняется необходимостью учета этих особенностей возрастного развития ребенка.

В то же время большинство исследователей детской речи считают, что изучение иностранного языка следует начинать на основе уже сформированного опыта владения родным языком, т. е. в 5—6 лет, и обязательно продолжать в школе. Конечно, овладение иностранным языком не исключает и возможности использования пути «снизу — вверх», что характерно для занятий с применением прямых методов. Однако сознательный путь овладения языком является более предпочтительным, так как при этом предусматривается осознание учащимися способов формирования мысли с помощью средств изучаемого языка и правил, как такими способами пользоваться при построении собственных высказываний и для понимания высказываний других людей. Ведь изучение иностранного языка связано с овладением новым языковым кодом, т. е. новыми способами выражения мыслей на неродном языке, что предусматривает опору на принцип сознательности в обучении.

Особенность предмета «иностранный язык» состоит также в том, что целью обучения при этом является не столько приобретение знаний о самом предмете, т. е. о языке, сколько формирование навыков и умений в разных видах речевой деятельности. По признаку соотношения между знаниями — навыками — умениями иностранный язык занимает промежуточное место между теоретическими дисциплинами (гуманитарного, естественно-научного и образовательного циклов) и дисциплинами практическими (музыка, рисование, спорт и др.). Так, иностранный язык, как и другие практические дисциплины, предполагает для своего усвоения выполнение большого объема тренировочных упражнений, которые ведут к формированию речевых навыков и умений. В то же время, как и в теоретических научных дисциплинах, предусматривается значительный объем языковых знаний в виде правил и инструкций. Правда, сами эти правила и инструкции должны иметь практически значимый характер и

занимать достаточно скромное место в общей системе занятий при практической направленности обучения.

Отметим также некоторые другие особенности РКИ как учебного предмета. Иностранному языку в первую очередь является средством для выражения собственных мыслей и понимания мыслей других людей. Его усвоение не дает человеку непосредственных знаний о реальной действительности (в отличие от математики, истории, химии и других дисциплин). Это обстоятельство дало основание некоторым исследователям (например, И.А. Зимней) говорить о «беспредметности» иностранного языка и его предназначенности для овладения содержанием других, «предметных» учебных дисциплин. Для студента-филолога это будут сведения об истории, культуре, традициях народа, говорящего на изучаемом языке. Таким образом, овладение средствами изучаемого языка (его лексикой, грамматикой, фонетической системой) — это лишь одна из сторон изучения иностранного языка. Главное — для чего эти средства будут использоваться в будущей профессиональной деятельности изучающего язык.

Другое отличие иностранного языка как учебного предмета заключается в его *беспредельности*, т. е. отсутствии границ в овладении языком. Беспредельность языка вынуждает преподавателей стремиться к ограничению объема изучаемого языка, достаточного для практического применения языка с учетом потребностей обучающихся. Так, владение 2000 лексическими единицами считается вполне достаточным для понимания 75 % любого иноязычного текста. В результате создаются языковые минимумы для разных этапов и профилей обучения.

В методике как учебной дисциплине принято выделять три вида методик, раскрывающих содержание этой дисциплины и получивших наименование: *общие, частные, специальные* методики.

Общие методики посвящены описанию закономерностей и особенностей обучения русскому языку вне зависимости от конкретных условий его преподавания, связанных с этапом и профилем обучения, а также особенностей родного языка учащихся. Так, принципы отбора учебного материала, способы его подачи, система упражнений, приемы работы с техническими средствами, средства контроля в различных условиях обучения могут быть одинаковыми и применимы для работы с разными контингентами учащихся. Такие методики призваны охарактеризовать то общее, что типично для организации и проведения занятий по русскому языку как иностранному.

Наиболее известными общими методиками являются следующие.

— *Методика преподавания русского языка иностранцам*/Под ред. С.Г. Бархударова. — М., 1967. Одна из первых методик преподавания РКИ, характеризующая главным образом лингвистические основы преподавания языка.

— *Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам*/В.Г. Костомаров, О.Д. Митрофанова.— М., 1976. (4-е изд. пособия вышло в 1988 г.). Работа содержала популярное изложение основных положений методики и рекомендовалась зарубежным преподавателям, впервые начинающим обучение русскому языку иностранцев.

— *Методика преподавания русского языка как иностранного*/О.Д. Митрофанова, В.Г. Костомаров и др.— М., 1990. Работа отразила опыт преподавания РКИ 60—80-х годов и характеризовала общие закономерности овладения языком, в том числе принципы, методы, средства обучения, а также существующие теории обучения.

— *Акишина А.А., Каган О.Е. Учимся учить. Что надо знать о преподавании русского языка.*— М., 1997. Одна из лучших общих методик практической направленности, отразившая многолетний опыт ее авторов в преподавании языка, а также новейшие концепции преподавания и овладения языком.

— *Методика обучения русскому языку как иностранному: Курс лекций*/Л.В. Московкин и др.— СПб., 1997; 2000. Концепция курса отразила направления научной и методической деятельности кафедры методики обучения русскому языку как иностранному РГПУ им. А.И. Герцена.

— *Сурыгин А.И. Основы теории обучения на неродном для учащихся языке.*— СПб., 2000. Работа отразила современный взгляд на развитие методики как научной дисциплины.

Из общих методик, характеризующих современное состояние преподавания иностранных языков в контексте новой образовательной политики в этой области, следует выделить работу Н.Д. Гальсковой «*Современная методика обучения иностранным языкам*».— М., 2000.

Полезны преподавателю русского языка, знакомящемуся с общими закономерностями изучения и преподавания языка, также две хрестоматии.

Общая методика обучения иностранным языкам: Хрестоматия/Сост. А.А. Леонтьев.— М., 1991. Книга содержит извлечения из работ 40 известных отечественных методистов.

Хрестоматия по методике преподавания русского языка как иностранного/Сост. А.Н. Щукин.— Воронеж, 1998. Работа содержит извлечения из трудов лингвистов, психологов, методистов, сгруппированные в тематические разделы в соответствии с программой курса методики.

Частные методики освещают проблемы преподавания русского языка в конкретных условиях его изучения и с учетом особенностей родного языка учащихся. Знание общих закономерностей обучения языку часто оказывается недостаточным, когда преподаватель сталкивается со специфическими условиями его преподавания, зависящими от этапа и

профиля обучения, особенностей родного языка студентов. Учет перечисленных факторов повышает, как известно, эффективность учебного процесса. Такие особенности обучения и овладения языком и являются объектами частных методик.

Приведем образцы наиболее известных частных методик.

— *Методика*/Под ред. А.А. Леонтьева, Т.А. Королевой, 3-е изд. испр.— М., 1982. Курс лекций по актуальным вопросам методики, имеющий своего адресата — зарубежного преподавателя русского языка, повышающего квалификацию по очной или заочной формам обучения. В 70—80-е годы эта работа была одним из наиболее авторитетных курсов методики, составленным ведущими специалистами МГУ, УДН, Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, о чем свидетельствует ее трехкратное издание.

— *Вишнякова Т.А. Основы методики преподавания русского языка студентам-нефилологам.*— М., 1982. Исследование обобщило опыт работы со студентами-нефилологами на продвинутом этапе, в первую очередь в УДН.

— *Щукин А.Н. Методика краткосрочного обучения русскому языку как иностранному.*— М., 1984. Эта работа отразила опыт преподавания русского языка в условиях краткосрочной формы обучения в Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина.

— *Методика преподавания русского языка как иностранного на начальном этапе обучения*/Г.И. Дергачева и др. 3-е изд., испр.— М., 1989. Работа ориентирована на начинающего преподавателя и студентов-нефилологов, приобретающих вторую специальность преподавателя и готовящихся работать на родине в кружках и на курсах. Четкость методической концепции, простота и доступность изложения материала обеспечили популярность этой работы у разных категорий преподающих и изучающих РКИ.

— *Методика преподавания русского языка как иностранного для зарубежных филологов-русистов (включенное обучение)*/Под ред. А.Н. Щукина.— М., 1990. Пособие явилось первым курсом методики, адресованным филологам-русистам и реализующим содержание 10-месячной программы обучения. Авторы пособия, ведущие специалисты Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, стремились обобщить достижения методики тех лет и отразить особенности преподавания русского языка конкретному контингенту учащихся — будущим преподавателям языка.

— *Вагнер В.Н. Методика преподавания русского языка англоговорящим и франкоговорящим: Фонетика. Графика. Устная речь.*— М., 1995. Одна из немногих методик, учитывающих особенности родного языка учащихся. 2-е изд.— М., 2001.

Пособие по методике преподавания русского языка как иностранного для студентов-нефилологов/В.С. Девятайкина и др.—

М., 1984. Работа адресована студентам-нефилологам, стремящимся в процессе занятий овладеть приемами преподавания русского языка. В пособии дается изложение общих положений методики и практических рекомендаций по организации учебного процесса на начальном этапе.

Из частных методик преподавания иностранных языков в средней школе наиболее авторитетными считаются работы, посвященные обучению: английскому языку (Рогова, Верещагина, 1998), немецкому языку (Шатилов, 1986; Бим, 1988), французскому языку (Миньяр-Белоручев, 1990).

Специальные методики. Работы этого вида характеризуют особенности преподавания какой-либо стороны изучаемого языка (его отдельных аспектов или видов речевой деятельности, использования технических средств, организации контроля на занятиях, внеаудиторной работы по языку и др.). Такие методики издаются в форме учебных пособий и способствуют расширению методического кругозора преподавателя и формированию его профессиональной компетенции. В 60—80-е годы издательство «Русский язык» выпускало специальную методическую серию «Библиотека преподавателя русского языка», в которую, в частности, вошли следующие работы: Журавлева Л.С., Зиновьева М.Д. *Обучение чтению (на материале художественных текстов)*. 2-е изд., перераб. и доп. — М., 1988; Изаренков Д.И. *Обучение диалогической речи*. 2-е изд. — М., 1986; Капитонова Т.И., Щукин А.Н. *Современные методы обучения русскому языку иностранцев*. 2-е изд., перераб. и доп. — М., 1987; Любимова Н.А. *Обучение русскому произношению: Артикуляция. Постановка и коррекция русских звуков*. 2-е изд. — М., 1982; Остапенко В.И. *Обучение русской грамматике иностранцев на начальном этапе*. 3-е изд., перераб. и доп. — М., 1987; Павлова В.П. *Обучение конспектированию*. 3-е изд. испр. — М., 1989. Эти и другие публикации серии сохраняют свое значение, как образцы специальных методик, до наших дней.

2. МЕТОДИКА КАК НАУЧНАЯ ДИСЦИПЛИНА

Методика есть научная дисциплина, которая относится к педагогическим наукам и является по отношению к педагогике частной дидактикой — теорией обучения конкретному учебному предмету. Применительно к дисциплине «русский язык как иностранный» — это наука о законах и правилах обучения русскому языку и способах овладения и владения языком.

Более развернутое определение методики как научной дисциплины выглядит следующим образом: это наука, изучающая цели, содержание, средства, методы, организационные формы обучения русскому языку и ознакомления с культурой страны изучаемого языка, а

также способы учения, воспитания и овладения языком в процессе его изучения.

Как в первом, так и во втором, более развернутом, определении мы имеем дело с тремя основополагающими понятиями, составляющими суть содержания термина «методика»: *обучение (learning), овладение (acquisition), владение (skill) языком.*

Обучение — это совместная деятельность преподавателя и учащихся, в ходе которой осуществляется развитие личности, ее образование и воспитание. На занятиях по языку обучение реализуется в ходе передачи преподавателем своих знаний, навыков, умений в области изучаемого языка, а учащиеся овладевают таким речевым опытом и приобретают способность владеть языком, т. е. пользоваться им как средством общения в различных ситуациях применения языка. Основу такого владения языком составляют приобретаемые в ходе обучения знания, речевые навыки, умения, входящие в состав коммуникативной компетенции учащихся.

Овладение русским языком как иностранным может происходить как в результате его изучения, т. е. управляемого усвоения иноязычного содержания, так и практически, в результате непосредственного контакта с носителями языка. Во втором случае овладение языком носит неуправляемый характер, а уровень владения языком при этом не всегда соответствует его нормам.

В процессе овладения языком учащиеся пользуются различными стратегиями усвоения, т. е. присущими им индивидуальными различиями и особенностями в способах получения, переработки и применения усвоенной информации. В современной методике стратегии усвоения разрабатываются с позиции когнитивной теории обучения языку и подразделяются на стратегии, обеспечивающие овладение языком (связаны с ходом учебного процесса) и стратегии, обеспечивающие владение языком. В настоящее время описано более ста стратегий овладения и владения языком (Акишина, Каган, 1997), среди которых выделяются, например, эмоционально-волевые стратегии (позволяют снизить уровень волнения, управлять эмоциональным состоянием во время занятий), социальные стратегии (включают в себя умение и желание задавать вопросы, получать информацию, сотрудничать), или компенсаторные стратегии (включают в себя способы поиска обучаемым выхода из положения, когда он не располагает необходимыми языковыми средствами и ищет им замену).

В методике обучения неродному языку наряду с термином *методика* в 80-е гг. стал широко использоваться также термин *лингводидактика*, введенный в научный обиход академиком Н.М. Шанским для описания языка в учебных целях (Шанский, 1985). Такое описание, считавшееся лингводидактическим, включало в себя исследование сходства и различия языков, определение содержания и структуры изучаемого языка, со-

ставление языковых минимумов в целях обучения и ряд других проблем. Однако среди ученых нет единого мнения о содержании и назначении этого термина. Одни придерживаются расширительного толкования этого понятия как обозначающего совокупность теоретических и практических вопросов преподавания языка и фактически заменяющего термин «методика» (Н.М. Шанский, Р.К. Миньяр-Белоручев), другие (их большинство) понятия *методика* и *лингводидактика* рассматривают как синонимичные, третьи стремятся разграничить эти два термина и утверждают их право на самостоятельное существование (Н.В. Гальскова). В таком случае лингводидактика трактуется как общая теория обучения языку, разрабатывающая ее методологические основы, в то время как методика характеризует процесс обучения конкретному языку в конкретных условиях его преподавания (частная методика) либо раскрывает закономерности обучения языку (группе языков) вне конкретных условий его изучения (общая методика). Согласившись с таким разграничением двух терминов, мы сможем говорить о лингводидактических основах обучения языку и методических основах обучения языку, разграничивая объект и предмет исследования в каждой из названных областей знаний.

На протяжении всей истории существования методики как научной дисциплины широко дискутировался вопрос: является ли методика самостоятельной наукой либо опирается на данные других наук?

В XX столетии существовали следующие точки зрения на эту проблему.

1. Методика не является самостоятельной наукой, а опирается на данные языкознания, будучи прикладной лингвистикой, «приложением» к различным областям общего языкознания. Эта точка зрения принадлежала академику Л.В. Щербе (1890—1944), выдающемуся лингвисту и методисту, и получила обоснование в его работе «Преподавание иностранных языков в средней школе. Общие вопросы методики». М., 1947. Л.В. Щерба утверждал, что как лингвист-теоретик он считает возможным обосновать теорию обучения иностранному языку, исходя из анализа понятия «язык» в разных его аспектах. Эта точка зрения имела многих сторонников и в 40—50-е годы получила развитие в работах И.В. Рахманова, В.Д. Аракина, О.С. Ахмановой, Д. Блумфилда и других известных ученых.

2. Методика есть прикладная область психологии. Задача психолога заключается том, чтобы помочь методистам в научной разработке основных методов обучения языку и в обосновании индивидуально-психологических особенностей изучающих язык. Эта точка зрения принадлежала известному психологу Б.В. Беляеву, который в книге «Очерки по психологии обучения иностранным языкам» (1959) разработал концепцию сознательно-практического метода, и в наши дни остающегося одним из ведущих методов обучения неродным языкам. Сторонниками этой точки зрения были В.А. Артемов, Б.А. Бенедиктов, И.В. Карпов.

3. Методика является разделом педагогики (частной дидактикой) и опирается на дидактические принципы, разрабатываемые в этой области знаний. Эта точка зрения, получившая обоснование в трудах известных дидактов и методистов (Ю.К. Бабанского, А.В. Текучева, В.С. Цетлина, Э.П. Шубина), существовала вплоть до 60-х годов XX в., времени оформления методики в самостоятельную отрасль знаний.

4. Методика является самостоятельной научной дисциплиной.

Среди аргументов в пользу этого утверждения могут рассматриваться следующие.

А. У методики есть свой *предмет обучения*. Это — русский язык, являющийся одновременно и целью, и средством обучения. Будучи целью обучения, овладение языком позволяет учащимся познакомиться с его системой и способами пользоваться этой системой в практической и научно-исследовательской деятельности. Будучи средством обучения, язык дает возможность извлекать информацию из иноязычных текстов и создавать свои тексты в зависимости от возникающих потребностей.

Б. У методики есть свой *понятийный аппарат*, т. е. система терминов, отражающих содержание данной отрасли знаний. Как и в любой науке, в методике ее основные категории в виде системы терминов служат базой и в то же время показателем самостоятельности и уровня развития науки. В распоряжении изучающих и преподающих язык имеются следующие словари методических терминов, свидетельствующие о богатстве понятийного аппарата и широте терминологического состава этой научной дисциплины:

Миньяр-Белоручев Р.К. *Методический словарь: толковый словарь терминов методики обучения языкам*. — М., 1996 (около 800 терминов); Глухов Б.А., Щукин А.Н. *Термины методики преподавания русского языка как иностранного*. — М., 1993 (около 1200 терминов); Азимов Э.Г., Щукин А.Н. *Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков)*. — СПб., 1999 (около 2000 терминов); Львов М.Р. *Словарь-справочник по методике преподавания русского языка*. — М., 1999; *Педагогическое речеведение: Словарь-справочник; 2-е изд., испр. и дополн./Сост. А.А. Князев*. — М., 1998.

В. У методики есть свой *объект исследования*. Это — процесс обучения языку, суть которого сводится к передаче преподавателем учащимся знаний о языке и формированию навыков и умений пользоваться языком в процессе общения. Именно в ходе обучения, протекающего в форме взаимодействия преподавателя с учащимися на уроке, самостоятельной работы учащихся, внеаудиторной работы с ними решаются задачи обучения, воспитания и общего развития средствами изучаемого языка. Изучение объекта исследования как процесса овладения языком предполагает следующее.

— Описание и оценку исходного уровня владения языком и меры готовности учащихся к овладению им. Такая работа предполагает проведение анкетирования, тестирования, результаты которых позволяют сформировать учебные группы из учащихся примерно одного исходного уровня владения языком, способностей к овладению языком и индивидуально-психологических особенностей личности. Применительно к обучению языку большое значение в наши дни приобрели тесты, позволяющие диагностировать коммуникативные способности учащихся, особенности их памяти, профессиональные склонности и круг интересов. Соответствующие тесты разрабатываются в рамках психодиагностики, области психологии, объектом изучения которой являются особенности психического развития человека, в том числе его способности к различным видам деятельности.

— Описание конечного результата обучения, т. е. уровня компетенции, достигаемого учащимися в ходе обучения. Содержание такого уровня задается Государственным образовательным стандартом по русскому языку как иностранному, программами, создаваемыми на основе стандарта для разных уровней владения языком по результатам тестирования.

— Описание приемов и методов работы учителя и учащихся, с помощью которых обеспечивается наиболее эффективный и экономный по затратам усилий переход от исходного уровня владения языком к завершающему (конечному), заданному программой и содержанием учебных пособий, по которым ведется обучение.

Г. У методики есть свой *предмет исследования* — это совокупности знаний, накопленных за время существования методики как науки в виде различных теорий обучения, методических рекомендаций о процессе, методах и средствах обучения и способах повышения их эффективности. Предмет исследования в методике реализуется в форме публикации как самих методик, так и методических рекомендаций по преподаванию языка.

3. МЕТОДИКА КАК ПРАКТИЧЕСКАЯ ДИСЦИПЛИНА

Методика есть практическая дисциплина, дающая представление о совокупности приемов работы учителя, обеспечивающих достижение поставленных целей обучения. Этому значению термина соответствует понятие «технология обучения» или «научная организация труда». Преподаватель должен стремиться к повышению уровня своей технологии преподавательского труда, что достигается опытом работы и определяется стремлением к совершенствованию профессиональной деятельности. Термин «технология обучения» не следует смешивать с понятием «технология в обучении», что означает использование преподавателем на занятиях технических средств.

Для обозначения содержания того языка, который становится предметом изучения, в современной методике используют следующие обозначения.

— TOSL (Teaching of Second Language). Так принято обозначать язык, который изучается в стране, где он является государственным. Таковым является русский язык для иностранцев, приезжающих на учебу в Россию.

— TOFL (Teaching of Foreign Language). С помощью этого термина обозначают изучение языка в стране, где он является иностранным (например, русский язык в Великобритании).

— LWC (Language of Wide Communication). Эта аббревиатура принята для обозначения языка широкого употребления, например, русского языка в большинстве государств бывшего СССР.

— LSP (Language for Special Purposes) — язык для специальных целей. Эта разновидность литературного языка обслуживает профессиональную сферу общения, является предметом специального изучения в филологическом вузе и особенно популярна среди слушателей различных курсов, ориентированных на овладение языком как средством профессионального общения.

— LGP (Language for General Purposes). Так принято обозначать язык повседневного общения, объект изучения на начальном этапе.

РЕЗЮМЕ

Методика обучения РКИ представляет собой самостоятельную педагогическую дисциплину о законах и правилах обучения языку и способах овладения языком, а также об особенностях образования и воспитания средствами языка. В процессе занятий учащиеся овладевают русским языком как средством общения, а в их сознании формируется представление о системе изучаемого языка, что делает владение языком сознательным.

Термин «методика» в современной теории и практике обучения языку рассматривается в трех значениях: как учебная дисциплина, дающая совокупность сведений по теории и практике преподавания этой дисциплины, как научная дисциплина — теория обучения языку (или лингводидактика); как практическая дисциплина, или «технология обучения», представляющая собой совокупность приемов работы учителя.

Будучи частной дидактикой, методика опирается на данные других наук, составляющих, наряду с теоретическими положениями и экспериментальными данными собственно методики, ее научные основы. К числу базисных для методики наук относятся педагогика, психология, лингвистика, социология, культурология.

Связь методики с другими науками не исключает ее самостоятельности как научной дисциплины. Аргументами в пользу такого утверждения являются: наличие у методики своего понятийного аппарата, своего объекта и предмета исследования, своего предмета преподавания. Таковым является язык, который рассматривается на занятиях и как цель, и как средство обучения.

Обучение русскому языку как иностранному имеет свои особенности, отличающие его как от овладения родным языком, который усваивается в раннем возрасте неосознанно и стихийно, так и от обучения другим общеобразовательным и специальным дисциплинам.

Принято выделять общие, частные и специальные методики обучения языку.

КОНТРОЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Дайте определение методики как учебной и научной дисциплины.
2. Приведите аргументы в пользу утверждения, что методика является самостоятельной наукой.
3. В чем отличие русского языка как учебной дисциплины от других учебных дисциплин? Каковы особенности овладения родным языком в отличие от иностранного языка?
4. Приведите образцы известных вам общих, частных, специальных методик обучения РКИ.
5. Как в современной науке разграничиваются понятия «методика» и «лингводидактика»? Согласны ли вы с таким разграничением?
6. Прокомментируйте определение методики, которое предложили авторы одной из первых методик по обучению РКИ: «Методика преподавания русского языка иностранцам, как и всякая другая методика, представляет собой прикладную дисциплину и опирается на выводы и обобщения ряда наук, в первую очередь лингвистики и психологии. Методика преподавания любого языка зависит также от условий, в которых ведется обучение (срок обучения, возраст учащихся, языковая среда), и от цели обучения». (*Методика преподавания русского языка иностранцам/Под ред. С.Г. Бархударова. — М., 1967. — С. 5—6*). Согласны ли вы с утверждением о «прикладном» характере методики?

СПИСОК ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Методика преподавания русского языка как иностранного для зарубежных филологов-русистов (включенное обучение)/Под ред. А.Н. Шукина. — М., 1990. Предмет методики. С. 6—10.
2. Методика преподавания русского языка на начальном этапе/Г.И. Дергачева и др. 3-е изд., испр. — М., 1989. — Методика как наука. С. 5—6.
3. Методика обучения русскому языку как иностранному: Хрестоматия/Сост. А.Н. Шукин. — Воронеж, 1998. — Предмет методики и ее основные закономерности. С. 26—35.
4. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам. — М., 2000. — Лингводидактические основы обучения иностранным языкам. С. 37—42.
5. Теоретические основы методики обучения иностранным языкам в средней школе/Под ред. А.Д. Климентенко, А.А. Миролюбова. — М., 1981. — Предмет методики и ее задачи. С. 6—17.

ГЛАВА 2

СВЯЗЬ МЕТОДИКИ С ДРУГИМИ НАУКАМИ

Методика обучения РКИ, будучи самостоятельной педагогической наукой, в то же время тесно связана с рядом других наук и использует накопленные в них факты. Среди таких наук есть *базисные*, т. е. основные для методики. К их числу принято относить лингвистику, педагогику, психологию, социологию, страноведение. Данные других наук используются в методике опосредованно, через возникшие на стыке с ними науки. Их называют по отношению к методике смежными науками.

Следующая таблица дает представление о взаимодействии методики с другими науками (табл. 1).

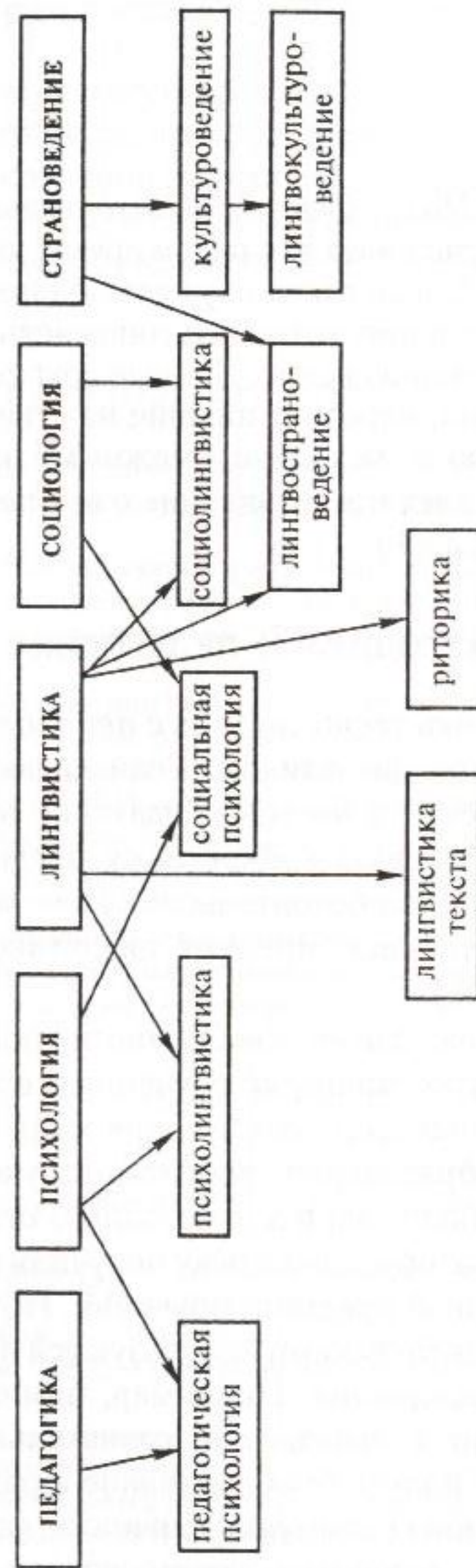
1. МЕТОДИКА И ПЕДАГОГИКА

Прежде всего, методика тесно связана с *педагогикой*, будучи одним из ее разделов — частной дидактикой. Если дидактика — это теория обучения любому предмету, то частные дидактики используют положения применительно к обучению конкретному предмету, в нашем случае — русскому языку. Это обстоятельство дало основание французским методистам назвать свой предмет дидактикой обучения языку (*didactique des langues*).

Из педагогики методика заимствовала многие понятия и положения: представление о принципах, процессе обучения и его закономерностях, методах и организационных формах обучения и др. Главные категории педагогики: обучение, образование, воспитание, учение, развитие, усвоение — стали определяющими и для методики, хотя многие педагогические понятия в методике обучения языку получили новое содержание в соответствии со спецификой предмета обучения. По этой причине в методике наряду с общедидактическими используются и свои, специфичные для этой дисциплины, положения. Например, помимо общедидактических принципов обучения (наглядность, сознательность, доступность, посильность) в методике получили обоснование и разработку специальные методические принципы (коммуникативность, устная основа обучения, опора на родной язык учащихся, взаимосвязное обучение видам речевой деятельности и др.).

Таблица 1

Связь методики с другими науками



2. МЕТОДИКА И ПСИХОЛОГИЯ

Другая базисная для методики наука — это *психология*, раскрывающая закономерности развития и формирования психической деятельности живых существ. Из психологии методика черпает сведения об особенностях усвоения языка, индивидуально-психологических особенностях учащихся, которые следует учитывать в процессе обучения, характере формирования знаний, речевых навыков, умений. Психология дает методисту представление о мотивах овладения языком, видах и роли памяти в обучении, особенностях учащихся с точки зрения характера учебной деятельности.

Мотив, как известно, — это побуждение к деятельности, связанное с удовлетворением потребностей человека. На занятиях по языку мотивы могут быть осознанными и неосознанными. В качестве осознанных мотивов деятельности выступают интересы, убеждения, стремления личности. Так, мотивы в изучении языка могут быть *субъективными* (получить хорошую оценку, поощрение) и *объективными* (использовать язык в работе, получить доступ к информации на изучаемом языке, общаться с носителями языка, слушать радио, смотреть фильмы). Иногда говорят о внешней и внутренней мотивации при изучении языка. Первая определяет причины, побудившие к изучению языка, вторая связана с организацией самого учебного процесса по овладению языком (выбор способов обучения, учебных пособий, времени занятий и др.). В качестве внешних мотивов для изучения русского языка как иностранного можно выделить следующие.

1. Широкое распространение языка в мире и его использование в качестве международного средства общения. По данным ООН, русским языком как неродным в мире владеют более 215 миллионов человек (данные 2000 г.), а для 288 миллионов человек он является родным или вторым родным языком. Таким образом, в современном мире русским языком в той или иной мере владеет около полумиллиарда человек, что свидетельствует о его распространенности и привлекательности для тех, кто стоит перед выбором языка изучения.

2. Желание приобщиться к культуре говорящих на изучаемом языке часто становится немаловажным стимулом для выбора языка изучения. Русская культура всегда рассматривалась как часть мировой культуры, которая определяет роль России в мировом сообществе. Поэтому фактор интереса к русской культуре, к отражению в ней общечеловеческих ценностей всегда имел значение для возникновения внешней мотивации.

3. «Эстетическая ценность» — красота его звучания, по мнению многих ученых, также является причиной возникновения интереса к языку и массового его распространения в иноязычной среде. Многие изучающие русский язык отмечают его мелодичность и музыкальность. По этой

причине лингвоэстетическая сторона языка, несомненно, играет роль в распространении языка и выборе его в качестве предмета изучения.

4. Представление о «легкости — трудности» языка также относится к субъективно-психологическим факторам возникновения мотивов в изучении языка. Для многих трудности русского языка связаны с различиями латинского алфавита и кириллицы и особенностями его грамматического строя. Однако многолетний опыт преподавания языка и мнение изучающих язык убеждают, во-первых, что подобные трудности существуют и во многих других языках (например, немецкая грамматика с ее большим количеством исключений представляет значительные трудности для иностранных учащихся), а во-вторых, такие трудности успешно преодолеваются в процессе обучения. Так, студенты-иностранцы, начинающие изучение русского языка «от нуля», за десять месяцев достигают порогового уровня владения языком, обеспечивающего продолжение обучения в российских вузах вместе с носителями языка.

5. Возможность применения языка в практической деятельности в соответствии с коммуникативными потребностями личности является важным мотивом его изучения.

В качестве дополнительных факторов, влияющих на мотивацию в изучении языка, могут быть названы следующие: привлекательность материала, используемого в процессе обучения, характер методических приемов, используемых преподавателем в процессе занятий; психологическая обстановка в группе и умение преподавателя найти подход к каждому учащемуся, заинтересовать его в работе; субъективные свойства и состояние самого учащегося: сформированность умения и готовность учиться; личные свойства преподавателя (его профессионализм, педагогическое мастерство, внешность, такт).

Преподавателю важно знать и изучать мотивы учебной деятельности учащихся и по возможности их расширять. При этом главными стимулами в мотивации обучения всегда являются: новизна учебного материала, интерес к занятиям, умение преподавателя подчеркнуть важность материала для практической деятельности. Преподавателю важно стремиться к согласованию и координации индивидуальных мотивов всех членов группы, поддерживать и развивать имеющиеся мотивы. Важно также умение преподавателя мобилизовать волевые ресурсы учащихся путем развития чувства ответственности за результат решаемых учебных задач. Немаловажной представляется также мобилизация собственных, присутствующих педагогу мотивационных процессов.

Большое значение для оптимизации обучения имеет знание преподавателем типа памяти учащихся, роль которой в овладении языком исключительно велика. Память может быть зрительной, слуховой либо комбинированной, логической или образной, произвольной (сознательной) или непроизвольной (интуитивной). Соответствующую информацию, как и знание индивидуальных различий между учащимися, позволяющее отно-

сить их к коммуникативному либо некоммуникативному типу, преподаватель черпает из психологии. Учащиеся первого типа, определяемые психологами как *экстраверты*, легко вступают в общение, любят групповые занятия, охотно участвуют в ролевых играх, широко пользуются языковой догадкой; вторые (их называют *интраверты*) склонны к анализу языкового материала, сознательному заучиванию правил, неохотно вступают в общение, их трудно «разговорить», так как учащийся боится сделать ошибку. Таким учащимся больше нравятся уроки, где объяснение преобладает над речевой практикой, а чтение и выполнение письменных заданий являются основными формами работы.

Из других особенностей, определяющих психологические различия между учащимися, выделяют: а) характер предпочтений при сборе информации (зрительный, слуховой, моторный); б) аффективный тип в учебном процессе (беспокойный, терпимый); в) чувствительность к окружающей среде (шум, освещение, комфорт, обустроенность аудитории); г) доминирующее полушарие головного мозга в процессе обучения. Левое — определяет склонность учащегося к анализу материала, правое — к его синтезу. При доминировании левого полушария головного мозга, что позволяет относить учащегося к некоммуникативному, или аналитическому типу изучения языка, у него лучше развита произвольная и визуальная память. Учащиеся склонны к заучиванию слов и правил. Их трудно вовлечь в общение, они отдают предпочтение учебным пособиям грамматико-переводного типа. Учащиеся с доминированием правого полушария головного мозга, которых относят к коммуникативному типу изучающих язык, наоборот, склонны к слуховому восприятию материала, охотно вступают в общение, с удовольствием участвуют в ролевых играх и составлении диалогов. Они не стремятся контролировать свою речь, поэтому делают много ошибок. Такие учащиеся отдают предпочтение учебникам коммуникативного типа.

Следующая таблица дает представление о некоторых индивидуальных различиях между учащимися в процессе обучения.

Таблица 2

Индивидуальные различия обучаемых в учебной деятельности
(По Г. Клаусу и И.А. Зимней)

Параметр сравнения	Позитивный тип	Негативный тип
Скорость	быстро легко, без труда легко переучивается	медленно с трудом, напряженно с трудом переучивается
Тщательность	добросовестно аккуратно основательно	халатно небрежно, неряшливо поверхностно
Мотивация	охотно добровольно по собственному побуждению активно, увлеченно старательно, усердно	неохотно по обязанности под давлением пассивно, безучастно нерадиво, лениво

Параметр сравнения	Позитивный тип	Негативный тип
Регуляция действия	самостоятельно настойчиво, постоянно независимо, автономно	несамостоятельно периодически подражая
Когнитивная организация	осознанно, с пониманием рационально, экономно	механически, методом проб и ошибок, нерационально
Общая оценка	хорошо	плохо

Связь методики с психологией особенно ощутима в общей, возрастной психологии, психологии общения и двух дисциплинах, возникших на стыке психологии с другими дисциплинами: *психолингвистике* и *педагогической психологии*.

3. МЕТОДИКА И ПСИХОЛИНГВИСТИКА

Психолингвистика — комплексная научная дисциплина, изучающая процессы восприятия, формирования и порождения речи в их соотносительности с системой языка. Она возникла в конце 50-х годов XX в., представители этого направления научного знания стремятся ответить на вопросы: что происходит, когда мы думаем, говорим, читаем, пишем, слушаем. Оформление психолингвистики в самостоятельную науку в России связано с именем А.А. Леонтьева, которому принадлежит и первая на русском языке монография «Психолингвистика» (1967), работами А.Р. Лурии, И.А. Зимней, А.М. Шахнаровича и других, а за рубежом — с исследованиями в области бихевиоризма (Ч. Осгуд) и порождающей грамматики (Дж. Миллер). Для методики особенно важными представляются воззрения этой научной дисциплины на речевую деятельность как процесс приема и передачи информации, на природу взаимодействия языка и сознания, речи и мышления. С позиции теории речевой деятельности в современной методике используются толкования таких ее основополагающих категорий, как речевое действие, механизмы речи, навыки, умения. По мнению ряда исследователей, именно теория речевой деятельности, у истоков которой стоял выдающийся психолог Л.С. Выготский, определяет ближайшее развитие психолингвистики.

О развитии психолингвистики и ее значении для методики можно узнать из следующих публикаций, ориентированных на учащихся: А.М. Шахнарович. *Общая психолингвистика*. — М., 1995; И.Н. Горелов, К.Ф. Седов. *Основы психолингвистики*. — М., 1998; А.А. Леонтьев. *Основы психолингвистики: для вузов*. — М., 1999.

4. МЕТОДИКА И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Педагогическая психология возникла на стыке педагогики и психологии и изучает закономерности развития человека в условиях образования и воспитания, используя достижения психологии для совершенствования педагогической практики. Термин «педагогическая психология» был предложен видным русским педагогом П.Ф. Каптеровым в 1874 г., и в настоящее время в этой отрасли знаний принято выделять три направления исследований: психологию учения (деятельность учащихся по овладению учебным материалом), психологию труда учителя (преподавание), психологию воспитания. Предметом психологии учения является анализ психологической сущности учебного процесса, психолого-педагогических критериев эффективности обучения и возможностей управления процессами учения и развития учащихся. Предмет психологии труда учителя посвящен изучению психологических аспектов формирования профессиональной деятельности педагога, а также тех особенностей личности, которые способствуют или препятствуют успешности этой деятельности. Предмет психологии воспитания — развитие личности в условиях обучения. Исследования в этой области направлены на изучение содержания мотивационной сферы личности обучающегося, ее направленности, ценностных ориентаций и нравственных установок, условий формирования личности в различных условиях обучения. Для методики преподавания языков большое значение имеют положения педагогической психологии о личности обучаемого, возрастных особенностях субъектов учебной деятельности, особенностях педагогической деятельности учителя в конкретных условиях обучения, общении на уроке как форме учебно-педагогического сотрудничества, о «барьерах», возникающих на пути педагогического общения. Эти и другие проблемы педагогической педагогики, впервые получившие обстоятельное освещение в книге Л.С. Выготского «*Педагогическая психология*» — М., 1926, 1991) с позиции сегодняшнего уровня развития науки изложены в учебных пособиях для вузов: И.А. Зимняя. *Педагогическая психология* (М., 1999), Н.Ф. Талызина. *Педагогическая психология* (М., 1999).

5. МЕТОДИКА И КОГНИТИВНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

За последние годы преподаватели русского и иностранных языков в своей научной и практической деятельности стали широко использовать данные когнитивной психологии. Будучи одним из ведущих направлений современной психологии, когнитивная психология оказывает большое влияние на развитие методики. Возникнув в конце 50-х — начале 60-х годов XX в. как реакция на *бихевиоризм*, ведущее направление в американской психологии, послужившее научной базой многих так называемых прямых методов обучения, представители когнитивной психологии

свою основную задачу видели в доказательстве решающей роли знания (*cognitio* — знание, познание) в поведении субъекта. Представители этого направления в психологии Дж. Брукнер, Ж. Пиаже, М. Айзенк и другие стремились исследовать индивидуальные особенности личности обучаемого, способы формирования знаний, соотношение вербальных и образных компонентов в процессе запоминания учебного материала и мышления. Положения когнитивной психологии используются в современной методике с целью определения роли знания в процессе обучения, а также способов обучения учащихся стратегиям усвоения и запоминания.

Стратегия усвоения — это комбинация приемов и усилий, которые применяет ученик для понимания, запоминания и усвоения учебного материала. Таким образом, стратегия усвоения — это сознательно поставленная учащимися цель при изучении языка и выборе им когнитивных операций из числа возможных для достижения цели. Методистами предпринимаются попытки использовать данные когнитивной психологии для определения способов обучения учащихся стратегиям усвоения и запоминания. Они подразделяются на прямые (стратегии памяти, когнитивные, компенсационные) и косвенные (метакогнитивные, эмоциональные, социальные). Первые подразумевают умение сосредоточиться, планировать свою деятельность и оценивать ее результаты. Эмоциональные стратегии понижают беспокойство, служат средством поощрения. Социальные включают в себя умение и желание задавать вопросы, получать информацию, сотрудничать. Применительно к обучению языку выделяют также стратегии приобретения знаний и формирования умений, хранения материала в памяти (использование для этого ключевых слов, группировки слов на основании разных признаков, повторение и воспроизведение), стратегии извлечения материала из памяти. Иногда выделяют стратегии овладения языком и стратегии, обеспечивающие владение языком. Большое внимание на занятиях по языку уделяется формированию «компенсаторных стратегий», включающих в себя способы поиска обучаемым выхода из положения, когда он не располагает необходимыми средствами языка для выражения своих мыслей и понимания мыслей других людей и ищет их замену.

Одна из классификаций стратегий, используемых в процессе обучения и овладения языком, предполагает следующие группы стратегий (предложена: Мангус, 2000).

1. Стратегии приобретения и хранения информации; стратегии овладения: а) лексической стороной языка; б) грамматической стороной языка; в) фонетической стороной языка.

2. Стратегии воспроизведения информации в продуктивных видах речевой деятельности: а) стратегии преодоления трудностей в процессе говорения; б) стратегии преодоления трудностей в процессе письма.

3. Стратегии воспроизведения информации в рецептивных видах речевой деятельности: а) стратегии идентификации единиц языка во время аудирования; б) стратегии идентификации единиц языка при чтении текста.

Описание стратегий усвоения и способов их применения на занятиях по РКИ можно найти также в книге: А.А. Акишина, О.Е. Каган. *Учимся учить. Что надо знать о преподавании русского языка.* — М., 1997.

Данные когнитивной психологии позволили методистам, во-первых, пересмотреть номенклатуру существующих подходов к обучению языку, обосновав роль и значение когнитивного подхода в обучении, а во-вторых, сформулировать важность перенесения акцента в обучении с преподавателя, организующего и направляющего процесс учения, на ученика, на то, как он усваивает язык (т. е. на овладение языком). В этой связи в методике сформировался новый подход к обучению языку, в центре которого находится ученик и стратегии усвоения, получивший название «центрированный на ученике подход» (*student-centred approach*).

6. МЕТОДИКА И ЯЗЫКОЗНАНИЕ

Следующая базисная для методики дисциплина — это *лингвистика (языкознание)* — наука об общих закономерностях строения и функционирования языка, в то время как предметом методики является обучение языку, т. е. тому явлению, который является объектом лингвистики.

Лингвистическое содержание обучения РКИ реализуется в аспектах языка (фонетика, лексика, грамматика, графика, орфография), моделях предложений, структурах (диалог, монолог, полилог, дискурс) и жанрах речи, входящих в состав его функциональных стилей (научный, публицистический, официально-деловой, разговорный). Основополагающими лингвистическими положениями для методики являются следующие.

Разграничение понятий язык и речь в целях преподавания языка. Впервые это разграничение было предложено швейцарским лингвистом Ф. де Соссюром в его знаменитом труде «Курс общей лингвистики» (1916), оказавшем большое влияние на языкознание XX столетия, в частности, на развитие структурного направления в языкознании. Он впервые предложил рассматривать язык как систему, разграничил лингвистику речи, синхронию и диахронию, раскрыл природу языкового знака, считая лингвистику частью семиологии (научной дисциплины, изучающей общее в строении и функционировании различных знаковых систем, хранящих и передающих информацию). Впоследствии идеи ученого, касающиеся понятий язык — речь, получили развитие в работах Л.В. Щербы, который в дополнение к названным категориям ввел понятие *речевая деятельность*. Эти три понятия рассматриваются как разные стороны единого целого: язык (система знаков), речь (индивидуальное использо-

вание языка, система способов формирования и формулирования мыслей с помощью языка), речевая деятельность (процесс приема и передачи информации, опосредованный языковой системой и обусловленный ситуацией общения).

Использование названных основополагающих понятий лингвистики позволяет методистам: а) определить содержание обучения (язык — речь — речевая деятельность), включающее единицы языка (фонемы, морфемы, слова, предложения), единицы речи (предложения, тексты), единицы речевой деятельности (текст в диалогической и монологической форме); б) выделить объекты усвоения в ходе овладения содержанием обучения: знания — навыки — умения, входящие в состав формируемой на занятиях коммуникативной компетенции.

Использование моделей предложения в качестве единицы обучения. Представление о языке как знаковой системе, состоящей из набора структурных элементов, получило широкое распространение в рамках структурной лингвистики, одного из направлений языкознания, сформировавшегося в первой половине XX столетия. Представители этого направления, объединившиеся в ряд лингвистических школ: Пражскую (функциональная лингвистика — Н. Трубецкой, Р. Якобсон и другие), Копенгагенскую (глоссематика — Л. Ельмслев и другие), Американскую (дескриптивная лингвистика — Л. Блумфильд и другие), стремились к построению точных и однозначных моделей языка и использованию методов исследования, сходных с методами математических наук. Идеи структурной лингвистики оказали значительное влияние на развитие методики и нашли применение: а) при отборе и описании лингвистического материала в целях обучения; были выделены модели предложений, наиболее частотные в изучаемом языке, и речевые образцы, реализующие структуру моделей; б) при организации занятий с использованием моделей: одной из задач считалось овладение учащимися навыками конструирования предложений по образцу с последующей автоматизацией введенного материала. Такой прием обучения считался, например, главным при работе по аудиовизуальному методу.

Использование лингвистического учения о языковых контактах. Под языковыми контактами подразумевается взаимодействие между изучаемым и родным языком учащихся в процессе изучения иностранного языка. По данным нейролингвистики, языковые контакты имеют место у каждого владеющего иностранным языком или изучающего его. Считается, что одно полушарие коры головного мозга ориентировано на владение родным языком (обычно левое как доминирующее), тогда как другое полушарие (чаще всего правое) владеет вторым языком. По каналам межполушарной связи формы одного языка передаются в другое полушарие, где они могут включаться в текст, воспринимаемый/произносимый на другом языке, или оказывать косвенное влияние на строение этого

текста. При этом влияние родного языка на изучаемый может быть как положительным (например, перенос умения читать на родном языке), так и отрицательным (формы слово- и формообразования на родном языке переносятся на изучаемый язык, что является причиной ошибок). Положительный перенос получил название «транспозиция», а отрицательный — «интерференция».

Учитывая явление переноса при контакте двух языковых систем, преподаватель должен стремиться строить свои занятия с учетом характера взаимодействия двух языков. Цель в работе при этом сводится к тому, чтобы обеспечить широкое использование положительного переноса из родного языка на изучаемый и по возможности предотвратить отрицательный перенос. Направление лингвистических исследований, связанное с сопоставлением разных языков с целью выявления в них сходств/различий на всех уровнях языковой системы разрабатывается в рамках сопоставительной (или контрастивной) лингвистики. В методических исследованиях, посвященных изучению иностранных языков, родной язык рассматривается как язык-эталон, с которым по линии сходства и, главным образом, различий сравнивается изучаемый язык. На занятиях по языку речь при этом идет об использовании методических принципов учета родного языка учащихся и опоры на родной язык.

Средствами практического приложения теоретических достижений контрастивной лингвистики и использования названных принципов обучения на занятиях являются: сопоставительные грамматики (например: В.К. Гак. *Русский язык в сопоставлении с французским.* — М., 1988; А.И. Смирницкий. *Очерки по сопоставительной грамматике русского и английского языков.* — М., 1975; А.В. Исаченко. *Грамматический строй русского языка в сопоставлении с словацким.* — Братислава. — Т. 1 — 1995, т. 2 — 1960), методики, ориентированные на родной язык учащихся (например, Вагнер В.Н. *Методика преподавания русского языка англоговорящим и франкоговорящим: Фонетика. Графика. Устная речь.* — М., 2001), учебные пособия, учитывающие трудности русского языка для разных контингентов учащихся (например, *Корректировочные курсы русского языка для преподавателей-русистов: из ГДР, НРБ, ПНР, ЧССР, ВНР.* — М., 1980—1981; И.Н. Кузнецова. *Практический курс сопоставительной грамматики русского и французского языков: Учебное пособие.* — М., 1997), а также двуязычные словари.

Заметим, что в истории методики проблема языковых контактов получила неоднозначное толкование у представителей разных методических направлений. Сторонники прямых методов полностью исключали родной язык из учебного процесса, в то время как представители сознательных методов следовали в своей педагогической практике принципу опоры на родной язык, что с методической точки зрения представляется более оправданным. Ведь иноязычное слово в процессе его усвоения свя-

зывается прежде всего со словами родного языка, обозначающими тот или иной предмет (понятие), и лишь через слово родного языка переносится на обозначаемый объект. Родной язык не может быть изгнан из сознания учащихся при обучении другому языку и задача преподавателя — разумно им пользоваться.

Лингвистика текста. Это направление лингвистических исследований сформировалось в середине XX столетия и имеет своей целью изучение закономерностей построения связного текста, его типологии, приемов лингвостилистического анализа текстов разных стилей и жанров. У истоков этого направления исследований стояли В.В. Виноградов, Г.О. Винокур, В.Б. Шкловский, Р. Якобсон. Курс «Лингвистика текста», предназначенный для студентов-филологов, обобщает знания из области лингвистики, литературоведения и культуроведения и направлен на воспитание у студентов культуры чтения, понимания образного строя произведения, формирование умений постижения авторского замысла и восприятия смысла текста. Для методики преподавания РКИ наиболее важными представляются разрабатываемые в рамках этого направления исследования описания различных видов текстов и приемов их анализа, а также формирование умений создавать собственные тексты разных стилей и жанров.

Представление о видах и жанрах текстов и приемов работы с ними на занятиях по русскому языку получили реализацию во многих учебных пособиях. Например, *Н.Д. Бурвикова. Типология текстов для аудиторной работы.* — М., 1988; *М.И. Гореликова, Д. Магомедова. Лингвистический анализ художественного текста.* — М., 1989; *Л.А. Новиков. Художественный текст и его анализ.* — М., 1979; *Н.М. Шанский. Лингвистический анализ художественного текста.* — Л., 1990.

Риторика. Филологическая дисциплина, объектом которой является искусство речи, правила речевого поведения, способы построения выразительной речи во всех областях речевой деятельности. Возникнув во времена греческой античности (V—I вв. до н. э.) эта дисциплина в наши дни переживает подъем, обогатившись научными достижениями из области стилистики, поэтики, культуры речи, лингвистики текста. Риторика как учебный предмет преподавалась в средних школах России с XIX в. В курсе риторики учащиеся знакомились с правилами построения текстов различных видов, анализировали образцы текстов с их разборами, стилистические и риторические фигуры. В практическом курсе языка интерес к риторике связан с проблемой культуры общения и построением текстов разного жанра, речевым этикетом, стилевыми особенностями текстов. В этой связи на занятиях изучаются стиль, логичность, уместность построения текстов разного вида. Близки к риторике занятия по практической и функциональной стилистике. Особенности этой дисциплины и

возможности ее использования на занятиях по языку обобщены в ряде учебных пособий. Например, *В.И. Аннушкин. Риторика: Учебное пособие.* — Пермь, 1994, 2003; *А.А. Волков. Основы русской риторики.* — М., 1996.

7. МЕТОДИКА И СОЦИОЛОГИЯ

Базисной для методики наукой является также *социология* — наука об обществе как целостной системе. Базисный характер этой дисциплины для методики объясняется тем обстоятельством, что развитие языка и мотивы его изучения во многом определяются экономическим и социальным развитием общества. Однако данные социологии используются в методике не непосредственно, а через другие дисциплины. Одна из них возникла на стыке социологии и лингвистики (*социолингвистика*), другая — социологии и психологии (*социальная психология*).

Социолингвистика изучает комплекс проблем, связанных с социальной природой языка, его общественными функциями, механизмами воздействия социальных факторов на язык и той ролью, которую язык играет в жизни общества. Основы отечественной социолингвистики были заложены в 20—30-е годы XX в. в трудах Л.П. Якубинского, В.В. Виноградова, В.М. Жирмунского и других ученых, изучавших язык как общественное явление. Выдающимися зарубежными представителями этого направления были французский языковед А. Мейе (внес большой вклад в выявление роли социальных факторов в развитии языка), а также члены Пражской лингвистической школы (В. Матезиус и др.). У истоков современной школы социолингвистики стояли М.В. Панов, Д.Н. Шмелев, Л.П. Крысин, продолжившие традиции изучения языка под социолингвистическим уклоном.

Основными проблемами, исследуемыми социолингвистикой, являются: а) взаимодействие между языком и нацией, при возникновении которой формируется «национальный язык»; б) языковая ситуация как форма существования языка; в) взаимодействие языка и культуры; г) билингвизм как отражение взаимодействия двух языков в рамках одного региона; д) социальные нормы функционирования языка, определяющие речевое поведение его носителей; е) языковая политика как совокупность мер, предпринимаемых государством или общественной группой лиц для сохранения или изменения языковых норм.

Для методики важными представляются данные, почерпнутые из работ социолингвистов и касающиеся связей между языком и явлениями общественной жизни, свидетельствующие о перспективах развития языка в разных социальных и профессиональных сферах его применения. Исследования, проводимые Советом Европы по разработке Общевропейской компетенции владения иностранным языком (1996) и Европей-

ского языкового портфеля (1997) призваны, в частности, учесть ситуацию, сложившуюся в Европе в связи с массовой эмиграцией лиц, не владеющих или плохо владеющих языком страны пребывания, и в условиях многоязычной Европы, как говорится в одном из названных документов, «повышать уровень развития каждого человека, изучающего язык».

Особенно плодотворным с позиции социолингвистики за последние годы представляется исследование взаимодействия языка и культуры, реализуемое в рамках лингвострановедения и культуроведения и концепции коммуникативного иноязычного образования как развития индивидуальности в диалоге культур (Е.И. Пассов).

8. МЕТОДИКА И СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Социальная психология — это научная дисциплина, возникшая на пересечении психологии и социологии. Термин «социальная психология» изучает закономерности поведения и деятельности людей, обусловленные фактом их включения в различные социальные группы. Для методики большое значение имеют следующие сведения, почерпнутые из работ представителей этого направления научной мысли: о психологической совместимости учащихся, входящих в состав учебной группы, о психологических особенностях самой группы и присущих учащимся таким качеств, как сплоченность, лидерство, принятие групповых решений. Например, на студенческий возраст приходится время активного формирования социальной зрелости, что предполагает способность каждого молодого человека овладеть необходимой для общества совокупностью социальных ролей: специалиста, родителя, руководителя и др.

Особую важность для преподавателя языка представляет возможность формирования в процессе обучения социальной компетенции, т. е. способности учащегося вступать в коммуникативные отношения с другими людьми. Умение вступать в такие отношения требует от человека способности ориентироваться в социальной ситуации и управлять ею, что достигается, в частности, в ходе занятий по практике языка.

9. МЕТОДИКА И СТРАНОВЕДЕНИЕ/ЛИНГВОСТРАНОВЕДЕНИЕ

Страноведение — следующая базисная для методики наука, предметом которой является совокупность сведений о стране изучаемого языка. Страноведение дает представление о социально-экономическом положении страны и народа, язык которого стал предметом изучения, об обычаях, традициях, культурных ценностях, присущих данному народу. Будучи научной дисциплиной в системе прежде всего географических наук, страноведение занимается комплексным изучением стран и регионов. На занятиях по языку использование страноведческой информации

носит прикладной характер. Она включается в систему занятий в процессе знакомства учащихся с содержанием и формами речевого общения носителей изучаемого языка. Такая информация обеспечивает не только познавательные, но и коммуникативные потребности учащихся, способствуя формированию коммуникативной и социокультурной компетенции. Страноведческая информация включается также в содержание специальных лекционных курсов, знакомящих со страной изучаемого языка.

С середины XX столетия для страноведческой информации, включаемой в практический курс языка, стали использовать термин лингвострановедческая, что было связано с появлением новой научной дисциплины — *лингвострановедения*. Эту область знания определяют как страноведчески ориентированную лингвистику, изучающую иностранный язык в сопоставлении с родным. Объектом же рассмотрения при этом выступает язык как носитель культуры изучаемого языка. Возникновение термина было связано с выходом книги Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова «Язык и культура» (М., 1973). В ней шла речь об использовании страноведческих фактов в процессе изучения языка, а объектом этой дисциплины стали приемы ознакомления учащихся с новой для них культурой. Лингвострановедение первоначально трактовалось как область методики, связанная с исследованием путей и способов ознакомления иностранных учащихся с действительностью страны изучаемого языка в процессе изучения языка и через посредство этого языка. В 90-е годы произошло уточнение содержания лингвострановедения, которое стало трактоваться как методическая дисциплина, реализующая практику отбора и презентации в учебном процессе сведений о национально-культурной специфике речевого общения носителя языка с целью обеспечения коммуникативной компетенции иностранцев, изучающих русский язык (Прохоров, 1995).

Во французской методической школе это направление исследований получило название «язык и цивилизация» (*language et civilisation*), в американской — «culture oriented teaching of foreign language», в немецкой — культуроведение (*kulturkunde*).

Проблематику лингвострановедения составляют два круга вопросов. Во-первых, лингвистический. Он касается анализа единиц языка с целью выявления заключенного в них национально-культурного смысла. В этой связи объектами изучения на занятиях становятся: безэквивалентная лексика (т. е. лексические единицы, не имеющие равнозначных соответствий в родном языке учащихся, например, советизмы, слова нерусского происхождения, фольклорная лексика и прочие), невербальные средства общения (действия, передаваемые с помощью мимики, жестов и имеющие значения и сферы употребления, отличные от употреблений, принятых в родном языке), фоновые знания, характерные для говорящих на русском языке и обеспечивающие речевое общение на этом языке, языковая афористика и фразеология, которые рассматриваются на занятиях

с точки зрения отражения в них культуры, национально-психологических особенностей, опыта людей, говорящих на неродном для учащихся языке. Во-вторых, методический, касается приемов введения, закрепления и активизации специфичных для русского языка единиц национально-культурного содержания, извлекаемых из изучаемых на занятиях текстов. В этой связи овладение приемами лингвострановедческого прочтения и анализа текстов является одной из задач обучения.

Для обозначения языкового содержания отраженного в слове культурного опыта носителей языка в лингвострановедении используется понятие *логоэпистема*, введенное в научный обиход В.Г. Костомаровым и Н.Д. Бурвиковой (1996). Примерами логоэпистем являются словосочетания типа «Куликовская битва», «Илья Муромец», «А Васька слушает да ест», нуждающиеся для своего понимания в лингвострановедческом и культуроведческом анализе.

Для занятий по лингвострановедению и для овладения культурно-историческим компонентом заключенного в слове содержания издаются специальные лингвострановедческие словари. Такие словари носят тематический характер и посвящены: русским пословицами и поговоркам (В.П. Фелицина, Ю.Е. Прохоров. — М., 1979); художественной культуре (Т.Н. Чернявская. — М., 1984; русской фразеологии (В.П. Фелицина и др. — М., 1990); жестам и мимике в русской речи (А.А. Акишина и др. — М., 1991). Известны словари, посвященные языку и культуре других стран. Например, *Жизнь и культура США. Англо-русский лингвострановедческий словарь* О.А. Леонтович и др. — Волгоград, 1998; *АМЕРИКАНА. Англо-русский лингвострановедческий словарь/Под ред. Г.В. Чернова.* — Смоленск, 1996; *Франция: Лингвострановедческий словарь.* — М., 1997).

В конце 90-х годов в связи с большим интересом, проявляемым на занятиях по практике языка к культуре страны изучаемого языка (для некоторых исследователей взаимодействия языка и культуры в процессе обучения именно иноязычная культура является источником и средством овладения языком) произошло выделение из страноведения в качестве самостоятельного аспекта преподавания — *культуроведения*. Предметом культуроведения стала совокупность сведений о культуре страны изучаемого языка, необходимых для общения на этом языке. Издаются специальные культуроведческие словари. Например, *С.К. Бирюкова. Словарь культуроведческой лексики русской классики.* — М., 1999; *Ю.С. Степанов. Константы: Словарь русской культуры.* — М., 1997. В этой работе Ю.С. Степанов вводит в научный оборот термин «концепт» для обозначения единицы культурологии — понятия в виде слова (предложения, текста), отражающего образ культуры носителя языка. Нетрудно заметить сходство в толковании понятий «логоэпистема», «концепт», «безэквивалентная лексика», предложенных разными

учеными для обозначения национально маркированного образа культуры в слове. Некоторые исследователи считают целесообразным объединение страноведения и культурологии в рамках дисциплины, определяемой как «Мир изучаемого языка».

10. МЕТОДИКА И ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЯ

Наконец, на стыке лингвистики и культуроведения в 70-е годы оформилась еще одна научная дисциплина, получившая название *лингвокультурология* (термин предложен В.В. Воробьевым). Эта комплексная научная дисциплина изучает взаимосвязь и взаимодействие культуры и языка в процессе его функционирования. Ее предметом является материальная и духовная культура, отраженная в языке, что составляет «языковую картину мира» носителя языка. В число объектов исследования этой дисциплины включаются также речевое поведение, речевой этикет, взаимодействие языка и культуры и текст как единица культуры. Было предложено и название единицы этой дисциплины — *лингвокультурема*, которая рассматривается как единица, соединяющая в себе как собственно языковое содержание, так и тесно связанную с ним внеязыковую культурную среду. В работах некоторых исследователей выражается сомнение в необходимости выделения лингвокультурологии в качестве самостоятельной дисциплины, так как ее содержание раскрывается в уже существующих дисциплинах социолингвистической направленности (страноведение, лингвострановедение, культуроведение).

Результатом занятий по названным дисциплинам является формирование социокультурной компетенции, которая включает в себя знания о стране изучаемого языка (ее культуре, традициях, национальных обычаях), способность извлекать из единиц языка соответствующую информацию и пользоваться ею в различных ситуациях общения. В настоящее время в этой связи чаще стали употреблять термин «межкультурная компетенция», показателем владения которой является правильность речи не только с точки зрения норм изучаемого языка, но и с точки зрения культурного контекста на основе сравнения разных культур.

Как видно из сказанного выше, методика преподавания РКИ, будучи самостоятельной научной дисциплиной, в своем развитии всегда опиралась на многие другие научные дисциплины, которые обогащают ее содержание и обеспечивают научные основы этой педагогической по своей сути науки.

Для современного этапа развития методики характерно углубление ее связи с науками, возникающими на стыке базисных для методики дисциплин и обеспечивающих междисциплинарный характер методики.

РЕЗЮМЕ

Методика преподавания РКИ относится к числу самостоятельных педагогических дисциплин и тесно связана с другими науками. Базисными для методики являются такие науки, как педагогика, лингвистика, психология, социология, страноведение.

Педагогика, наука о воспитании и обучении, раскрывает закономерности формирования личности в процессе образования и является для методики частной дидактикой. Психология дает в распоряжение методистов и преподающих язык сведения о закономерностях развития и формах психической деятельности человека. Связь методики и психологии особенно заметна в исследованиях по педагогической психологии и психолингвистике. Первая дисциплина дает представление о психологических особенностях процесса обучения, воспитания и специфике учительского труда. Вторая предоставляет в распоряжение педагога сведения о процессах и механизмах восприятия, формирования и порождения речи, индивидуально-психологических особенностях учащихся. Сведения из когнитивной психологии позволяют четко определить стратегии усвоения языка, которыми пользуются учащиеся в процессе обучения, помочь им в овладении такими стратегиями.

Лингвистика, будучи базисной для методики наукой, дает представление об объекте обучения (язык — речь — речевая деятельность) и возможностях использования моделей предложения в качестве единицы обучения. Учение о языковых контактах определяет возможности и способы опоры на родной язык учащихся в процессе обучения.

Социология как наука об обществе как целостной системе используется в методике в рамках социолингвистики, дающей представление о взаимодействии языка и культуры и языковой ситуации, существующей в стране изучаемого языка.

Сведения о стране изучаемого языка учащиеся черпают из дисциплины «страноведение» и возникшей на стыке страноведения и языкознания дисциплины «лингвострановедение», знакомящей учащихся с культурой страны изучаемого языка и с тем, как она отражается в единицах языка, являющихся объектом усвоения на занятиях по практике языка. Этой же цели служит лингвокультурология — комплексная научная дисциплина, изучающая взаимосвязь и взаимодействие культуры и языка в процессе его функционирования. Если лингвострановедение является учебной дисциплиной, то лингвокультурология в большей мере — научная дисциплина, в которой рассматривается широкий круг вопросов, связанных с формированием *вторичной языковой личности*, т. е. личности, приобретенной к культуре народа, язык которого изучается. Этот термин, введенный в научный оборот Ю.Н. Карауловым (Караулов, 1987), используется в качестве одной из центральных категорий лингводидактики для ха-

рактеристики изучаемого языка с точки зрения использования им средств изучаемого языка для отражения окружающей действительности (картины мира) с позиций его носителей.

КОНТРОЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Какие науки считаются для методики базисными? Обоснуйте свой ответ.
2. Какое место занимает методика в ряду других педагогических наук?
3. Каковы психологические основы методики преподавания иностранных языков?
4. В чем состоит значение для методики учения о языковых контактах?
5. Какие идеи социолингвистики нашли применение в методике?
6. Какие науки возникли на стыке лингвистики, психологии, страноведения и как данные таких наук используются в методике?
7. Согласны ли вы со следующим утверждением, базирующимся на принципе учета родного языка учащихся в процессе обучения: «Объясняйте новый материал учащимся, и особенно на начальном этапе, на родном языке... Также на родном языке следует формулировать правила, к которым учащимся придется обращаться самостоятельно, и задания, предлагаемые впервые». (Р.К. Миньяр-Белоручев. Место перевода в обучении иностранным языкам//Иностранные языки в школе. 1997. № 4. С. 13).

СПИСОК ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Теоретические основы методики обучения иностранным языкам в средней школе/Под ред. А.Д. Климентенко, А.А. Миролюбова. — М., 1981. Связь методики с другими науками. С. 17—32.
2. Методика преподавания русского языка как иностранного для зарубежных филологов-русистов (включенное обучение)/Под ред. А.Н. Шукина. — М., 1990. Связь методики с другими науками. С. 10—15.
3. Прохоров Ю.Е. Лингвострановедение. Культуроведение. Страноведение. Теория и практика обучения русскому языку как иностранному. — М., 1998. Лингвострановедение, культуроведение и страноведение в обеспечении межкультурного общения на русском языке. С. 63—77.
4. Основы методики преподавания иностранных языков/Под ред. В.А. Бухбиндера и В. Штраусса. — Киев, 1986. Методика и смежные науки. С. 28—30.
5. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология. 3-е изд., стереотипное. — М., 1999. Предмет, методы и задачи педагогической психологии. С. 17—24.
6. Методика обучения русскому языку как иностранному: Курс лекций/Л.В. Москочкин и др. — СПб., 1997. Социолингвистические основы обучения РКИ. С. 41—55.
7. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. — М., 2000. Межкультурная коммуникация и изучение иностранных языков. С. 25—32.
8. Леонтьев А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии. — М. — Воронеж, 2001. Личность, культура, язык. С. 119—127.

ГЛАВА 3

МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ В МЕТОДИКЕ

Методы исследования — это способы познания и изучения действительности. Применительно к обучению языку такие методы используются при изучении процесса обучения с целью повышения его эффективности.

Методы исследования принято делить на общие и специальные. Применение первых носит достаточно универсальный характер, хотя их использование в каждой научной дисциплине должно отражать особенности этой дисциплины. Специальные же методы обучения характеризуют особенности той дисциплины, в которой они применяются.

Методы исследования обычно подразделяют на две группы: а) методы, используемые на эмпирическом уровне (наблюдение, сравнение, эксперимент, опытное обучение и прочее) и б) методы, применяемые на теоретическом уровне (абстрагирование, анализ и синтез, моделирование и др.).

Таблица 3

Методы исследования

Методы, применяемые на теоретическом уровне	Методы, применяемые на эмпирическом уровне
Абстрагирование	Анализ научно-методической литературы
Анализ и синтез	Научное наблюдение
Сравнение	Обобщение опыта преподавания
Дедукция и индукция	Беседа
Моделирование	Опытное обучение
Экстраполирование	Пробное обучение
	Анкетирование
	Тестирование
	Хронометрирование
	Статистический анализ результатов работы

В методических исследованиях больше всего внимания уделялось использованию методов на эмпирическом уровне, ибо с их помощью стремились проверить эффективность разрабатываемых концепций преподавания и способов овладения языком.

Далее рассматриваются методы исследования, получившие наиболее широкое применение в методике преподавания языков.

1. АНАЛИЗ НАУЧНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Это наиболее доступный и в то же время трудоемкий метод исследования, так как требует от исполнителя высокой работоспособности и умения критически оценивать прочитанное с учетом избранной темы исследования. Этот метод требует и определенных навыков работы с литературой: умения делать выписки, конспектировать, группировать материал в соответствии с планом работы. Главная цель исследования при анализе литературных источников заключается в сборе научных данных по теме, определении достижений в изучаемой области знаний, существующих точек зрения на проблему, что позволяет установить перспективы исследования и сформулировать рабочую гипотезу.

В вузе от умения студентов работать с научной литературой, которому следует специально обучать, во многом зависит качество их научных исследований: курсовых и дипломных сочинений, выступлений на семинарах с докладами и сообщениями.

Помощь студентам в подготовке к различным видам учебной и научной деятельности, в том числе и работе с научной литературой, могут оказать материалы следующих пособий: *Барышникова З.А. Организация самостоятельной познавательной деятельности студентов-заочников.* — М., 2000; *Арнольд И.В. Основы научных исследований в лингвистике.* — М., 1991; *Кузин Ф.А. Кандидатская диссертация. Методика написания, правила оформления и порядок защиты.* — М., 1997.

2. НАУЧНОЕ НАБЛЮДЕНИЕ И ОБОБЩЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОПЫТА

Это наиболее распространенный метод исследования на эмпирическом уровне, в результате применения которого исследователь фиксирует ход урока или поведение его участников.

Сбор фактов и их описание позволяет обнаружить объективные закономерности в ходе урока и сформулировать методические рекомендации. Наблюдение только тогда представляет собой научную ценность, когда подчинено определенной цели. Целью же наблюдения может быть ход урока, его отдельных фрагментов, проверка эффективности используемых на занятиях приемов обучения и др. Результаты наблюдения фиксируются и становятся объектом обсуждения и анализа. Во время педагогической практики именно наблюдение является наиболее эффективным способом проверки приобретенного студентами опыта преподавания, знаний, навыков и умений, полученных на занятиях по методике. Результаты наблюдений фиксируются студентами в «Дневнике педпрактики» и становятся предметом обсуждения на последующих занятиях.

3. БЕСЕДА

Широко распространенный метод получения информации в результате анализа ответов участников беседы на поставленные вопросы. Беседа может быть как самостоятельным, так и вспомогательным методом исследования. В условиях педагогической практики во время беседы обсуждаются цели урока, приемы обучения, фиксируются мнения об эффективности проведенного занятия, оценивается мастерство преподавателя.

4. ОПЫТНОЕ ОБУЧЕНИЕ

Эмпирический метод основан на проведении массового обучения по предложенной исследователем программе. В ходе опытного обучения проверяется гипотеза, сформулированная исследователем. Опытное обучение может быть проведено в масштабе одного класса, нескольких классов, учебных заведений. Чем больше количество участников опытного обучения, тем достовернее его результаты.

В качестве объектов опытного обучения могут быть различные приемы и методы обучения, может проверяться эффективность работы с техническими средствами, учебными пособиями, в том числе и предлагаемыми организаторами обучения.

В проведении опытного обучения обычно выделяют следующие этапы: а) *организационный* — разработка гипотезы, программы эксперимента, отбор участников обучения; б) *реализация* — проведение обучения в соответствии с программой; опытное обучение при этом может проходить в несколько этапов, главное при этом — обеспечить чистоту эксперимента и его надежность; в) *констатация* — анализ результатов опытного обучения, которые послужат основанием для методических выводов, — подтверждающих или опровергающих выдвинутую гипотезу; г) *интерпретация* — объяснение причин полученных результатов, позволяющее рекомендовать результаты обучения к широкому внедрению в практику работы.

5. ПРОБНОЕ ОБУЧЕНИЕ

Получило широкое распространение в практике преподавания языка. Его суть заключается в том, что исследователь формулирует рабочую гипотезу, которую проверяет в ходе занятий в одной из учебных групп, сравнивая результаты обучения с достижениями учащихся другой группы, где обучение проводится по традиционной программе. Таким образом, в ходе пробного обучения присутствуют: а) не варьируемые переменные (число учебных групп, изначальный уровень владения языком участников обучения, устанавливаемый в результате тестирования,

учебный материал, по которому будут проводиться занятия); б) варьируемые переменные — приемы обучения, используемые в разных группах (если ставится цель проверить эффективность таких приемов) либо пособия, эффективность которых устанавливается в сравнении с другими пособиями. Так, для проверки предпочтительности использования того или иного интенсивного метода в конкретных условиях обучения преподаватель в одной группе может организовать занятия с использованием приемов, характерных для метода активизации (Г.А. Китайгородская), а в другой — для эмоционально-смыслового метода (И.Ю. Шехтер). Оба метода имеют одну целевую установку — обучение языку в сжатые сроки в процессе коллективной деятельности и с установкой на активизацию психологических резервов личности обучаемого, обычно не используемых при традиционном обучении. Однако при этом привлекаются разные приемы обучения и способы активизации учащихся. С целью выбора метода, обеспечивающего наибольшую эффективность в конкретных условиях преподавания языка, может быть организовано опытное обучение, которое и позволит определить сначала на эмпирическом, а затем и теоретическом уровне обоснованность выбора метода.

6. АНКЕТИРОВАНИЕ

Это метод получения информации путем анализа ответов на специально подготовленные вопросы. Задания участникам анкетирования даются в форме вопросов или утверждений. Испытуемому предлагается либо дать ответ на вопрос, либо высказаться по поводу сформулированных утверждений.

При составлении анкеты в виде вопросов учитываются: а) содержание вопросов; б) их форма — открытые вопросы (предполагают возможность свободного ответа), закрытые вопросы (на них следует ответ «да» — «нет»); в) формулировка вопроса (четкость, отсутствие подсказки ответа); г) количество и порядок следования вопросов. Так, вопросник интересов Е. Стронга, опубликованный в 1966 г. в форме бланка, включает в себя 399 вопросов. Испытуемому предлагается отметить свое отношение (нравится — безразлично — не нравится) по следующим категориям: предметы обучения, род занятий, развлечения, хобби, типы людей, а также расположить эти данные в порядке предпочтений.

Анкетирование может быть устным или письменным, индивидуальным или групповым. Материалы анкетирования подвергаются количественной и качественной обработке. Объективность же анкетирования во многом зависит от количества его участников. Но даже при наличии большого количества опрошенных анкетирование несет на себе отпечаток субъективности, так как в его основе всегда лежит мнение отдельного индивида. Достоинством же метода анкетирования и составляемых для

него опросников является простота проведения и анализа данных, возможность с их помощью охватить широкий круг проблем, касающихся практики преподавания языка и особенностей личности испытуемого.

Приведем образец одной из таких анкет.

Анкета. Мотивы изучения иностранных языков

1. Если бы вы смогли свободно распоряжаться своим временем, то сколько бы времени вы уделяли изучению иностранного языка в течение дня? Выберите нужный ответ.

- несколько
- несколько минут, но не более часа
- от двух до трех часов
- от трех до пяти часов
- половину дня
- весь день

2. Согласились бы вы изучать иностранный язык, если бы это не было связано с профессиональной необходимостью? Выберите один из трех предложенных ниже ответов.

ДА, НЕТ, НЕ ЗНАЮ

3. Согласились бы вы изучать иностранный язык, если бы это могло обернуться для вас следующими неприятностями? Выберите из перечисленных ту неприятность, которая не помешала бы вам продолжить изучение языка. Если среди перечисленных неприятностей такой нет, то не отмечайте ни одной.

- лишение возможности иметь дополнительный заработок
- лишение возможности общаться с друзьями и знакомыми
- лишение возможности посещать интересные места
- ухудшение самочувствия, состояния здоровья вследствие переутомления занятиями
- лишение возможности заниматься каким-либо другим интересным делом

4. Изменился ли ваш интерес к изучению языка с тех пор, как вы начали заниматься им? Выберите один из предложенных ниже ответов.

ДА, НЕТ, НЕ ЗНАЮ

5. Под влиянием каких обстоятельств возник у вас интерес к изучению иностранного языка? Дайте свободный ответ.

6. Если ваш интерес к изучению иностранного языка изменился, то в какую сторону? Выберите нужный ответ.

УСИЛИЛСЯ, ОСЛАБЕЛ

7. Если ваш интерес к изучению языка усилился/ослабел, то почему? Дайте свободный ответ.

8. Изменился ли ваш интерес к изучению иностранного языка в зависимости от времени его изучения? Выберите нужный ответ.

ДА, НЕТ, НЕ ЗНАЮ

9. Если интерес к изучению иностранного языка изменился при переходе из одного класса в другой, то как вы можете объяснить такое изменение? Дайте свободный ответ.

10. Что, на ваш взгляд, оказывает большое влияние на повышение мотивации в изучении иностранного языка? Выберите нужный ответ.

- возможность получить хорошую оценку
- похвала учителя и родителей
- возможность читать книги на иностранном языке, слушать музыку, смотреть фильмы
- возможность поступить в институт
- возможность получить престижную работу

11. Что способствует повышению интереса к изучению иностранного языка на уроке? Выберите ответ.

- поведение учителя на уроке
- использование им интересных учебных материалов
- применение технических средств.

7. ТЕСТИРОВАНИЕ

Это метод исследования, предусматривающий выполнение испытуемым специальных заданий-тестов, с помощью которых оценивается уровень владения языком, определяются интересующие исследователя особенности личности испытуемого. Тесты классифицируются по нескольким основаниям, в том числе по форме, содержанию, цели тестирования. По форме проведения тесты могут быть индивидуальными и групповыми, устными и письменными, бланковыми (выполняемыми с помощью карандаша и бумаги), предметными (наряду с бланками в них используются разнообразные карточки, картинки), аппаратными (необходима специальная аппаратура). По содержанию различают тексты интеллекта (используются для определения способностей личности или группы к выполнению той или иной деятельности) и учебные — для проверки знаний, навыков, умений по изучаемой дисциплине. Применение тестирования как метод исследования дает ценный материал для определения эффективности овладения учебным материалом и способностей обучающегося к овладению таким материалом. Под лингводидактическим тестированием, получившим наиболее широкое применение на занятиях по языку, чаще всего понимается подготовленный в соответствии с определенными требованиями комплекс заданий, с помощью которого делается попытка выявить у тестируемых степень их языковой и речевой (комму-

никативной) компетенции, уровень которой поддается оценке по заранее установленным критериям. Крупные тесты с большим количеством заданий называют «тестовыми батареями». Каждое тестовое задание, входящее в такую «батарею», создает для тестируемого некоторую лингвистическую или экстралингвистическую ситуацию, называемую тестовой ситуацией. Она представлена вербальным (словесным) или наглядным стимулом в виде задания, выполнение которого также требует соответствующей реакции (вербальной или наглядной).

В педагогической практике тестирование впервые было применено в 1864 г. в Великобритании Дж. Фишером для проверки знаний учащихся. Им была создана градуированная книга, содержащая вопросы и ряд ответов к каждому из них; от учащихся требовалось выбрать правильный ответ. Основателем тестологии считается Ф. Гамильтон, который в конце XIX в. разработал и широко применял задания для оценки индивидуальных особенностей человека. Впервые термин «тест» введен в научный обиход американским психологом М. Кеттелом (1890), который разработал серию тестов, характеризующих интеллектуальный уровень человека. Одна из первых методик тестирования в России была предложена Г.И. Россолимо (1910), который предложил графическую систему измерений психических процессов.

Тестирование как метод исследования получил широкое развитие в начале XX в. в рамках *психодиагностики* — области психологии, объектом изучения которой являются особенности психического развития человека и их соответствие требованиям к разным видам деятельности, в том числе и речевой деятельности на иностранном языке. Разрабатываемые в рамках этой науки тесты позволяют диагностировать коммуникативные способности учащихся, особенности их памяти, профессиональные склонности и круг интересов.

Вот некоторые виды тестов, получившие широкое применение в педагогической психологии и методике.

Тесты интеллекта. Предназначены для изучения уровня интеллектуального, умственного развития человека. С этой целью стали применяться специальные шкалы для измерения индивидуально-психологических особенностей учащихся. В психодиагностику прочно вошло понятие «коэффициента интеллектуальности» (IQ), в качестве основного и достаточно стабильного показателя умственного развития. Этот коэффициент вычисляется путем деления так называемого «умственного возраста» (число выполненных заданий теста на возраст испытуемого и умножения полученной величины на 100). Границы нормального интеллектуального развития человека располагаются в пределах показателей от 84 до 116. IQ ниже 84 рассматривается как показатель низкого интеллекта, а выше 116 — высокого. За рубежом, особенно в США, тесты интеллек-

та получили широкое распространение в системе образования и при поступлении в учебные заведения разного типа используются как обязательный инструмент в арсенале методик практического психолога.

В Психологическом институте РАО был разработан тест умственного развития (1990), который предназначался для учащихся 7—9 классов, однако хорошо себя зарекомендовал и в работе с абитуриентами высших учебных заведений. В высшей школе тесты интеллекта могут использоваться для проведения тестирования абитуриентов при их поступлении в вуз, для контроля за особенностями умственного развития в ходе обучения.

Тесты достижений. Используются для оценки успешности овладения учебным материалом и являются, по мнению ученых, более объективным показателем обученности, чем *оценка*. Последняя часто становится не только оценкой знаний учащихся, но и инструментом воздействия на него. Тесты достижений при условии грамотного их составления и применения лишены этих недостатков. С помощью тестов обученности проверяется владение языком на уровне средств общения (лексика, грамматика, фонетика), деятельности общения (аудирование, говорение, чтение, письмо). Разработаны также тесты для комплексной проверки владения языком.

От формулировки тестового задания и его содержания во многом зависит успех/неуспех процедуры тестирования. В методике для проверки уровня владения языком наибольшее распространение получили следующие типы заданий:

а) выбор правильного ответа из числа предложенных вариантов (multiple choice);

б) перекрестный выбор (matching technique); при выполнении задания следует подобрать пару, соотносимую по смыслу со словом (словосочетанием) в левой части;

в) выбор из двух возможностей (true-false technique). В тесте даны два утверждения (вопроса), лишь один из которых правильный. Такие задания используют для проверки понимания;

г) тест восстановления (cloze test). В связном тексте пропущено каждое 7—10-е слово, которые должны быть восстановлены при чтении текста. Если целью теста является контроль понимания текста, то орфографические ошибки при этом не учитываются. При объеме текста 1,5—2 страницы в задании должно быть не менее 50 пропусков. Именно по такой методике построены тесты в пособии А.Ю. Горячева (1999), предназначенные для проверки общего владения английским языком школьниками;

д) тест перемешивания — части предложения даны в произвольной последовательности, нужно восстановить правильную последователь-

ность, пользуясь нумерацией абзацев; текст предъявляется в печатном виде.

Тесты способностей. Подразделяются на общие и специальные. Так как под общими способностями в первую очередь подразумеваются интеллектуальные, уже рассмотренные выше, то тесты специальных способностей стали разрабатываться для получения информации об особенностях человека, пополняющих его интеллектуальное развитие. В зарубежной тестологии тесты этого типа делятся по двум основаниям: а) по видам психических функций — сенсорные, моторные тесты и б) по видам деятельности, т. е. профессии. Как правило, для каждой группы способностей создаются свои тесты. Например, тесты дифференциальных способностей (ДАТ) разработаны в США и включают в себя восемь тестов, изучающих особенности развития словесного мышления, счетных способностей, абстрактного мышления, технического мышления, скорости и точности, а также умения правильно пользоваться правописанием и строить предложения («использование языка»). Общее время, необходимое для проведения испытания, превышает 5 часов, поэтому рекомендуется разбивать процедуру на два этапа. Исследования, проведенные с использованием ДАТ, показали ее высокие прогностические возможности относительно общей и профессиональной подготовки.

Личностные тесты. Используются для изучения разных аспектов личности — мотивации, интересов, ценностных ориентаций и др. В отличие от традиционного тестирования такие тесты при проведении требуют максимального включения испытуемого в процесс диагностики на основе самонаблюдения и самооценки своего поведения в разных ситуациях. Так, одна из методик тестирования направлена на изучение интересов и предпочтений личности. Она описана в кн.: С.Д. Смирнов. *Педагогика и психология высшего образования.* — М., 1995. С. 231. Испытуемому предлагают список разнообразных дел и просят примерно указать, сколько времени он затрачивал бы на эти же самые дела, если бы мог распоряжаться временем по своему усмотрению. В перечень дел включены 17 сфер (сон, еда, транспорт, работа, обучение, отдых и др.). После проведения опросов сопоставляется фактическое и желаемое распределение времени и на основе совпадений или расхождений делаются выводы о предпочтениях, интересах и установках личности, осознаваемых и неосознанных потребностей. Ввиду сложности самой области исследования личности использование таких тестов требует хорошей разработки программы тестирования и менее формального подхода к анализу полученных результатов.

В заключение отметим, что тестирование как метод исследования личности обучаемого и средство проверки достигнутого уровня овладения изучаемым предметом, в том числе и языком, является эффективным средством обучения и контроля. К тестированию по языку учащихся следует специально готовить. Для этого служат специальные пособия, полу-

чившие название *тестовые практикумы*. Например, широко известны такие практикумы по английскому языку TOEFL. Что касается преподавания РКИ, то здесь разработана система тестов для разных уровней владения языком (Абитуриент-тест. — М., 1994; Тесты. — СПб., — М., 1999).

8. ХРОНОМЕТРИРОВАНИЕ

Метод исследования, связанный с измерением продолжительности отдельных частей учебного процесса. С этой целью используется запись на магнитную ленту хода урока, что позволяет определить, сколько времени отводится на отдельные компоненты урока: проверку домашнего задания, объяснение нового материала, контроль, а также объем учебной деятельности преподавателя и учащихся в соответствии с целью урока. При сплошном хронометрировании производится полная запись урока, при частичной — один из его фрагментов, который и является объектом анализа. В настоящее время хронометрирование чаще всего сочетается с видеозаписью урока, что позволяет более объективно судить об условиях и характере учебной деятельности испытуемых.

9. МЕТОДЫ СТАТИСТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА РЕЗУЛЬТАТОВ ЭКСПЕРИМЕНТА

К числу таких методов относятся приемы и способы расчетов, с помощью которых количественные показатели, полученные в ходе эксперимента, могут быть обобщены и приведены в систему. С этой целью используются методы математической статистики (дисперсный анализ, регрессивный анализ, корреляционный анализ, метод сравнения выборочных данных и пр.). Результаты обработки полученных данных при этом могут быть представлены в цифровой, табличной и графической формах.

Объективность и точность оценки экспериментального исследования благодаря статистической обработке его результатов значительно возрастает, что является весьма важным для методиста, если он владеет приемами статистического анализа экспериментальных данных и способами наглядного их представления. Включение курса математики в программу подготовки студента-филолога в этой связи представляется делом желательным и важным.

Заметим, что в ходе проведения методического исследования используются не один, а, как правило, несколько методов, дополняющих друг друга и обеспечивающих максимальную объективность в оценке результатов исследования.

В заключение представим перечень основных этапов методического эксперимента как процесса деятельности экспериментатора.

1. Выбор проблемы исследования.
2. Изучение литературы, опыта преподавания по выбранной теме.
3. Определение места проведения эксперимента и его участников.
4. Формулировка цели и задач эксперимента.
5. Разработка гипотезы.
6. Выбор вида эксперимента.
7. Определение его программы, в том числе варьируемых и неварьируемых условий.
8. Подбор и подготовка групп испытуемых.
9. Проведение предварительного среза.
10. Организация и проведение экспериментального обучения.
11. Проведение текущего среза в процессе эксперимента.
12. Проведение итогового среза.
13. Обработка и интерпретация полученных данных.
14. Проведение отсроченного среза.
15. Подведение итогов эксперимента в виде выводов и методических рекомендаций.

РЕЗЮМЕ

Методы исследования — это способы изучения явлений действительности и их закономерностей. Методы исследования подразделяются на *общие* и *специальные*. Для методики преподавания иностранных языков характерно использование следующих специальных методов: анализ научной литературы, наблюдение и обобщение педагогического опыта, беседа с участниками исследования, опытное обучение, пробное обучение, анкетирование, тестирование, хронометрирование. Для анализа результатов исследования привлекаются методы статистического анализа. Методы исследования должны отвечать целям и задачам исследования, а их применение должно быть направлено на проверку и доказательство выдвинутой гипотезы. В педагогической практике используется, как правило, не один метод, а комбинация методов исследования, дополняющих друг друга.

КОНТРОЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Какие методы исследования применяются в методике преподавания иностранных языков?
2. В чем отличие опытного обучения от пробного обучения? В каких случаях используется каждый из названных методов?
3. Перечислите основные этапы проведения педагогического эксперимента.
4. Какие виды тестов применяются в педагогических исследованиях?

5. Что такое психодиагностика и какова ее роль в методических исследованиях?

6. Познакомьтесь с содержанием теста Д. Векслера, предназначенного для прогнозирования успешности изучения иностранного языка школьниками в возрасте от 5 до 15 лет. (Он приведен в книге: А.Б. Панасюк. *Адаптированный вариант методики Д. Векслера*. — Л., 1973). Поскольку речевое развитие на родном языке рассматривается как важная предпосылка успешности овладения иностранным языком, данный тест, как и другие тесты, измеряющие лингвистические способности обучаемого, включают в себя задания на родном языке. Испытуемый должен раскрыть значения следующих сорока предъявляемых ему слов: 1) велосипед; 2) нож; 3) шапка; 4) письмо; 5) зонт; 6) подушка; 7) гвоздь; 8) осел; 9) мех; 10) алмаз; 11) соединять; 12) лезвие; 13) меч; 14) неприятность; 15) храбрый; 16) чепуха; 17) герой; 18) азартная игра; 19) нитроглицерин; 20) микроскоп; 21) доллар; 22) басня; 23) купол; 24) шпионаж; 25) припев; 26) изолироваться; 27) блеск; 28) харикири; 29) ретироваться; 30) скорбь; 31) балласт; 32) катакомбы; 33) неизбежный; 34) термиты; 35) аврора; 36) стерильный; 37) контейнер; 38) пассивный; 39) ирония; 40) наговор.

Если испытуемый не может определить значения пяти предъявленных ему слов подряд, то испытания прекращаются. Каждый ответ оценивается баллами 2, 1, 0 в зависимости от точности дефиниции. Максимальная оценка — 80 баллов. Получив общую сумму баллов испытуемого, учитель соотносит ее с данными таблицы и определяет уровень речевого развития. Для возрастной группы 15 лет следующее количество баллов характеризует уровень речевого развития: 0—27 — плохой уровень, 28—49 — средний, 50—66 — хороший, 67—80 — отличный. Как вы оцениваете этот тест?

7. Познакомьтесь с содержанием типового теста по русскому языку для иностранцев, поступающих в вузы России. (Абитуриент-тест, — М., 1994). Какие виды тестов рекомендуются авторами для проверки уровня владения средствами общения (лексическими, грамматическими) и деятельностью общения (аудированием — говорением — чтением — письмом)? Насколько приведенные проверочные задания представляются вам эффективными?

СПИСОК ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Немов Р.С. Психология. Кн. 3. Экспериментальная и педагогическая психология и психодиагностика. — М., 1995. Виды психолого-педагогических исследований. С. 14—30.
2. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. — М., 1995. Психодиагностика в высшей школе. С. 204—238.
3. Методика обучения иностранным языкам в средней школе/Н.И. Гез и др. — М., 1982. Методы исследования. С. 11—17.
4. Штульман Э.А. Методический эксперимент в системе методических исследований. — Воронеж, 1976.
5. Экспериментальные исследования в методике преподавания русского языка как иностранного/Под ред. О.Д. Митрофановой, Э.Ю. Сосенко. — М., 1975. К вопросу о методике экспериментальной процедуры. С. 190—205.
6. Абитуриент-тест. Типовой тест по русскому языку для студентов, поступающих в вузы России/Л.П. Клобукова и др. — М., 1994.

ГЛАВА 4

УРОВНИ ВЛАДЕНИЯ ЯЗЫКОМ

1. ПРОБЛЕМА УРОВНЕЙ ВЛАДЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ

Под уровнем владения языком понимается степень сформированности речевых навыков и умений у пользователя изучаемым языком. Проблема уровня владения языком приобрела особую актуальность во второй половине XX столетия в связи с расширением международного сотрудничества и формированием концепции «Европа без границ», в которой большое внимание уделялось проблемам распространения и изучения иностранных языков в мире.

Начиная с 70-х годов, в рамках работы Совета по культурному сотрудничеству при Совете Европы велась интенсивная работа по обоснованию модели иноязычной коммуникативной компетенции и разработке на ее основе пороговых уровней (threshold levels) владения иностранным языком. Эта работа завершилась принятием документа под названием «Современные языки: изучение, преподавание, оценка. Общеευропейская компетенция» (Страсбург, 1996). В этом документе (руководитель проекта Д. Трим), рекомендации которого проходили апробацию в разных странах Европы вплоть до 2000 года, рассматривались параметры и критерии оценки уровня владения языком и коммуникативной компетенции как цели обучения, а также способы его оценки с использованием тестовых технологий. В структуре коммуникативной компетенции в качестве составляющих стали рассматриваться следующие виды компетенций: лингвистическая, социолингвистическая, дискурсивная, социокультурная, социальная, стратегическая.

Система уровней владения языком в процессе своего обсуждения претерпела некоторые изменения и в окончательном виде в документе «Общеευропейская компетенция» выглядит следующим образом.

Таблица 4

Пороговые уровни владения языком

Уровень А Элементарное владение языком	Уровень Б Свободное владение языком	Уровень В Совершенное владение языком
А-1 — уровень выживания (Breakthrough)	Б-1 — пороговый уровень (Threshold)	В-1 — высокий уровень (Proficiency)
А-2 — допороговый уровень (Waystage)	Б-2 — пороговый продвинутый уровень (Vantage)	В-2 — уровень совершенного владения языком (Mastery)

Разработчики пороговых уровней справедливо утверждали, что определение границ между отдельными уровнями достаточно субъективно и отдельные уровни могут быть разбиты на подуровни, которые, однако, по своим параметрам не должны выходить за границы показателей, характеризующих уровень в целом.

Для характеристики уровней владения языком была разработана система дескрипторов (описаний) умений, достигаемых изучающими язык на каждом уровне, и их реализаций для каждого вида речевой деятельности.

Описание дескрипторов и их реализаций применительно к названным уровням выглядит следующим образом.

Таблица 5

Описание дескрипторов для разных уровней владения языком

ЭЛЕМЕНТАРНОЕ ВЛАДЕНИЕ ЯЗЫКОМ (А)
А 1. Понимает и может употреблять в речи знакомые фразы и выражения, необходимые для выполнения конкретных речевых задач. Может представиться/представить других, задавать/отвечать на вопросы о месте жительства, знакомых, имуществе. Может участвовать в несложном разговоре, если собеседник говорит медленно и отчетливо и готов оказать помощь.
А 2. Понимает отдельные предложения и часто встречающиеся выражения, связанные с основными сферами жизни (например, сведения о себе и членах своей семьи, покупки, устройство на работу и т. п.). Может выполнять задачи, связанные с простым обменом информацией на знакомые или бытовые темы. В простых выражениях может рассказать о себе, своих родных и близких, описать основные стороны повседневной жизни.
СВОБОДНОЕ ВЛАДЕНИЕ ЯЗЫКОМ (Б)
Б 1. Понимает основные идеи четкого сообщения, сделанного в среднем темпе носителей языка на разные темы, хорошо известные по работе, учебе, касающиеся досуга и т. п. Может общаться в большинстве ситуаций, которые возникают во время пребывания в стране изучаемого языка. Может составить связное сообщение на известные или интересующие темы. Может передать впечатления о событиях, обосновать свое мнение и планы на будущее.
Б 2. Понимает общее содержание текстов на разные темы, в том числе тексты по специальности. Говорит достаточно быстро в среднем темпе носителей языка и спонтанно, что обеспечивает возможность общения с носителями языка без особых затруднений для любой из сторон. Может сделать четкое подробное сообщение на различные темы и изложить свой взгляд на проблему, показать преимущества и недостатки разных мнений.
СОВЕРШЕННОЕ ВЛАДЕНИЕ ЯЗЫКОМ (В)
В 1. Понимает содержание больших по объему текстов, разных по тематике, распознает их значение на уровне смысла. Говорит спонтанно в темпе носителей языка, не испытывая затруднений в выборе языковых средств. Гибко и эффективно использует язык для общения в научной и профессиональной деятельности. Может создать точное, детальное, хорошо конструированное сообщение на любую тему, демонстрируя владение моделями организации текста, средствами связи и объединением его элементов.
В 2. Понимает любое по содержанию устное или письменное сообщение, может составить связный текст, опираясь на разные источники. Говорит спонтанно с высоким темпом и степенью точности, подчеркивая оттенки значений в различных ситуациях общения.

А вот как выглядит реализация уровня (А 1) по четырем видам речевой деятельности.

Учащийся может:

Аудирование

— понимать литературно-разговорную речь носителя языка как в профессиональной, так и бытовой сферах общения;

— выделять смысл и существенные детали воспринимаемой информации при личном контакте и по телефону.

Говорение

— передать элементарные фактические сведения иноязычному собеседнику при личном контакте и по телефону;

— отвечать на поставленные вопросы, соблюдая правила этикета, характерные для лингвокультуры носителей языка;

— адекватно реагировать и при необходимости дать информацию о личных данных, касающихся происхождения, семьи, образования и потребностей говорящего;

— осуществлять речевое взаимодействие согласно принятым в данном социуме нормам речевого поведения.

Чтение

— читать прагматические тексты, регулирующие повседневную жизнь людей в стране изучаемого языка: меню и вывески, маршруты и карты дорог, различные указатели и предупреждения, расписания и извещения — ту информацию, которая вырабатывает ориентировочные основы действий в новой социокультурной среде;

— читать тексты, представляющие собой инструкции по выполнению профессиональных задач невысокого уровня операционной сложности в хорошо знакомой области специализации обучаемого.

Письмо

— писать имена собственные, числа, даты;

— заполнять простую анкету, формуляр с основными сведениями о себе;

— писать поздравительные открытки зарубежному коллеге к праздникам, отмечаемым в стране изучаемого языка;

— составлять личное письмо (о себе, своей семье, интересах и т. д.), используя основные правила его оформления с опорой на образец.

В то же время разработчики «Общеввропейской компетенции» справедливо утверждали, что точные определения дескрипторов и их реализаций для каждого уровня владения языком должны создаваться по

мере накопления опыта учебными заведениями стран — участников проекта.

Шкала уровней владения языком получила широкое распространение благодаря:

1) ее пригодности для всех иностранных языков;

2) нацеленности на практическое овладение языком благодаря положенному в ее основу деятельностному подходу в обучении;

3) отражению интересов различных профессиональных и возрастных групп учащихся.

Заслугой создателей шкалы уровней владения языком следует считать не только описание самих уровней, но и разработку параметров для их выделения. К числу таких параметров были отнесены следующие:

а) коммуникативные задачи, которые учащиеся могут решить средствами изучаемого языка на каждом этапе обучения (functions);

б) сферы, темы, ситуации общения, в рамках которых такие задачи решаются, т. е. была определена предметно-содержательная сторона общения (context/content);

в) степень лингвистической и экстралингвистической корректности поставленных коммуникативных задач (assigasy).

Что касается успешности продвижения от одного уровня к другому, то она, в свою очередь, зависит от ряда обстоятельств, среди которых первостепенное значение имеют следующие:

1. сложность языка изучения с точки зрения его «легкости — трудности». Как известно, по степени сложности языки принято подразделять на четыре группы (от легкости — к трудности) *Первая — итальянский, испанский. Вторая — английский, французский, немецкий. Третья — русский, финский, венгерский, польский, иврит, турецкий. Четвертая — арабский, китайский, японский, корейский* (т. е. языки иероглифические);

2. количество часов, отводимое на изучение языка;

3. способности обучающегося к овладению языком.

Для достижения порогового уровня, согласно наблюдениям, требуется около 500 учебных часов.

2. УРОВНИ ВЛАДЕНИЯ РУССКИМ ЯЗЫКОМ КАК ИНОСТРАННЫМ

Отечественные специалисты в области преподавания русского языка как иностранного включились в европейскую систему языкового тестирования и определения уровней владения языком в конце 90-х годов. В 1999 году в «Вестнике европейской ассоциации языкового тестирования» наряду с описанием разных уровней владения основными европейскими языками была представлена характеристика уровней владения

русским языком как иностранным. В российской государственной системе уровней владения языком применительно к вузовскому образованию речь идет о следующих уровнях (*Гос. образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. — М., — СПб., 1999*):

Элементарном (ЭУ), базовым (БУ), пороговом (РКИ-1), промежуточном (РКИ-2), продвинутом (РКИ-3), сверхпродвинутом (РКИ-4), профессиональном (РКИ-5), уровне носителя языка (РКИ-6).

Впоследствии эта система уровней была приведена в соответствие с общеевропейской системой уровней владения языком (Клобукова, 1999).

Таблица 6

Сопоставительная таблица уровней владения русским языком как иностранным и иностранными языками за рубежом

Российская система уровней	Общеевропейская система уровней
Базовый уровень	Waystage User
1-й сертификационный уровень	Threshold User
2-й сертификационный уровень	Independent User
3-й сертификационный уровень	Competent User
4-й сертификационный уровень	Good User

Эту систему сертификационных уровней целесообразно дополнить *пятым уровнем*, достигаемым в результате повышения квалификации (стажировка, учеба в аспирантуре и др.).

Прокомментируем содержание представленных в таблице 7 уровней владения РКИ.

Элементарный уровень. Достигается в первом семестре обучения на подготовительном факультете в рамках вводного курса продолжительностью 2—3 недели занятий и обеспечивает возможность студенту-иностранцу удовлетворять элементарные коммуникативные потребности при общении с носителями языка в пределах бытовой, учебной и социокультурной сфер на тщательно отобранном лексико-грамматическом материале при объеме словаря в 750 единиц (*Гос. образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. — М., — СПб., 1999*). В работе со слушателями зарубежных курсов и кружков этот уровень достигается на предпороговом уровне в сфере повседневного общения (*Русский язык. Предпороговый уровень. Повседневное общение/Е.М. Степанова и др. — М., 1999*).

Таблица 7

Шкала уровней владения русским языком (вузовский профиль обучения)

Элементарное владение языком	Элементарный уровень (ЭУ) Уровень выживания Survival level Студенты подфака: интенсивный вводный курс речевой адаптации (2-3 нед., 60-80 час.)
	Базовый (БУ) Допороговый уровень Waystage level Студенты подфака (1-й семестр): 400 часов
	Пороговый (РКИ-1) Первый сертификационный уровень Threshold level Студенты подфака (2 семестр): 300-350 час.
Свободное владение языком	Промежуточный уровень (РКИ-2) Второй сертификационный уровень Intermediate level Студенты-нефилологи: бакалавры, магистры (5-6 лет обучения: 450 час.)
	Продвинутый уровень (РКИ-3) Третий сертификационный уровень Advanced level Студенты-филологи: бакалавры (4 года обучения: 720 час.)
	Сверхпродвинутый уровень (РКИ-4) Четвертый сертификационный уровень Proficiency level Студенты-филологи: магистры (2 года обучения: 180 час.)
Совершенное владение языком	Профессиональный уровень (РКИ-5) Пятый сертификационный уровень Professional level Достигается в результате повышения квалификации: стажировка в стране изучаемого языка, обучение в аспирантуре: 250-300 час.
	Совершенный уровень (РКИ-6) Шестой сертификационный уровень Mastery level Свободное владение на уровне носителя языка

Базовый (допороговый) уровень. Характеризует уровень владения русским языком в конце первого семестра подготовительного факультета. Этот уровень обеспечивает знание основных категорий системы языка и способность пользоваться языком в четырех видах речевой деятельности при лексической базе в 1500 слов в пределах бытовой, социокультурной и учебной сфер общения. Специализация в рамках гуманитарного и естественно-научного профиля, которая проводится во 2-м семестре обучения, позволяет целенаправленно готовить студентов к поступлению в вуз по избранной специальности.

Пороговый (1-й сертификационный) уровень. Характеризует уровень владения языком выпускников подфака и поступающих на обучение в российские вузы. Дифференциация *базового* (допорогового) и *порогового* уровня объясняется тем, что абитуриентами российских вузов являются не только выпускники подфаков, имеющие соответствующую языковую и общеобразовательную подготовку, но и иностранцы, получившие начальное образование у себя на родине. Их уровень подготовки может быть ниже уровня студентов подфаков, и им требуется дополнительная подготовка для сдачи вступительных экзаменов в вуз. В подобном «доучивании» нуждаются и многие учащиеся, желающие получить образование в российском вузе. Таким образом, пороговый уровень владения языком предъявляет более высокие требования к абитуриенту вуза в сравнении с базовым. Соответствие подготовки будущего студента требованиям базового уровня определяется с помощью типового теста, который его разработчики считают обязательным и единым для всех иностранных абитуриентов российских вузов. (*Типовой тест по русскому языку как иностранному. 1-й сертификационный уровень.* — М. — СПб., 1999). Объектами тестирования при этом являются: владение фонетической, лексической, грамматической сторонами речи, умение пользоваться системой языка в четырех видах речевой деятельности (аудирование, говорение, чтение, письмо). С целью подготовки абитуриентов к сдаче типового теста организуются подготовительные курсы и летние школы, обеспечивающие достижение порогового уровня владения языком. Этот уровень позволяет абитуриенту вуза пройти курс обучения в высшей школе и удовлетворять свои потребности при общении с носителями языка в социально-бытовой, учебно-профессиональной и социально-культурной сферах общения. Лексический минимум порогового уровня, согласно Государственному образовательному стандарту, определяется в 2300 единиц; содержание языковой компетенции предусматривает углубленное знакомство с системой языка, а уровень коммуникативной компетенции обеспечивает возможность общения в различных ситуациях, актуальных для данного уровня (рассказ о себе, семья, учеба и будущая профессия, рабочий день, язык как предмет изучения, свободное время, город, здоровье, природа).

Для достижения порогового уровня владения языком при условии владения языком на базовом уровне ориентировочно требуется, согласно Государственному образовательному стандарту, 160—180 часов, а при обучении с нуля необходимо примерно 440—480 часов.

Содержание порогового уровня владения русским языком дается в следующих публикациях: *Пороговый уровень. Русский язык/Е.М. Степанов, Л.Б. Трушина и др. Т. 1. Повседневное общение. Т. 2. Профессиональное общение. Совет Европы Пресс, 1996; Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. 1-й сертификационный уровень. Общее владение.* — М., СПб., 1999.

2-й сертификационный уровень (промежуточный). Характеризует уровень языковой подготовки студента-бакалавра и магистра нефилологического (инженерно-технического, медико-биологического, экономического, гуманитарного) профиля. Для достижения этого уровня владения языком требуется, с учетом профессиональной ориентации, не менее 450 часов. Лексическая база для этого уровня определяется в 10 тыс. единиц при активном словаре в 6 тыс. единиц. Предполагается возможность реализации студентом коммуникативного намерения в разных сферах общения и видах речевой деятельности.

В области *говорения* студент должен уметь:

— достигать определенных целей коммуникации в различных сферах общения с учетом социальных и поведенческих ролей в диалогической и монологической формах речи;

— организовывать речь в форме диалога, быть инициатором диалога-расспроса, используя развитую тактику речевого общения (начинать и заканчивать разговор в ситуациях различной степени сложности, вербально выражать коммуникативную задачу, уточнять детали сообщения собеседника);

— продуцировать монологические высказывания, содержащие: описание конкретных и абстрактных объектов; повествование об актуальных для говорящего событиях во всех видо-временных планах; рассуждения на актуальные для говорящего темы, содержащие выражение мнения, аргументацию с элементами оценки, выводы;

— достигать цели коммуникации в ситуации свободной беседы, где роль инициатора общения принадлежит собеседнику и где необходимо умение реализовывать тактику речевого поведения, характерную для неподготовленного общения в рамках свободной беседы.

В области *аудирования* студент должен уметь:

— понимать на слух содержание законченного по смыслу аудиотекста;

— достигать необходимых уровней понимания в различных сферах и ситуациях общения в соответствии с заданными параметрами социальных и поведенческих характеристик общения;

— понимать основное тематическое содержание, а также наиболее функционально значимую смысловую информацию, отражающую намерение говорящего;

— понимать семантику отдельных фрагментов текста и ключевых единиц, определяющих особенности развития тематического содержания.

Объем аудиотекста определяется в пределах 250—300 слов, текст предъявляется однократно в среднем темпе носителей языка, в нем может быть до 10 % незнакомых слов, семантизируемых через контекст.

В области *чтения* студент должен уметь:

— извлекать из текста основную и второстепенную информацию, понимать отношение автора;

— определять тему и идею текста, представлять логическую схему развертывания текста, выражать отношение к прочитанному.

Скорость при изучающем чтении — 50 слов/мин, при чтении с общим охватом содержания — 200—250 слов/мин, при просмотровом чтении — 450—500 слов/мин.

В области *письма* студент должен уметь:

— передавать содержание печатного и аудиотекста, демонстрируя умение выделять основную информацию, производить компрессию текста путем исключения основной информации;

— создавать свой текст разных жанров (план, тезисы, реферат, заявление, изложение, сочинение, конспект) из разных сфер общения, используя приемы описания, повествования, рассуждения, доказательства.

Требования к подготовке бакалавра по русскому языку сформулированы в *Государственном образовательном стандарте по русскому языку как иностранному. 2-й сертификационный уровень. Общее владение.* — М.-СПб., 1999. Умения определяются в результате тестирования.

3-й сертификационный уровень (продвинутый). Дает представление о владении русским языком бакалавром-филологом, прошедшим четырехлетнее обучение и достигшим уровня «продвинутого пользователя». Этот уровень владения языком позволяет магистру-филологу работать в качестве лингвиста, редактора, журналиста, менеджера в русскоязычном коллективе. Для достижения этого уровня, согласно Государственному образовательному стандарту, требуется 720 учебных часов (380 — на обучение общему владению русским языком и 340 — на обучение его использованию в сфере профессионального общения). Лексическая база этого уровня определяется в 12 тыс. единиц при активном словаре в 7 тыс. слов. Эта лексическая норма представляется завышенной, если учитывать, что носитель языка пользуется примерно 7,5 тыс.

лексических единиц. Содержание уровня раскрывается в публикации: *Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. 3-й сертификационный уровень. Общее владение.* — М.-СПб., 1999.

4-й сертификационный уровень (сверхпродвинутый) владения языком, характеризующий его носителя как «опытного пользователя», достигается в период 2-летней подготовки в магистратуре (120 час. — профессиональное общение, 60 час. — совершенствование общего владения).

В области владения *системой языка* на этом уровне предусматривается систематизация и обобщение усвоенного ранее языкового материала при тесной координации практического курса языка с теоретическими курсами, читаемыми на филологических факультетах.

Требования к владению речевой деятельностью в рамках этого уровня выглядят следующим образом.

Аудирование

— Максимально полное понимание содержания аутентичной речи из разных сфер общения.

— Понимание основной смысловой информации на уровне общего, детального и критического понимания, а также коммуникативного намерения говорящего.

— Понимание семантики отдельных фрагментов текста и ключевых единиц, определяющих особенности развития темы.

Понимание основных целей и мотивов говорящего, характер его отношения к предмету речи и слушающему.

Говорение

— Умение организовать свою речь в форме диалога, монолога, полилога с установкой на достижение цели коммуникации в любой из сфер общения, пользуясь приемами рассуждения, доказательства, полемики, обобщения.

— Умение использовать для построения дискурса стилистические средства, адекватные ситуации общения.

— Умение провести урок на русском языке.

Чтение

— Понимание содержания текста из разных сфер общения и его адекватная интерпретация.

— Чтение аутентичных текстов без словаря в среднем темпе носителей языка.

На этом уровне владения языком формируются и совершенствуются умения комплексного чтения, объединяющего несколько видов чтения,

актуализируется аналитическое чтение художественных текстов с глубоким лингвистическим анализом.

Письмо

— Умение составлять собственный письменный текст из разных сфер общения, включающий такие формы изложения, как описание, повествование, рассуждение, доказательство.

— Умение составлять текст разных жанров: доклад, реферат, конспект, заявление и др.

— Умение передавать содержание прочитанного/прослушанного текста, выделять в нем нужную информацию, перерабатывать ее в соответствии с требованиями жанра письменного речевого общения.

— Умение сделать адекватный перевод информационного сообщения, научной статьи, художественного текста средней трудности.

5-й сертификационный (профессиональный) уровень. Достигается в результате повышения квалификации в форме стажировки в стране изучаемого языка, во время занятий, на различных языковых курсах, учебы в аспирантуре. Этот уровень владения языком должен соответствовать уровню носителя языка (или быть близким к нему).

Существует разветвленная система международных сертификатов, которые выдаются успешно сдавшим экзамен по иностранному языку в соответствии с тем или иным уровнем владения языком.

3. МЕЖДУНАРОДНЫЕ ЭКЗАМЕНЫ И СЕРТИФИКАТЫ ПО ИНОСТРАННОМУ/РКИ ЯЗЫКАМ

Вот некоторые международные экзамены и сертификаты по иностранным языкам.

АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК

IELTS (International English Language Testing System). Тест для желающих получить образование на английском языке. Включает тесты по чтению, письму, аудированию и говорению. Ежегодно его проходят более 25 000 кандидатов, в том числе по направлению Британского совета, ООН и других организаций. Оценка результатов в баллах.

TOEIC (Test of English for International Communication). Комплексный тест, разработанный в Принстонском университете (США) в 1979 г. и предназначенный для тех, кто собирается заниматься профес-

сиональной деятельностью на английском языке. Оценка результатов в баллах.

TOEFL (Test of English as a Foreign Language). Комплексный тест, разработанный в США, для желающих получить образование или работу на английском языке. Оценка результатов в баллах.

Key English Test. Сертификат 1 уровня общего владения языком (начинающий пользователь).

Preliminary English Test. Сертификат 2 уровня общего владения языком (пороговый уровень).

First Certificate in English. Сертификат 3 уровня общего владения языком (независимый пользователь).

Certificate in Advanced English. Сертификат 4 уровня общего владения языком (компетентный пользователь).

Certificate of Proficiency in English. Сертификат 5 уровня общего владения языком (профессиональный пользователь).

РУССКИЙ ЯЗЫК

ТБУ. Тест базового уровня общего владения русским языком гражданами зарубежных стран.

ТРКИ 1—4. Тесты 1—4 уровня общего владения русским языком гражданами зарубежных стран.

ВУДО (высокий уровень владения русским языком как средством делового общения). Диплом МГУ им. М.В. Ломоносова и Американской торгово-промышленной палаты.

Russian-FLIC (Foreign Language for Industry and Commerce). Диплом Британской торгово-промышленной палаты по общему и деловому русскому (4 уровня).

Русский язык для делового общения. Диплом Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина и Российской торгово-промышленной палаты (4 уровня).

Для самооценки уровня коммуникативной компетенции можно воспользоваться рекомендациями Совета Европы (см. табл. 7).

РЕЗЮМЕ

Под уровнем владения языком понимается степень сформированности коммуникативной компетенции, обеспечивающей возможность решать на иностранном языке задачи общения в соответствии с условиями коммуникации и с использованием необходимых для этого языковых знаний, речевых навыков и умений. Разработанная в 80-е годы в рамках работы Совета Европы *Шкала уровней владения языком* послужила основой для определения минимума обязательных требований к целям и

Рекомендации для самооценки уровня коммуникативной компетенции

	A1	A2	B1	B2	B1	B2
ПОНИМАНИЕ	Я могу узнавать знакомые слова и слыша простые фразы, касающиеся меня, моей семьи, а также ближайшего окружения, когда люди говорят медленно и отчетливо.	Я могу понимать фразы и наиболее часто встречающиеся слова из области непосредственного окружения (например, очень простые основные сведения о своей семье, магазине, местности, работе). Я могу понимать основную мысль в коротком, ясном, простом сообщении и объявлении.	Я могу понять основную смысл и стандартной речи на знакомые темы, которыми я обычно сталкиваюсь на работе, во время отдыха и т. д. Я могу понимать основную смысл многих радио- и телевизионных программ по текущим событиям или темам, представляющим для меня личный и профессиональный интерес, когда говорят медленно и отчетливо.	Я могу понять длинную речь или лекцию и следовать даже за сложной линией спора, если тема мне в достаточной степени знакома. Я могу понять большинство телевизионных новостей, программ о текущих событиях. Я могу понимать большинство фильмов на стандартном диалекте.	Я понимаю иностранные сообщения, даже если они нечетко структурированы, а связи не эксплицированы. Без особых трудностей понимаю телевизионные программы и фильмы.	Без затруднений понимаю разговорный язык в любых проявлениях, вживом общении или его трансляции. Даже в быстром темпе, после того как ознакомлюсь с особенностями произношения.
ПИСЬМЕННЫХ ТЕКСТОВ	Я могу понимать знакомые имена, слова и очень простые предложения, например, на объявлениях, плакатах и в каталогах.	Я могу читать очень короткие, простые тексты. Я могу найти конкретную предсказуемую информацию в простых ежедневных материалах, таких, как реклама, проспекты, меню, расписания. Я могу понимать короткие, простые личные послания.	Я понимаю тексты, состоящие в основном из наиболее употребительной лексики или тематически связанные с моей работой. Я понимаю основные описаниями событий, чувств, желаний.	Я могу читать статьи и репортажи по современным проблемам, в которых автор занимает определенную позицию и имеет определенную точку зрения. Я понимаю современную литературную прозу.	Я могу понимать длинные и сложные фактуальные и художественные тексты, улаивая при этом различия в стилях. Я могу понимать статьи на узкоспециальные темы, а также длинные технические и литературные статьи и рецензии, даже если они не относятся к моей области.	Я могу с легкостью читать практически любые тексты, в том числе абстрактные, со сложной структурой или с лингвистическими трудностями, такие, как пособия, узкоспециальные статьи и литературные произведения.

	A1	A2	B1	B2	B1	B2
УСТНАЯ РЕЧЬ	Я могу вести сложную беседу, если мой собеседник будет перифразировать или говорить более медленным темпе отдельные высказывания и помогать мне в выражении собственных мыслей. Я могу задавать/отвечать на вопросы, связанные со знакомыми мне темами.	Я могу общаться в несложных бытовых ситуациях, требующих прямого обмена информацией на известные темы. Могу общаться с несколькими репликами в коротком разговоре, хотя обычно не достаточно хорошо понимаю собеседника, чтобы самому поддерживать беседу.	Умею общаться в большинстве ситуаций, которые могут возникнуть во время поездки по стране изучаемого языка. Могу принять активное участие в дискуссии на известные темы, объясняя и отстаивая свое мнение.	Я говорю достаточно быстро и спонтанно, чтобы полноценно общаться с носителями языка. Могу принять активное участие в дискуссии на известные темы, объясняя и отстаивая свое мнение.	Я могу бегло объясняться без всякой подготовки, при этом очень долго выбирая выражения. Я могу гибко и эффективно использовать язык для общения и в профессиональных целях. Я могу четко сформулировать мысли или выразить точку зрения, умело покая другим участникам беседы.	Я могу бегло объясняться в любой дискуссии, не испытывая каких-либо трудностей, хорошо владея идиоматикой и разговорной лексикой. Я могу бегло выразить свою мысль, точно передавая при этом тончайшие оттенки значения. Даже если у меня возникают проблемы, я могу изменить структуру выступления и обойти неудачный момент так гладко, что другие могут это даже не заметить.
ДИАЛОГИЧЕСКАЯ РЕЧЬ	Я могу использовать ряд простых фраз и предложений для описания места, где я живу, людей, которых я знаю.	Я могу использовать ряд фраз и предложений для того, чтобы в простых словах описать семью, других людей, условия проживания, рассказать о своей учебе и текущей работе.	Я могу соединять фразы простыми предложениями для описания того, что со мной произошло, события, мои мечты и желания. Я могу кратко объяснить и обосновать свои мнения и планы. Я могу передать содержание рассказа, книги или фильма и оценить их.	Я говорю достаточно быстро и спонтанно, чтобы полноценно общаться с носителями языка. Могу принять активное участие в дискуссии на известные темы, объясняя и отстаивая свое мнение.	Я могу бегло объясняться без всякой подготовки, при этом очень долго выбирая выражения. Я могу гибко и эффективно использовать язык для общения и в профессиональных целях. Я могу четко сформулировать мысли или выразить точку зрения, умело покая другим участникам беседы.	Я могу принимать участие в любой дискуссии, не испытывая каких-либо трудностей, хорошо владея идиоматикой и разговорной лексикой. Я могу бегло выразить свою мысль, точно передавая при этом тончайшие оттенки значения. Даже если у меня возникают проблемы, я могу изменить структуру выступления и обойти неудачный момент так гладко, что другие могут это даже не заметить.
МОНОЛОГИЧЕСКАЯ РЕЧЬ	Я могу использовать ряд простых фраз и предложений для описания места, где я живу, людей, которых я знаю.	Я могу использовать ряд фраз и предложений для того, чтобы в простых словах описать семью, других людей, условия проживания, рассказать о своей учебе и текущей работе.	Я могу соединять фразы простыми предложениями для описания того, что со мной произошло, события, мои мечты и желания. Я могу кратко объяснить и обосновать свои мнения и планы. Я могу передать содержание рассказа, книги или фильма и оценить их.	Я говорю достаточно быстро и спонтанно, чтобы полноценно общаться с носителями языка. Могу принять активное участие в дискуссии на известные темы, объясняя и отстаивая свое мнение.	Я могу бегло объясняться без всякой подготовки, при этом очень долго выбирая выражения. Я могу гибко и эффективно использовать язык для общения и в профессиональных целях. Я могу четко сформулировать мысли или выразить точку зрения, умело покая другим участникам беседы.	Я могу принимать участие в любой дискуссии, не испытывая каких-либо трудностей, хорошо владея идиоматикой и разговорной лексикой. Я могу бегло выразить свою мысль, точно передавая при этом тончайшие оттенки значения. Даже если у меня возникают проблемы, я могу изменить структуру выступления и обойти неудачный момент так гладко, что другие могут это даже не заметить.

	A1	A2	A3	A4	A5	A6
	Я могу писать короткие, простые открытки, например, посылая поздравление с праздником. Я могу заполнить формуляр, где требуются личные сведения, например, национальность, адрес на регистрационной карте в гостинице.	Я могу писать короткие и простые записки и послания в области непосредственных потребностей. Я могу написать очень простое личное письмо, например, кого-нибудь за что-нибудь поблагодарить.	Я могу написать простой связанный текст по темам, которые мне знакомы или представляются личным интересом. Я могу написать личное письмо с описанием событий из моей жизни и впечатления.	Я могу написать четкий подробный текст по большому кругу предметов, относящихся к области моих интересов. Я могу написать сочинение или доклад, передавая информацию или объясняя что-либо, приводя доводы в поддержку и против какой-либо точки зрения. Я могу написать письмо, подчеркнув личное знание событий.	Я могу написать четкий, хорошо организованный текст с пространным изложением своего мнения. Могу подробно объяснить сложные вопросы в форме эссе, доклада, письма, доклады, эссе, эффективно пользуясь материалом, чтобы читатель быстрее заметил и запомнил основные моменты. Могу писать рефераты и обзоры технических и художественных книг.	Я могу написать четкий, стройный текст, выдержанный в нужном стиле. Умею писать сложные по форме письма, доклады, эссе, эффективно пользуясь материалом, чтобы читатель быстрее заметил и запомнил основные моменты. Могу писать рефераты и обзоры технических и художественных книг.
	ПИСЬМЕННАЯ РЕЧЬ	ПИСЬМЕННАЯ РЕЧЬ	ПИСЬМЕННАЯ РЕЧЬ	ПИСЬМЕННАЯ РЕЧЬ	ПИСЬМЕННАЯ РЕЧЬ	ПИСЬМЕННАЯ РЕЧЬ

содержанию обучения на каждом уровне. Конечной целью овладения языком при этом является формирование коммуникативной компетенции как совокупности ряда компетенций: лингвистической, социолингвистической, социокультурной, дискурсивной, стратегической, компенсаторной.

В качестве критериев для выделения разных уровней владения языком рассматривались: задачи, которые могут быть решены средствами изучаемого языка; сферы, темы, ситуации общения, в рамках которых эти задачи решаются; лингвистическая и экстралингвистическая корректность решения поставленных задач общения.

Условиями успешности продвижения от одного уровня к другому в ходе обучения являются следующие: сложность языка изучения, количество часов, отводимое на изучение языка, способности учащихся к овладению языком.

Система уровней владения РКИ разработана в соответствии с Государственным образовательным стандартом по русскому языку как иностранному (1999) и включает в себя следующие уровни: элементарный, базовый, пороговый, промежуточный, продвинутый, сверхпродвинутый, профессиональный, совершенный пользователь. Последний уровень обеспечивает свободное владение языком, соответствующее уровню носителя языка. В Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина получили разработку и прошли апробацию предпороговый уровень владения языком для зарубежных курсов и кружков (1999) и пороговый уровень (профессиональное, повседневное общение) (1996). Типовые тесты по РКИ (1999) используются для оценки уровня владения языком.

КОНТРОЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Что понимается под уровнем владения языком?
2. Когда и где началась интенсивная разработка проблемы уровней владения языком? В чем была причина интереса к этой проблеме?
3. Как выглядит современная *Шкала уровней владения языком*? Охарактеризуйте содержание входящих в шкалу уровней.
4. Какие параметры используются для выделения отдельных уровней?
5. Каково содержание базового и порогового уровней владения русским языком как иностранным? Как вы считаете, достаточно ли количество часов, отводимых на изучение русского языка в условиях подготовительного факультета, для достижения порогового уровня, обеспечивающего возможность успешного обучения на основных факультетах?
6. Познакомьтесь с рекомендациями, предложенными составителями проекта «Общеввропейская компетенция владения иностранным языком» для самостоятельной оценки уровня коммуникативной компетенции. Охарактеризуйте содержание этого документа и возможности его использования в практической работе.

СПИСОК ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень (М.-СПб., 1999), Базовый уровень (М.-СПб., 1999), 1-й сертификационный уровень (М.-СПб., 1999), 2-й сертификационный уровень (М.-СПб., 1999), 3-й сертификационный уровень. Общее владение (М.-СПб., 1999).
2. *Богатырева М.А.* К проблеме выделения уровней профессионального владения иностранным языком (по материалам Совета Европы)//Иностранные языки в школе. 1997. № 2.
3. *Гальскова Н.Д.* Современная методика обучения иностранным языкам. — М., 2000. Государственный стандарт по иностранным языкам. С. 111—114.
4. Современные языки: Изучение, преподавание, оценка. Общеευропейские компетенции владения иностранным языком. — Страсбург, 1996.
5. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков)/Э.Г. Азимов, А.Н. Шукин. — М., 1999. Уровни владения языком. С. 376—378.
6. *Клобукова Л.П.* Российская государственная система уровней владения русским языком как иностранным/В кн.: Материалы IX конгресса МАПРЯЛ: Доклады и сообщения российских ученых. — М., 1999.
7. *Нахабина М.М., Степаненко В.А.* Описание уровней компетенции владения русским языком как иностранным в Государственном образовательном стандарте/В кн.: Материалы IX конгресса МАПРЯЛ: Доклады и сообщения российских ученых. — М., 1999.
8. *Фарисенкова Л.В.* Уровни коммуникативной компетенции в теории и на практике. — М., 2000. Проблема уровней в отечественной методике преподавания РКИ 50—70-х гг. С. 108—111.
9. Предпороговый (базовый) уровень. Русский язык. Повседневное общение/Рук. проекта Е.М. Степанова. — М., 2002.
10. Пороговый уровень/ Русский язык. Т. 1. Повседневное общение. Т. 2. Профессиональное общение/Рук. проекта Е.М. Степанова. — Совет Европы Пресс, 1996.
11. *Журавлева Л.С., Корчабина Е.Л., Степанова Е.М.* Уровни владения русским языком повседневного и делового общения. Содержание обучения и контроль//В мире русского слова, 2002, № 1, С. 119—125.

ГЛАВА 5

СИСТЕМА ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

1. СИСТЕМА ОБУЧЕНИЯ И СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД

Под системой обычно понимается упорядоченная и внутренне организованная совокупность взаимосвязанных и образующих единство объектов. Элементы, входящие в систему, составляют целостный комплекс и могут рассматриваться как подсистемы по отношению к системе в целом.

Для системы характерно наличие не только связей и отношений между образующими ее элементами (определенная организованность), но и неразрывное единство со средой, во взаимодействии с которой система и проявляет свою целостность. В самом общем плане системы делятся на материальные и абстрактные. Первые являются результатом деятельности человека, а вторые — продуктом его мышления.

Понятие системы играет важную роль в современной науке, философии, технике, практической деятельности.

Возникновение системного подхода, т. е. метода научного познания, в основе которого лежит рассмотрение объектов как систем, относится к XIX и началу XX в. Так, Д.И. Менделеев (1834—1907) открыл периодический закон химических элементов (1860), на основе которого им была создана периодическая система, объединяющая в единое целое все известные химические элементы и позволяющая предсказать еще неизвестные.

Создание общей теории систем и разработку системного подхода как способа раскрытия внутренних связей той или иной совокупности явлений связывают с именем американского ученого австрийского происхождения Л. фон Берталанфи (1901—1972), биолога по образованию, который в книге «Исследования по общей теории систем» (рус. пер. 1969) выдвинул и обосновал программу построения общей теории систем, вызвавшую научный резонанс и оказавшую большое влияние на последующее развитие науки в разных областях знаний.

Понятие системы широко используется в смежных с методикой дисциплинах (лингвистике, педагогике, психологии и др.). Так, идея о системной организации языка была развита представителями структурного направления в лингвистике, ставившими перед собой задачу выделения и классификации единиц языка и установления общих типов отношений

между ними. Одним из первых лингвистов, положивших в основу изучения языка понимание системных отношений между входящими в его состав элементами, был родоначальник структурной лингвистики в Европе, шведский языковед Ф. де Соссюр (1857—1913), который, в частности, писал: «...Язык есть система, элементы которой образуют целое, а значимость одного элемента проистекает только из одновременного наличия прочих» (Труды по языкознанию. — М., 1977. С. 147).

Большинство существующих определений языка сводится к его пониманию как системы, служащей целям хранения и обмена информацией в обществе и человеческом сознании, внутри которой существуют фонетическая, лексическая, морфологическая и другие подсистемы. При этом каждая отрасль лингвистики уточняет общее понятие системы применительно к своим задачам. Так, представители теории текста считают системой каждый отдельный текст, а грамматисты в качестве подсистем языка выделяют отдельные грамматические категории: рода, числа, вида, падежа и др.

Что касается педагогики, то здесь понятие системы используется при построении различных систем обучения и образования. Так, система образования в России, согласно Закону Российской Федерации «Об образовании» (1992), включает в себя следующие компоненты, которые могут рассматриваться в качестве ее подсистем: *дошкольное образование* (ясли, детский сад), *школьное образование* (начальное — I—IV кл., основное — V—IX кл., полное среднее X—XI кл), *профессиональное образование* (начальное, среднее, высшее — бакалавриат, магистратура), *послевузовское профессиональное образование* (аспирантура, докторантура, повышение квалификации).

Перечисленные компоненты системы образования, каждый на своем уровне и все вместе, решают задачи формирования, образования и развития личности, направленные на духовное воспроизводство общества.

Что касается методики, то в рамках этой дисциплины понятие системы обучения является одной из базисных категорий и трактуется как *совокупность основных компонентов учебного процесса, определяющих отбор учебного материала для занятий, формы и способы его подачи на уроке, методы и средства обучения*.

С позиции системного подхода в методике преподавания языка принято выделять следующие компоненты системы обучения: *подходы к обучению, цели и задачи, содержание, процесс, принципы, методы, средства, организационные формы обучения*.

Перечисленные компоненты являются системными образованиями, так как а) направлены на достижение единой цели — обучение языку; б) тесно между собой связаны и проявляются в каждом конкретном акте учебной деятельности; в) формируются под влиянием среды, которая диктует требования, чему и как надо обучать в связи с потребностями общества; г) объединяются друг с другом через посредство *обучения* как

Система обучения русскому языку как иностранному



системообразующего компонента системы, определяющего процессы передачи и усвоения учебной информации и способы познавательной деятельности участников обучения.

Все компоненты системы обучения находятся между собой в определенной иерархической зависимости, однако доминирующая роль в системе принадлежит *целям обучения*, которые формируются под влиянием

среды и оказывают влияние на выбор подхода/подходов к обучению, методов, принципов, средств и организационных форм обучения. Через посредство перечисленных компонентов система обучения реализуется (функционирует) в виде *учебного процесса*, организационно-структурной единицей которого является на занятиях по практике языка — *практическое занятие*, а функциональной — система *речевых действий и операций*, объединяемых в циклы учебной деятельности. Речевое действие — это высказывание какого-либо лица (в нашем случае — обучающегося либо преподавателя), оформленное в виде предложения или сочетания предложений, обращенное к другому лицу и вызывающее у него ответную реакцию. Речевые действия в методике рассматриваются в качестве единицы обучения. В основе же речевых действий лежат речевые операции, единицы речевого процесса. Они характеризуются автоматизмом выполнения и соответствуют речевому навыку, в то время как речевые действия связаны с владением речевыми умениями. В свою очередь, речевые действия являются компонентами речевой деятельности.

Представим систему обучения русскому языку как иностранному в виде таблицы (см. с. 69).

2. ХАРАКТЕРИСТИКА СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКУ

Система обучения характеризуется цельностью и одновременно относительной самостоятельностью своих частей, что дает возможность рассматривать ее компоненты в изолированном виде (в ходе дальнейшего изложения каждому компоненту системы будет посвящена отдельная лекция). В то же время системе обучения в целом присущи следующие особенности.

1. *Функциональность* — способность реализации системы в процессе обучения под влиянием поставленной цели. Понятие «функция» в самом общем смысле означает назначение. Таким образом, функцией системы обучения, объектом которой является иностранный язык, есть обучение языку как средству общения. Характер же обучения (выбор его стратегии и тактики) определяется целью обучения, которая диктуется социальным заказом общества.

2. *Сложность*, поскольку система состоит из многих компонентов (подсистем), которые в процессе обучения вступают в определенные взаимоотношения друг с другом и со средой как целостные образования, находящиеся в определенной иерархической зависимости.

3. *Открытость*. Находясь в состоянии постоянного развития, система испытывает влияние со стороны среды и готова включать в свою структуру новые компоненты, отражающие достижения в развитии как

самой методики, так и смежных с нею дисциплин. Так, за последние годы наиболее значительные изменения в системе обучения, являющиеся следствием ее открытости, произошли под влиянием современных компьютерных технологий, развития принципа коммуникативности и социокультурной направленности обучения языку в целом.

Как видно из приведенной выше таблицы, объединяющим началом компонентов системы в системное образование является *обучение*, т. е. процесс совместной деятельности преподавателя и учащихся, результатом которого является овладение языком, а также развитие и воспитание личности обучающегося средствами изучаемого языка.

Для обучения в целом характерна его направленность на достижение поставленной цели в отведенный для этого временной интервал при использовании приемов, методов и средств, обеспечивающих достижение цели, т. е. определяемого программой уровня коммуникативной компетенции.

Заметим, что *овладение* (acquisition) языком, являющееся результатом обучения, может быть процессом управляемым и неуправляемым.

В первом случае учащиеся овладевают языком в результате обучения и усвоения речевого опыта своего преподавателя. Эффективность такого обучения зависит от квалификации преподавателя и способностей обучающегося к овладению языком. Во втором случае овладение языком носит неуправляемый и в значительной степени спонтанный характер и протекает в условиях непосредственного контакта обучающегося с носителями языка. Считается, что неуправляемый процесс овладения неродным языком в среде изучаемого языка протекает по законам овладения ребенком родного языка, т. е. носит интуитивный и подражательный характер.

Однако независимо от того, является ли процесс овладения языком управляемым или неуправляемым, эффективность владения им зависит прежде всего от способностей учащегося, мотивов, побуждающих его к овладению языком, и стремления занять свое место в новой языковой среде.

3. ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ

Признавая важность обучения как определяющего начала для функционирования системы в виде учебно-воспитательного процесса, перечислим наиболее важные особенности и формы обучения, получившие широкое распространение на занятиях по русскому языку. Они образуют удобные для анализа оппозиции.

По взаимодействию обучающегося и обучающего процесс обучения может быть контактным либо дистантным. Первый имеет место в процессе непосредственного общения преподавателя с учащимися, вто-

рой является формой обучения на расстоянии. В этом случае предусматривается самостоятельная проработка учащимися программного материала, выполнение контрольных заданий, проверяемых преподавателем, и очная сдача в учебном заведении предусмотренных программой экзаменов и зачетов. Термин *дистантное обучение* постепенно заменяет распространенный ранее термин *заочное обучение*. На занятиях по иностранным языкам дистантное обучение все чаще реализуется в виде использования компьютерных телекоммуникационных сетей (например, Интернет), и в этой связи в англоязычной литературе распространение получил термин CALL (Computer-Assisted Language Learning). Однако дистантное обучение имеет и более традиционное применение в рамках заочного обучения, существующего при большинстве высших учебных заведений, где есть специальные языковые заочные курсы, среди которых особой популярностью пользуется Европейская школа корреспондентского обучения (ЕШКО). Этой формой обучения охвачено более 1 миллиона европейцев, изучающих иностранные языки, в том числе и в России. Распространение получили также «интеллект-метод» и «экспресс-метод», предусматривающие овладение языком в результате самостоятельного просмотра видеоматериалов и прослушивания аудиозаписей. Что касается программы изучения языков SAVCO (Sound Visuasing Combing), разработанной Европейской академией психолингвистики (Интеллектуальный дайджест. 1988. № 15), то при этой форме дистантного обучения предусматривается широкое использование компьютерных технологий. Таким образом, главной особенностью дистантного обучения языкам является опосредованный характер общения «учитель — ученик» и связанные с этим ограниченные возможности их межличностного взаимодействия. Это обстоятельство позволяет утверждать, что при обучении иностранным языкам контактная форма обучения все же остается ведущей, в то время как дистантная — дополняющей контактную. Этот недостаток дистантного обучения в сравнении с контактным применительно к практическому изучению языка в значительной мере компенсируется высоким качеством учебных материалов, отражающих современные достижения компьютерной технологии, и возможностью использования таких материалов в удобное для пользователя время, а также эффективностью обратной связи, обеспечивающей интерактивность обучения.

По способу организации обучение может быть *активным* или *информативным*. При активном обучении усилия преподавателя направлены на практическое обучение языку в результате обильной речевой практики и использования речевых упражнений. Такому обучению способствует применение интенсивных методов, устные формы работы, широкое использование средств наглядности. Информативное обучение на занятиях по русскому языку преимущественное внимание уделяет усвоению системы языка и выполнению упражнений, главным образом языко-

вого характера, а также тренировке в чтении и переводе. При практической направленности обучения преимущество должно быть отдано его активным формам, что требует от преподавателя высокой квалификации и умения организовать речевое общение. В этом одна из причин стремления учащихся изучать язык в условиях языковой среды и использовать опыт работы преподавателей — носителей языка.

По связи содержания обучения с будущей профессией учащихся обучение может быть *контекстным* и *внеконтекстным*. Контекстное обучение ориентирует систему занятий на будущую профессию обучающихся и, следовательно, с самого начала является профессионально-ориентированным. Так, в условиях подготовительного факультета для изучающих русский язык «с нуля» уже после 2—3 месяцев обучения, организуемого в рамках бытовой и учебной сфер общения, акцент делается на профессиональный профиль (гуманитарный, научно-технический, естественно-научный), что находит отражение в подборе учебных материалов и знакомстве с языковыми средствами, отражающими особенности избранной сферы общения. Для внеконтекстного обучения выбор сферы общения и стиля речи не играет решающей роли, и обучение строится на материале так называемого «нейтрального» стиля, который отражает особенности разговорной речи с преобладанием в ней бытовой лексики и значительной свободы синтаксических построений.

По реализации в обучении принципа сознательности обучение может быть *интуитивным* и *сознательным*. В первом случае язык усваивается в результате подражания речи обучающего и обильной речевой практики при минимальном использовании правил и инструкций или полном их исключении (что характерно для занятий по прямым методам). Во втором случае знания о системе языка и ее отдельных сторонах являются исходным моментом для практики в языке (отсюда название популярного метода обучения — сознательно-практический).

По характеру взаимодействия между преподавателем и учащимися обучение может быть *ориентированным на учителя*, являющегося главным источником информации на уроке, либо *ориентированным на ученика* (student-centred approach). Во втором случае инициатива в учении передается ученику, а само обучение превращается в активное учение. Именно такое обучение в современной методике считается наиболее эффективным, так как при этом общение становится наиболее активным и создаются благоприятные условия для раскрытия личностных особенностей учащихся, их учебного потенциала. Ряд публикаций последних лет раскрывает особенности обучения, ориентированного на ученика (например, Мильруд Р.П. О проблеме центрированного на ученике подхода к обучению иностранным языкам в России//Иностранные языки в шко-

ле. 1997. № 6.; Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. 2000. №№ 2, 3).

В заключение отметим, что в методике была сделана попытка рассмотреть систему обучения на трех уровнях (И.Л. Бим): на уровне *макроподхода* (уровень методики как науки во взаимодействии с другими науками), на уровне обучения *конкретному иностранному языку*; на уровне *микроподхода* (реального учебно-воспитательного процесса, структурной единицей которого является практическое занятие, а главными участниками — преподаватель и его учащиеся). В ходе дальнейшего изложения представлена выше система обучения языку рассматривается на всех трех уровнях.

РЕЗЮМЕ

Понятие системы как упорядоченного и внутренне организованного множества взаимосвязанных объектов играет исключительно важную роль в современной науке. Системный подход, разрабатываемый на основе этого понятия, позволяет раскрыть внутренние связи в той или иной совокупности явлений.

Применительно к обучению языку система рассматривается как совокупность основных компонентов учебного процесса, к которым принято относить следующие: подходы к обучению, цели и задачи, содержание, процесс, методы, средства, организационные формы обучения. Доминирующая роль в системе обучения принадлежит целям обучения, которые формируются под влиянием среды и являются ответом на социальный заказ общества — чему и как обучать на занятиях по языку. Функционирует система в виде учебного процесса, который является его организационно-структурной единицей, формой же реализации системы являются учебные действия и операции, выполнение которых в конечном счете ведет к формированию речевых умений и навыков.

Среди важнейших признаков системы обучения могут быть выделены следующие: *функциональность, сложность, открытость, адаптивность*.

Систему обучения языку можно рассмотреть на трех уровнях: на уровне макроподхода, уровне обучения конкретному языку, уровне микроподхода.

Так как центральным компонентом системы является обучение как процесс совместной деятельности преподавателя и учащихся на уроке, то с методической точки зрения для эффективности функционирования системы, отвечающей целям и задачам обучения, важно различать обучение контактное и дистантное, активное и информативное, контекстное и внеконтекстное, интуитивное и сознательное, ориентированное на учителя либо на ученика.

КОНТРОЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Дайте определение понятиям «система», «системный подход». Какую роль играет системный подход в современной науке?

2. Перечислите компонентный состав системы обучения русскому языку как иностранному. Почему целям обучения в системе обучения отводится ведущая роль?

3. Почему обучение принято рассматривать в качестве организующего начала при характеристике системы обучения языку? Какие формы обучения вам известны?

4. В чем состоит функциональность, сложность, открытость, адаптивность системы обучения?

5. Какие уровни рассмотрения системы обучения приняты в современной методике?

6. Так как одним из подходов к обучению языку является противопоставление интуитивного и сознательного подхода, то к какому подходу вы могли бы отнести систему обучения английскому языку, о которой пишет в своих воспоминаниях дочь известного русского историка литературы и общественной мысли М.О. Гершензона (1869—1925):

«Я очень хорошо помню наш первый урок с мисс Седдонс. Вероятно, ей тогда было нелегко. Маленькие дети 7 и 5 лет, не знающие ни единого английского слова, и она, не говорящая по-русски. Мисс Седдонс начала с того, что расставила перед нами в ряд игрушечных зверей и начала называть их по-английски. Потом она стала закрывать и открывать дверь, приговаривая: «Shut the door! Open the door». Дальнейшие этапы нашего обучения я уже не помню. Знаю только, что к лету мы не только свободно говорили по-английски, но и читали и писали». (Н.М. Гершензон-Чегодаева. Первые шаги жизненного пути. Воспоминания дочери Михаила Гершензона. — М., 2000. С. 46).

СПИСОК ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Арнольд И.В. Основы научных исследований в лингвистике. — М., 1991. Системный подход. С. 17—20.

2. Бим И.Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе. — М., 1988. Понятие системы обучения. С. 24—30.

3. Методика преподавания русского языка как иностранного (для зарубежных студентов-филологов/Под ред. А.Н. Шукина. — М., 1990. Система обучения русскому языку как иностранному. С. 17—18.

4. Методы обучения русскому языку как иностранному: Курс лекций/Д.В. Московкин и др. — СПб., 1997. Основные понятия методики обучения РКИ. С. 12—23.

5. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: Пособие для учителя. — М., 2000. Понятия «иностраный язык», «обучение языкам», «изучение языка». С. 4—13.

6. Бердичевский А.Л. Оптимизация системы обучения иностранному языку в педагогическом вузе. — М., 1989. Система обучения иностранным языкам как оптимизационная деятельность. С. 9—22.

ГЛАВА 6

ПРОФИЛИ ОБУЧЕНИЯ

Функционирование системы обучения как совокупности основных компонентов учебного процесса по РКИ осуществляется в рамках определенного *профиля обучения*.

1. ПОНЯТИЕ «ПРОФИЛЬ ОБУЧЕНИЯ»

Профиль обучения — это сложившийся тип подготовки по языку и смежных с ним специальных и общеобразовательных дисциплин в зависимости от особенностей учебного процесса и потребностей учащихся в изучаемом языке. Именно профиль обучения определяет содержание, цели и задачи обучения в данном общеобразовательном учреждении, требования к уровню владения языком, который должен быть достигнут в результате обучения. Основаниями для выделения профиля обучения и образовательных программ, реализуемых в рамках данного профиля и в разных типах учебных заведений, можно считать следующие: 1) наличие Гос. образовательного стандарта по РКИ и другим образовательным дисциплинам учебного плана; 2) наличие программы по языку, отражающей содержание Гос. образовательного стандарта; 3) наличие учебника и учебных пособий, созданных в соответствии с программой; 4) наличие методики преподавания языка в условиях данного профиля обучения. Только совокупность всех перечисленных компонентов дает основание для утверждения о существовании профиля и его обеспеченности учебными и научно-методическими материалами.

В настоящее время в методике преподавания РКИ сложились и получили обоснование следующие профили обучения: *дошкольный, школьный, филологический, нефилологический, курсовой, повышения квалификации, заочный, дистанционный*.

2. ДОШКОЛЬНЫЙ ПРОФИЛЬ

Дошкольный профиль является первым звеном любой государственной системы образования, детей дошкольного возраста до их поступления в школу. В детских садах осуществляется начальное эстетическое, умственное, трудовое, нравственное и физическое развитие детей, а так-

же их подготовка к школе. Со второй половины 60-х годов в систему работы с дошкольниками стали включаться занятия по иностранным языкам и РКИ. Занятия по русскому языку проводятся в российских детских садах и специальных группах, организуемых при посольствах, по просьбе родителей — иностранных служащих. Обучение языку организуется в виде таких форм детской деятельности, как игра, рисование, конструирование. На занятиях широко используются ролевые игры, в ходе которых усваиваются лексические единицы, фразы, разучиваются тексты стихотворений и песен. Игра вызывает качественные изменения и в психике ребенка: в сознание закладываются основы учебной деятельности, которая становится ведущей в школьные годы. Сторонники раннего обучения иностранному языку при этом исходят из того факта, подтвержденного наблюдениями и экспериментальными исследованиями, что дети 5—6 лет легко усваивают иностранный язык благодаря наличию у них наглядно-образных форм мышления, хорошей памяти и интуиции. Занятия в условиях языковой среды служат дополнительным стимулом к овладению языком. Цель занятий обычно заключается в развитии умений устного общения в пределах тематики бытового характера и строго отобранных речевых образцов. В настоящее время накоплен значительный опыт обучения иностранному языку и РКИ в рамках дошкольного профиля. Опыт работы по РКИ обобщен в кандидатской диссертации (Сергеева, 1998), выпущены учебные пособия и методические рекомендации по раннему обучению неродному языку. Материалы учебного пособия (Шишкина, Вербовская, 1999) находят применение и на занятиях по РКИ.

3. ШКОЛЬНЫЙ ПРОФИЛЬ

Русский язык широко изучается во многих странах в качестве основного иностранного языка в школе либо второго иностранного языка по выбору учащегося. В программах зарубежных школ в качестве главной цели овладения иностранным языком, в том числе и русским как иностранным, ставится задача практического владения им, т. е. формирование навыков и умений во всех видах речевой деятельности на допрофессиональном уровне.

Допрофессиональный уровень владения языком при продолжительности обучения от 3 до 12 лет в разных типах школ базируется на лексическом минимуме в 1200—1500 единиц и тщательно отобранном грамматическом материале, который вводится в виде наиболее частотных моделей языка и функционально.

Ориентация занятий на практическое владение языком предполагает формирование коммуникативной компетенции, т. е. способности учащихся участвовать как в непосредственном общении (понимание речи на слух, говорение), так и в опосредованном общении (чтение текста, озна-

комительное и изучающее, письмо и письменная речь). Русский язык для зарубежных школьников является также средством знакомства с культурой носителей языка, поэтому формирование социокультурной компетенции и знакомство с *миром изучаемого языка*, т. е. совокупности внеязыковых факторов, рассматривается во всех зарубежных программах по РКИ в качестве одной из целей обучения. Изучение русского языка в рамках школьного профиля предполагает и начальное лингвистическое образование, и осознание учащимися существования разных способов оформления мыслей. Осознание это достигается при сравнении родного и иностранного языков, что в конечном счете способствует формированию языковой (лингвистической) компетенции. Иностранные языки в школе содействуют общему речевому развитию и повышению уровня практического владения родным языком, что способствует достижению на занятиях не только практической, но и общеобразовательной и развивающей целей обучения.

Таким образом, в рамках школьного курса русского языка как иностранного учащийся *познает* русскую культуру и систему русского языка, *развивает* свои речевые способности, память, мышление, воспитывается в духе уважения к другой культуре, в духе интернационализма и взаимопонимания, наконец, *обучается* понимать, говорить, писать и читать по-русски.

В связи с существованием разных условий обучения и рамках школьного профиля при установке на достижение порогового уровня владения языком возможен разный уровень владения школьниками отдельными видами речевой деятельности. В качестве наиболее доступного и, следовательно, легче всего достижимого, считается овладение чтением с разной глубиной понимания текста. По этой причине уровень обученности школьников в области чтения может быть выше по сравнению с другими видами речевой деятельности.

В полном курсе РКИ, рассчитанном на 11—12-летний срок обучения, принято выделять три уровня обучения: начальный (уровень владения языком, характеризующийся как «начинающий пользователь», основой (базовый уровень), продвинутый (пороговый уровень). Последний уровень дает возможность ученикам школы:

— пользоваться РКИ при непосредственном общении (аудирование, говорение) с носителями языка в элементарных стандартных ситуациях повседневной жизни и при опосредованном общении (чтение, письмо);

— овладеть прочной языковой базой для дальнейшего обучения (доучивания) в других типах учебных заведений.

Заметим, что на заключительном этапе школьного обучения в большинстве зарубежных школ организуется профессионально ориентированное обучение иностранному языку, рассчитанное на углубленное вла-

дение языком в рамках гуманитарных, естественно-научных дисциплин либо конкретной профессии.

Школьный профиль обеспечен большим количеством современных учебников и учебных пособий, многие из которых создаются совместными российско-зарубежными авторскими коллективами, тестами для оценки достигнутого учащимися уровня владения языком в соответствии с требованиями национальных языковых стандартов и программами по РКИ. Широкую известность получили следующие учебные комплексы: *Русский язык. Кн. 1—5. Аудиовизуальный курс для зарубежной школы. 1-е изд.* — М., 1971—1973; *Русский язык. Учебник русского языка для английских школ. 1-е изд.* — М., 1966; *Горизонт — 1, 2.* — 1-е изд. — М., 1977; *Мечта. Начальный курс русского языка для зарубежной школы с французским языком.* — М., 2000. Во Франции для лицеев и коллежей изданы учебники: *Репортаж 1, 2 / Жуан-Лафон В., Коваленко Ф. Librairie Du Globe, 1999; Русский без визы. Ч. 1, 2. 1998;* в Нидерландах: *Паспорт в Россию. Ч. 1—3, Louwerse N. et al/Amsterdam, 1995—1997* и др. (Обзоры современных учебников регулярно публикуются в журнале «Мир русского языка»).

4. ПОДГОТОВИТЕЛЬНЫЙ ПРОФИЛЬ

Подготовительный профиль охватывает начальный этап вузовского обучения продолжительностью до одного года и имеет своей целью подготовить учащихся к дальнейшему обучению в вузе по профилю избранной специальности. Первый подготовительный факультет для иностранных граждан был создан при МГУ в 1959 г. За период с 1959 по 1967 гг. его закончили более 4 тыс. студентов из 103 стран мира. Затем были открыты подготовительные факультеты при ряде других ведущих вузов страны, а в 1960 г. — при Университете дружбы народов, высшем учебном заведении, специально созданном для подготовки специалистов из стран Азии, Африки и Латинской Америки. Подготовительное обучение проводилось и в ряде учебных заведений на родине студентов, что давало им возможность поступать в российские высшие учебные заведения сразу на основные факультеты. В рамках подготовительного факультета студенты овладевают основами языка в объеме, достаточном для продолжения обучения на русском языке, причем начиная со второго семестра обучение носит профессионально ориентированный характер; знакомятся с историей и культурой страны изучаемого языка как в рамках занятий по практике языка (лингвострановедческий и социокультурный аспекты занятий), так и на лекциях по общеобразовательным дисциплинам.

Для подготовительного профиля обучения характерны: значительная концентрация учебных часов (до 24 часов в неделю), интенсивный характер обучения (предусматривается использование активных методов обу-

чения и технических средств, в том числе самостоятельная работа в лингафонном кабинете и компьютерном классе), аспектно-комплексный подход к занятиям (выделяются занятия по фонетике, лексике, грамматике, развитию речи), коммуникативная направленность обучения в целом (с первых занятий обеспечивается возможность пользоваться языком как средством общения), организация занятий на материале тщательно отобранных минимумов, которые группируются тематически в рамках бытовой, социокультурной и учебно-профессиональной сфер общения.

Большое значение придается комплектованию учебных групп, при котором принимаются во внимание: а) будущая специальность студентов; б) уровень общеобразовательной подготовки (определяется по результатам предварительного тестирования, в котором принимают участие также преподаватели профилирующих кафедр); по результатам тестирования формируются учебные группы; в) родной язык студентов (язык-посредник), который по возможности должен быть общим для учащихся одной группы. Это позволяет строить обучение с учетом общих для студентов трудностей усвоения языка и особенностей их национального менталитета.

Целесообразной наполняемостью групп, обеспечивающей интенсивное прохождение учебного материала и необходимую индивидуализацию обучения, считается 6—8 человек. Уровень владения языком в конце подготовительного обучения определяется по результатам тестирования, проводимого в соответствии с требованиями Гос. образовательного стандарта по русскому языку (М., 1999) для Базового и 1-го сертификационного уровня.

Подготовительный профиль обеспечен большим числом учебников и учебных пособий. Основным учебником долгие годы считался учебный комплекс «Старт 1, 2», — М., 1987 (комплекс неоднократно переиздавался) и предшествовавший ему по времени публикации «Учебник русского языка» (Ч. 1, 2, 3-е изд. — М., 1974). Большую известность получили также ориентированные на родной язык учащихся учебники русского языка для говорящих на английском языке/Ю.Г. Овсиенко. — М., 1989; на французском языке/В.Н. Ванеева и др. — М., 1969; на немецком языке/И.М. Пулькина и др. — М., 1977. За последние годы появился ряд учебников для начального этапа, четко выраженной коммуникативной направленности: С.С. Хачатурова. — СПб., 1999; М.П. Аксенова. — СПб., 1999. Большое внимание уделяется также публикации пособий, предназначенных для самостоятельного изучения языка на этапе предвузовской подготовки (например, Кутузова и др., 1996) и ранней профориентации учащихся (Дубинская и др., 1997). Методическое обеспечение профиля представлено многократно переиздаваемой *Методикой преподавания русского языка на начальном этапе*/Г.И. Дерга-

чева и др. — М., 1989; *Практической методикой преподавания русского языка на начальном этапе*/Н.С. Власова и др. — М., 1990 и другими работами.

5. ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ ПРОФИЛЬ

Подготовка по специальности РКИ проводится на филологических факультетах вузов и университетов в рамках направления «Филология», а на факультетах иностранных языков — «Лингвистика и международная коммуникация». Согласно Гос. образовательному стандарту высшего образования (2000) выпускникам присваивается квалификация «бакалавр/магистр филологии» (первое направление) и «лингвист, преподаватель/переводчик» (второе направление). Объектами же будущей профессиональной деятельности выпускников высшей филологической школы являются: языки (отечественные и иностранные языки в их теоретическом и практическом аспектах) и литература (отечественная и зарубежная) с учетом закономерностей ее развития в различных странах.

Подготовка по названным специальностям предусматривает изучение студентами цикла общегуманитарных, естественно-научных, общепрофессиональных дисциплин, факультативов и итоговую государственную аттестацию. Специальными дисциплинами при подготовке преподавателя языка являются педагогика, теория обучения языку, практикум по культуре речевого общения (первый и второй иностранные языки). Конечной целью подготовки по иностранному языку и РКИ является свободное владение языком в разных видах речевой деятельности и сферах общения в границах, близких к речи носителей языка. Требования к уровню владения русским языком для студентов-иностранцев, обучающихся на филологических факультетах, отражены в соответствующих программах (например, в «Программе по русскому языку для студентов-иностранцев, обучающихся на филологических факультетах вузов», — М., 1988; Гос. образовательном стандарте по русскому языку как иностранному, 1999).

В российской высшей школе в настоящее время получила распространение двухуровневая структура подготовки филолога-русиста: уровень бакалавра (четыре года обучения) и уровень магистра (два года обучения). В бакалавриате обеспечивается усвоение студентами обязательного минимума предусмотренных учебным планом дисциплин и достижение практического уровня владения иностранным (РКИ) языком, соответствующего 2-му сертификационному уровню («независимый пользователь»), принятому в российской высшей школе в качестве Гос. образовательного стандарта по русскому языку как иностранному.

Бакалавр в результате усвоения содержания программного материала в области практического владения языком должен уметь: изложить со-

держание аутентичного текста объемом 2,5—3 страницы и аудиотекста, рассчитанного на 5—6 минут звучания. Прокомментировать содержание устного и письменного сообщений, аргументировать свою точку зрения, сделать сообщение на предложенную тему, реферировать на изучаемом языке содержание статьи, вести диалог-расспрос, диалог этикетного характера, изложить в письменной форме оригинальный текст объемом 2—2,5 страницы с полным охватом содержания, составить план/конспект прочитанного текста, написать сочинение-описание/повествование объемом до трех страниц. Словарный запас бакалавра возрастает до 4000 единиц общего и терминологического характера. Предусматривается также знание языковых особенностей разных стилей общения, владение всеми аспектами языка. Требования к профессиональной подготовленности бакалавра филологии формулируются следующим образом. Бакалавр должен:

- владеть основным изучаемым языком в его литературной форме и иметь представление о его диалектном разнообразии;

- знать родственные связи языка и его типологические соотношения с другими языками, его историю, современное состояние и тенденции развития;

- уметь анализировать язык в его истории и современном состоянии, пользуясь системой основных понятий и терминов общего языкознания, ориентироваться в основных этапах истории науки о языке и дискуссионных вопросах современного языкознания;

- знать литературу и фольклор в их историческом развитии и современном состоянии, в сопряжении с гражданской историей и историей культуры народа, говорящего на данном языке;

- понимать закономерности литературного процесса, художественное значение литературного произведения в связи с общественной ситуацией и культурой эпохи, определять художественное своеобразие произведений и творчество писателя в целом;

- владеть основными методами лингвистического и литературоведческого анализа;

- уметь пользоваться научной, справочной, методической литературой на родном и иностранных языках;

- уметь переводить тексты по специальности, а также редактировать данные тексты;

- иметь представление об истории, современном состоянии и перспективах избранного направления образования (Общая характеристика направления «Филология» (Бакалавр филологии)).

Что касается магистратуры, то здесь обеспечивается специализированная подготовка филолога, включающая языковую, образовательную и исследовательскую программы. Языковая программа предусматривает дальнейшее совершенствование в практическом владении иностранным (РКИ) языком и достижение 3-го («продвинутый пользователь» —

5 курс) и 4-го («опытный пользователь» — 6 курс) сертификационного уровня. На 5-м курсе завершается базовая подготовка специалиста, свободно владеющего языком.

Образовательная часть программы включает в себя дополнительное изучение дисциплин филологического цикла, ориентированное на углубленное усвоение профессиональных проблем. Содержание научно-исследовательской части магистерской подготовки определяется индивидуальным планом работы студента и ориентировано на подготовку и защиту магистерской диссертации и сдачу государственных экзаменов. Эта часть работы магистра приходится главным образом на 6-й год обучения, определяемый как *этап специализации*. Так как студенты-иностранцы пишут дипломную работу на языке, который для них является иностранным, а многие студенты-россияне, обучающиеся на факультетах иностранных языков, готовят дипломную работу на иностранном языке, то этап специализации по практике языка связан в значительной мере с совершенствованием навыков и умений письменной речи (реферирование текста, составление плана работы, изложение результатов исследования в соответствии с нормами языка и требованиями, предъявляемыми к дипломными работами). На этап специализации приходится и педагогическая практика студентов, позволяющая обобщить и систематизировать знания и практические навыки и умения, приобретенные как на занятиях по языку, так и по специальным дисциплинам (в первую очередь методике преподавания языка).

Требованиями к квалификации магистра, специализирующегося в области преподавания русского языка как иностранного, являются:

- углубленное знание русского языка и особенностей его функционирования в синхронии и диахронии;

- фундаментальная подготовка по общему языкознанию, в частности, по сравнительной грамматике и фонологии;

- знание тенденций развития русского языка и его социо- и психолингвистических основ;

- владение концепциями отечественной и зарубежной русистики;

- углубленное владение иностранным языком, навыками бытового и профессионального общения на иностранном языке, навыками перевода с русского на иностранный и с иностранного на русский язык;

- освоение методологии, методики и практики самостоятельной научно-исследовательской деятельности;

- владение лингводидактическими знаниями и умениями, необходимыми для преподавания русского языка иностранным учащимся и студентам.

Магистр филологии, согласно *Общей характеристике направления «Филология»*, должен обладать фундаментальной подготовкой в области избранной специальности и специализации, владеть профессионально-практическими умениями и навыками обучения языку или лите-

ратуре в вузе (и других типах учебных заведений), владеть двумя иностранными языками, приемами использования современных методов, технологий и средств обучения.

Суммируем представление о подготовке студента-филолога в виде следующей таблицы.

Таблица 10

Система подготовки студента-филолога по практическому курсу языка

Курс	Этап обучения	Квалификация	Уровень владения языком
подготовительные курсы, подготовительный факультет	подготовительный	абитуриент	1-й сертификационный
I—II	начальный	бакалавр	2-й сертификационный
III—IV	основной	бакалавр	2-й сертификационный (независимый пользователь)
V	продвинутый	магистр	3-й сертификационный (продвинутый пользователь)
VI	этап специализации	магистр	4-й сертификационный (опытный пользователь)

Продолжение обучения в рамках филологического профиля обычно связано с повышением квалификации, в первую очередь в стране изучаемого языка, что способствует достижению профессионального уровня владения языком (Professional level), а для многих филологов — и уровня носителя языка (Master level или «совершенный пользователь»), что можно рассматривать как конечную цель обучения в рамках специальности «лингвист-преподаватель», «лингвист-переводчик».

Уточним конечные цели обучения в рамках практического курса при подготовке филологов-русистов из числа студентов-иностранцев.

Практическая цель направлена на овладение языком как средством общения, близкое к уровню носителей языка, в различных сферах общения, актуальных для обучения в вузе и дальнейшей профессиональной деятельности специалиста.

— Обиходно-бытовая сфера предполагает возможности общения в устной форме в ситуациях повседневного общения.

— Учебно-профессиональная сфера реализуется в процессе общения преподавателя со студентами на темы специальности, чтение и участие в обсуждении лингвистической, педагогической, психологической литературы, написание курсовых и дипломных работ.

— Общественно-политическая сфера включает слушание лекций, чтение литературы и продуктивную речевую деятельность в процессе

изучения социально-экономических дисциплин, чтение газет, обсуждение политической информации.

Социально-культурная сфера связана с познанием страны изучаемого языка, различными сторонами межкультурной коммуникации.

— Сфера педагогического общения связана с деятельностью студента на уроке, умением вести урок на изучаемом языке.

— Общественно-деловая сфера обеспечивает формирование навыков и умений написания делового письма, заявления, справки и др.

Профессиональная цель связана с формированием у студентов профессионального отношения к изучаемому языку как объекту будущей специальности, выработкой сознательно-аналитического подхода к материалу, развитием педагогических навыков и умений.

Познавательная-воспитательная цель реализуется в процессе знакомства студентов со страной изучаемого языка, особенностями отражения в языке истории, науки, культурных достижений народа, говорящего на изучаемом языке.

Реализация перечисленных целей в практическом курсе для студентов-филологов имеет следующие особенности.

Для занятий характерен аспектно-комплексный подход к обучению, с позиций которого обеспечивается: а) выделение самостоятельных аспектов обучения — фонетика и интонация, лексика и фразеология, грамматика, словообразование, средства организации текста, стилистика, перевод; б) выделение функционально-речевых особенностей языка (язык специальности, художественной, общественно-политической литературы, разговорно-обиходная речь). Аспектная организация материала на занятиях сочетается с комплексным, т. е. параллельным и взаимосвязанным обучением всем видам речевой деятельности как целостному процессу.

К особенностям практического курса для филологов следует отнести педагогизацию учебного процесса, что означает, с одной стороны, широкое использование на занятиях текстов из области педагогики и профессиональной деятельности учителя, а с другой стороны, стремление преподавателя в процессе занятий познакомить студентов с приемами своей учебной работы. Студент-филолог, таким образом, выступает не только в роли «потребителя» языковой продукции для целей общения, но и в роли соучастника преподавания, осваивающего в процессе обучения приемы и методы преподавания языка.

Языковой и речевой материал, подлежащий усвоению, дифференцируется на рецептивный (для слушания и чтения) и продуктивный (для говорения и письма). Рецептивное и продуктивное владение материалом рассматривается как два разных, но взаимосвязанных аспекта владения языком.

При отборе и подаче материала используются два подхода: функционально-семантический, или «от содержания к форме», ориентирующий

прежде всего на овладение продуктивными видами речевой деятельности, и формально-структурный, или «от формы к содержанию», дополняющий первый и позволяющий изложить материал системно в сопоставлении с языковыми явлениями в родном языке учащихся и в наибольшей степени соответствующий овладению рецептивными видами речевой деятельности. Необходимость сочетания двух названных подходов подачи материала считается оптимальной в процессе занятий с филологами, так как ни тот, ни другой подход в отдельности не дает достаточной полноты охвата материала (Рожкова, 1994).

Итогом обучения в филологическом вузе является формирование коммуникативной компетенции в ее основных видах (языковой, речевой, дискурсивной, социокультурной, компенсаторной) в границах, близких к уровню владения языком его носителями, а также и профессиональной компетенции, обеспечивающей возможность профессиональной деятельности. В целом система обучения русскому языку направлена на решение четырех задач: овладение языком как средством общения, приобретение учащимися фундаментальных филологических знаний, выработка профессиональных умений, связанных с будущей специальностью, усвоение социокультурных знаний и особенностей поведения носителей языка в межкультурном контексте. Поэтапные и итоговые требования к уровню языковой подготовки студентов-филологов изложены в соответствующих учебных программах и реализованы в фундаментальном курсе, рассчитанном на 5-летний срок обучения (Учебник русского языка, 1985, 1988), а также в большом числе учебных пособий аспектного и комплексного характера (например, Вартанянц и др., 1986; Лобанова и др., 1986; Лариохина, 1997). Методическое обеспечение филологического профиля представлено работами: Рожкова, 1983; Слесаева, 1990; Половникова, 1988; Есаджанян, 1984 и др.

6. ВКЛЮЧЕННЫЙ ПРОФИЛЬ (включенное обучение)

Это вид краткосрочного обучения студентов-филологов из зарубежных стран в российских вузах, входящий составной частью в национальную систему подготовки по специальности «филолог, учитель русского языка». Включенное обучение представлено пяти- и десятимесячными курсами. Для этого вида обучения характерны следующие особенности.

1. Наличие у студентов опыта владения языком в объеме двух курсов зарубежных вузов, в связи с чем основная задача практического курса языка ориентирована на активацию и совершенствование уже приобретенных навыков и умений при максимальном использовании условий обучения в речевой среде.

2. Краткосрочность обучения, что определяет интенсивный характер занятий.

3. Обучение проводится в условиях речевой среды, благодаря которой предмет изучения становится реальным средством общения в разных сферах коммуникации.

Профессиональная направленность обучения, проявляющаяся в педагогизации учебного процесса. Наряду с умениями педагогического общения, актуальных в области профессиональной подготовки будущего учителя, на занятиях по практике языка студенты также учатся: а) правильно оценивать знания учащихся и обосновывать выбор оценки; б) определять степень сформированности речевых навыков и умений; в) различать способы введения материала и его закрепления; г) пользоваться различными видами средств обучения; д) накапливать «отрицательный языковой опыт», т. е. прогнозировать возможные ошибки учащихся и исправлять их.

Следующие формы работы, способствующие педагогизации занятий по языку, получили широкое распространение:

- коллективное обсуждение плана урока и способов его выполнения;
- анализ студентами хода урока (в том числе в период педагогической практики) и определение оптимальных для достижения цели урока приемов работы;
- участие студентов в оценке результатов их собственной деятельности на уроке;
- подготовка студентами методической разработки урока или его части.

4. Для включенного обучения характерна координация всех дисциплин учебного плана в направлении реализации целей обучения. Проблема взаимодействия и координация практического курса языка с теоретическими дисциплинами (современный русский язык, методика его преподавания, современная литература, культурология) рассматривается в качестве важнейшей предпосылки оптимизации занятий со студентами этой формы обучения.

На занятиях по практике языка выделяются вводный и основной курсы обучения. Целью вводного курса является активизация речевых навыков и умений в условиях новой социально-культурной языковой среды. С этой целью используются приемы интенсивного обучения и обильная речевая практика в ситуациях повседневного общения. На занятиях в рамках основного курса внимание преподавателя сосредоточено на совершенствовании и развитии речевых навыков и умений. Обучение носит комплексный характер, а коммуникативные умения развиваются в устных и письменных формах речи различных функциональных стилей: учебно-профессиональном, общественно-политическом, официально-деловом. Так как художественный текст является одним из

основных средств обучения, на занятиях много внимания уделяется лингвистическому анализу произведений разного жанра. Текст является и источником анализа грамматических явлений, формирующих функционально-смысловые типы высказываний: описание, повествование, рассуждение. При отборе и введении грамматического материала учитываются трудности языковой системы русского языка для учащихся разных языковых групп. Ведущими принципами в организации языкового материала являются ономаσιологический — от смысла к средствам выражения, и функциональный, отражающий специфику функционирования грамматических явлений речи.

Формированию учебных групп в рамках включенного обучения предшествует предварительное тестирование, которое позволяет распределить учащихся, с учетом уровня владения языком, на учащихся со слабой, средней и высокой подготовкой по языку. Требования к исходному и итоговому уровням владения языком зафиксированы в программе (Программа практического курса русского языка, 1989). Для занятий со студентами на вводном этапе обучения используются материалы многих интенсивных курсов, например, «Темп 1, 2, 3». На основном этапе привлекаются материалы курсов для студентов-филологов, коррекционные курсы русского языка для преподавателей-русистов из разных стран: ГДР, ВНР, ПНР, ЧССР, НРБ (были изданы в 1980—1981 гг.), а также специальные учебные пособия речевой направленности, подготовленные в Гос. ИРЯП и других ведущих вузах (например, Учебник по практическому курсу, 1990). Для занятий со студентами включенного профиля выпущен и специальный курс методики (Методика, 1990).

7. НЕФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ ПРОФИЛЬ

Занятия по РКИ в нефилологическом вузе ориентируют студента на овладение языком как средством общения в рамках избранной им специальности. В качестве источника информации используются лекции специалистов-предметников и тексты учебника следующих типов: а) по степени оригинальности — учебные адаптированные и аутентичные научно-популярные, адаптированные произведения художественной литературы и газетные сообщения общественно-политического и социокультурного содержания; б) по принадлежности к функциональному стилю — тексты с элементами научного стиля, научно-популярные, художественные, публицистические; в) по способу изложения материала — описательные, повествовательные, объяснительные; г) по доминирующему логическому содержанию — тексты, иллюстрирующие языковое выражение доказательства, определения, сопоставления. В рамках нефилологического профиля принято выделять основной и продвинутой этапы обучения. Основной этап связан с овладением язы-

ком, общеобразовательными и специальными знаниями по программе подготовки бакалавра (достигается 2-й сертификационный уровень владения языком), на продвинутом этапе — уровень магистра (3-й и 4-й сертификационные уровни).

В связи с коммуникативной и социокультурной направленностью занятий лексико-грамматический материал вводится в виде моделей предложений и речевых образцов, выражающих различные отношения (пространственные, атрибутивные и др.), а система обучения ориентируется на один из профилей обучения: естественно-научный, научно-технический, гуманитарный. Обучение русскому языку в нефилологическом вузе имеет свои особенности.

1. Практическая направленность занятий. Студенты овладевают языком для получения дополнительной информации по специальности, что предполагает тесную координацию занятий по языку с работой профилирующих кафедр. Уже на первых занятиях студенты знакомятся с общенаучной и специальной лексикой, близкой к специальности.

2. Преемственность в обучении. Она заключается в том, что программа обучения опирается на знания, навыки, умения, приобретенные на предшествующем этапе занятий — в рамках подготовительного профиля и специальных курсов, готовящих к поступлению в профильный вуз. Такому поступлению предшествует сдача вступительного экзамена, свидетельствующего о владении языком 1-го сертификационного уровня.

3. Малое число часов, отводимых на аудиторные занятия, повышает роль самостоятельной работы по языку, в том числе с использованием ТСО. Основные же усилия преподавателя обычно сосредоточены на объяснении трудных для усвоения тем, проверке домашних заданий, коррективке результатов работы.

4. В связи с недостаточным количеством аудиторных часов, отводимых на практику языка, и большой загруженностью студентов занятиями по профильным дисциплинам акцент в работе делается на письменную коммуникацию: чтение и анализ текстов по специальности и научно-популярного характера, формирование приемов реферирования текстов, конспектирование, перевод и другие формы письменной коммуникации. В этой связи требования к уровню владения языком в различных видах речевой деятельности формулируются в программах следующим образом.

Учащийся должен уметь.

Чтение. 1) Читать оригинальные тексты по специальности с частичной опорой на словарь (монографии, статьи в научных журналах). 2) Извлекать из большого по объему текста информацию заданного содержания с изложением в устной и письменной форме.

Говорение. 1) Строить монологическое высказывание с заранее заданным содержанием и неподготовленное монологическое высказывание различных типов: описание, повествование, рассуждение, доказатель-

ство и др. 2) Участвовать в дискуссии на научные, профессиональные и общекультурные темы.

Письмо. 1) Составлять деловой документ, передать содержание прочитанного текста в виде плана, конспекта, резюме. 2) Письменно оформлять сообщение на предложенную тему, в том числе текст курсовой и дипломной работы.

Аудирование. 1) Понимать содержание текстов разных жанров, предъявляемых при непосредственном сообщении и в звукозаписи. 2) Вычленять основную информацию во время прослушивания текста.

Нефилологический профиль обеспечен учебными программами (например, «Программа по русскому языку...», 1997, «Программа курса перевода...», 1990), методиками преподавания русского языка в условиях нефилологического профиля (Мотина, 1998; Вишнякова, 1982; Девяткина и др., 1984; Митрофанова, 1976) и большим числом учебных пособий, ориентированных на будущую специальность студентов (Жуковская и др., 1984; Рожкова и др., 1985; Вознесенская и др., 1998; Клобукова и др., 1997; Лобашкова и др., 1997).

8. КУРСОВОЙ ПРОФИЛЬ

Курсовое обучение — одна из наиболее распространенных форм овладения языком как иностранным. Ее популярность среди зарубежных слушателей объясняется: краткосрочностью обучения (от 2—3 недель до нескольких месяцев), интенсивным характером занятий и его результативностью, тесной связью обучения языку с изучением истории и культуры страны изучаемого языка, приспособляемостью программы занятий к интересам слушателей и их уровню владения языком, способностью максимально удовлетворить потребности слушателей в изучаемом языке.

Можно говорить как об общих закономерностях, присущих курсовому профилю обучения в целом, так и о его специфических чертах, характерных для отдельных видов и форм обучения. Среди общих закономерностей курсового обучения могут быть названы следующие.

1. Слушатели курсов — лица, либо не имеющие начальной подготовки по языку, либо имеющие такую подготовку. В первом случае усилия преподавателя направлены на знакомство слушателей с основами языка. Занятия строятся на строго отобранных минимумах и имеют четко выраженную речевую направленность. Этому способствуют специальные учебные пособия коммуникативной направленности (например, «Русский язык за 10 дней», 1993; «Русский язык для туристов», 1978). Во втором случае слушатели, имея начальную подготовку по языку, стремятся к активизации и совершенствованию речевых навыков и умений, используя для этого возможности пребывания в речевой среде. Занятия

при этом часто носят корректировочный и развивающий характер и направлены на преодоление недостатков в речевой деятельности: замедленного темпа речи, устойчивых ошибок при оформлении высказывания, затруднений при аудировании и чтении текста.

2. Занятия носят комплексный характер (овладение языком во всех видах речевой деятельности) либо избирательный (формирование одного из видов речевой деятельности, как правило, говорения и аудирования).

3. В связи с потребностями учащихся обучение может быть ориентировано на одну или несколько сфер общения: обиходно-бытовую, учебно-профессиональную, социокультурную, общественно-политическую. В последние годы учащиеся курсов проявляют наибольший интерес к языку повседневного и делового общения.

4. Занятиям присущ интенсивный характер, что выражается, во-первых, в их ежедневной продолжительности, а во-вторых, в использовании видов и форм работы, которые требуют от учащихся большой активности, возрастающей в результате использования разнообразных аудиовизуальных средств, ролевых игр и упражнений типа этюдов.

5. Задачи курсового обучения наиболее успешно решаются в условиях использования языковой среды как фактора, предоставляющего учащимся возможность совершенствовать речевые навыки и умения в результате непосредственного общения с носителями языка. Это повышает мотивацию обучения и имеет большое общеобразовательное и социокультурное значение.

6. Особое значение в рамках курсового обучения уделяется использованию современных технологий, которые позволяют продлить время пребывания учащихся в языковой среде и упражняться в использовании языка на примерах, отражающих нормы поведения его носителей.

7. Практическая направленность занятий проявляется в том, что при наличии трех задач обучения: знакомства с системой языка, формирования речевых навыков, развития речевых умений — предпочтение отдается речевым умениям в различных сферах деятельности. Преобладание устной коммуникации — важная особенность занятий, в одинаковой мере применимая ко всем видам краткосрочного обучения.

Конечной целью занятий является формирование и совершенствование коммуникативной и межкультурной компетенции в параметрах, обозначенных программой обучения.

Цели и задачи курсового обучения определены в программах для этой формы обучения (например, «Программа по русскому языку...» — Вып. I, II, III, 1978), методика работы в условиях этой формы обучения (Краткосрочное обучение..., 1983; Шукин, 1984). Эта форма обучения обеспечена многочисленными учебными пособиями коммуникативной и социокультурной направленности. Вот некоторые из них: *Русский язык для всех/Под ред. В.Г. Костомарова. 14-е изд. — М., 1990; Шукин А.Н. Русский язык в диалогах. 12-е изд. — М., 1986; Левина Г.М. и др.*

Учебный комплекс «Владимир» — СПб., 1992; Миллер Л.В. и др. *Жили-были: Интенсивный курс для взрослых* — СПб., 1998; Юрков Е.Е. и др. *Поговорим?* — СПб., 1999; Костина И.С. и др. *Перспектива. 3-е изд.* — СПб., 2000 и др.

9. ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ

Эта форма обучения организуется на факультетах повышения квалификации ряда ведущих российских высших учебных заведений для зарубежных преподавателей русского языка. Обучение носит краткосрочный характер (от трех недель до 10 месяцев) и рассчитано на слушателей, имеющих достаточно высокий уровень владения языком и практический опыт преподавания языка. Как правило, уровень пассивного владения языком превосходит активный уровень, а навыки и умения в области чтения и письма преобладают над навыками и умениями в слушании и говорении. Неодинаков и возрастной состав слушателей: от выпускников педагогических институтов и университетов до преподавателей с многолетним педагогическим стажем. Неодинакова также их общеобразовательная и профессиональная подготовка. Перечисленные обстоятельства отражают особенности занятий в рамках этой формы обучения.

В процессе занятий рассматриваются три цели обучения: а) повышение уровня практического владения языком во всех сферах устной и письменной речи; б) расширение и систематизация знаний в области современного русского языка, методики его преподавания, педагогики, психологии — дисциплин, являющихся базовыми для преподавателя русского языка; в) повышение профессионального мастерства; г) углубление и расширение знаний о стране изучаемого языка. Таким образом, обучение имеет как практическую, так и теоретическую направленность. Большое внимание уделяется развитию у слушателей умений самообразования, а также работе с современными технологиями обучения.

Дисциплина «русский язык» представлена в учебном процессе теоретическим и практическим курсом. Целью практического курса является: а) углубление и расширение знаний в области практической фонетики, лексики, грамматики; б) формирование и совершенствование на основе приобретенных знаний практических навыков и умений во всех видах речевой деятельности. Перечисленные цели достигаются в результате особой организации учебного материала в рамках практического курса, которая заключается в следующем:

— материал вводится *тематически*, что наилучшим образом способствует включению слушателей в естественный процесс общения. При отборе тем учитываются профессиональные потребности слушателей. В этой связи в большинстве курсов для преподавателей русского языка

представлены такие системы, как «Система образования в России», «Проблемы развития науки», «Учитель — профессия творческая» и др.

— курс носит *корректировочный* характер, строится, как правило, с опорой на родной язык учащихся и учитывает типичные ошибки в русской речи. Такой организации занятий способствует использование специальных учебных пособий, рассчитанных на преодоление трудностей при овладении русским языком различными контингентами учащихся (Корректировочные курсы русского языка для преподавателей-русистов, 1980, 1981).

— занятия имеют *социокультурную* направленность: в качестве текстов используются, наряду с текстами по специальности, произведения современной художественной литературы и публицистики;

— занятия носят *аспектно-комплексный* характер, что наилучшим образом способствует сознательному овладению основными компонентами системы языка и их комплексному применению в различных видах речевой деятельности;

— проводится тесная связь между теоретическим и практическим курсами, что является необходимым условием оптимизации занятий. Такая координация означает, что один и тот же языковой материал должен быть предметом рассмотрения как в теоретическом, так и в практическом курсе с учетом особенностей каждой дисциплины. В теоретическом курсе формулируются правила функционирования той или иной языковой формы для выражения определенного содержания, а в практическом курсе вырабатываются умения пользоваться теми же формами в различных ситуациях общения. В теоретическом курсе языка материал представляется аспектно (лексика, фразеология, фонетика, графика и орфография, словообразование, морфология, синтаксис, стилистика), а в практическом курсе — аспектно-комплексно (разговорная практика, анализ художественного текста, учебный перевод, практическая стилистика), и материал группируется таким образом, что подчиняется развитию умений во всех видах речевой деятельности и сферах общения (в первую очередь учебно-профессиональной и социокультурной).

Характерная особенность организации занятий в условиях повышения квалификации — *педагогизация* учебного процесса, т. е. профессиональная направленность всех дисциплин курса с учетом специальности учащихся. На занятиях по практике языка преподаватели не только знакомятся с приемами проведения занятий, но участвуют в обсуждении таких приемов, в том числе в ходе педагогической практики. Формированию педагогических умений в условиях повышения квалификации способствуют такие приемы работы, как анализ учебников и программ по русскому языку, наблюдение за ходом урока и его анализ, выступление с докладом на профессиональную тему (в том числе по результатам педаго-

гической практики), знакомство с приемами организации и проведения внеаудиторной работы, участие в «педагогических играх», просмотр фрагментов фильмов о мастерстве педагога и их обсуждение.

Повышение квалификации как форма обучения обеспечено соответствующими программами и учебными пособиями (Учебник по русскому языку, 1980; Корректировочные курсы... 1980, 1981 и др.). Конечной целью занятий является достижение профессионального уровня владения языком и приближение к уровню носителей языка, что в европейской системе уровней соответствует уровню — *совершенный пользователь (Master level)*.

10. ЗАОЧНЫЙ ПРОФИЛЬ

Форма обучения, получившая широкое распространение во многих странах, став компонентом национальной системы подготовки по иностранному языку. Система заочного обучения предусматривает самостоятельную работу слушателей над учебными материалами, которые им направляются учебным заведением. Изучив предусмотренные программой учебные материалы и выполнив контрольные задания, слушатели приезжают в учебное заведение на сессию, где в течение 1—2 недель занимаются в группах интенсивной речевой практики, слушают установочные лекции по ряду дисциплин и сдают выпускной экзамен по русскому языку. Сочетание заочного и очного обучения следует считать оптимальной формой организации занятий в рамках заочного профиля. В российских филологических вузах заочное обучение в течение многих лет рассматривалось как эффективная форма повышения квалификации зарубежных преподавателей русского языка при продолжительности обучения от одного года (преподаватели вузов) до двух лет (преподаватели средней школы). Заочное обучение для этой категории учащихся рассматривалось как вид дополнительного и корректировочного обучения, поскольку учащиеся в ходе занятий не столько приобретали новые знания, сколько систематизировали и совершенствовали уже приобретенные в ходе предшествующего обучения. Корректировочный характер обучения должен был стимулировать слушателей на самостоятельную работу, что достигалось как за счет отбора учебных материалов, так и характером самих заданий. Слушатели этой формы обучения были обеспечены учебными материалами по четырем дисциплинам, входящим в программу подготовки заочников: русскому языку, методике его преподавания, обществоведению, литературе. Одна из первых методик преподавания русского языка как иностранного была подготовлена именно для этого профиля обучения (Методика, 1982). В 80—90-е годы эта форма

обучения претерпела значительные изменения, вызванные сокращением контингента учащихся и его регионального состава, а также внедрением в учебный процесс современных технологий обучения. Это привело к появлению нового профиля обучения, имеющего большие перспективы развития, — *дистанционного обучения*.

11. ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ

Это форма организации учебного процесса на расстоянии, предусматривающая самостоятельное прохождение учащимися учебных курсов в рамках различных программ обучения, выполнение контрольных заданий, очную/заочную оценку результатов обучения. Термин *дистанционное обучение* постепенно заменяет заочное обучение. За последние годы дистанционное обучение развивается главным образом за счет использования компьютерных телекоммуникационных сетей (например, Интернет). Главной особенностью такого обучения иностранным языкам является опосредованный характер телеобщения между учеником и учителем. В настоящее время разработан ряд курсов, рассчитанных на обучение иностранным языкам, в том числе и РКИ (Азимов, 2000). Такие курсы используются для самостоятельного индивидуального обучения и для работы под руководством преподавателя. Во втором случае преподаватель проводит консультации, а общение «преподаватель — учащийся» проводится с помощью электронной почты и телеконференций. Образцы программ, входящих в систему CALL, — Computer-Assisted language learning — приводятся в книге: Крюкова, 1998.

Наиболее перспективным направлением использования компьютерных технологий является применение интерактивных учебных курсов, которые предусматривают активное взаимодействие всех участников обучения, наличие обратной связи между преподавателем и учащимися с помощью электронной почты, использование сетевых информационных систем типа World Wide Web/(Дистанционное обучение..., 1998).

Дистанционное обучение имеет большие перспективы, так как позволяет использовать мировые культурные и образовательные ценности, накопленные в глобальных сетях Интернет и возможность учиться под руководством лучших педагогов на основе единого информационного пространства. Особую эффективность эта форма обучения представляет для студентов-заочников и в системе повышения квалификации. Этому способствует наличие персональных компьютеров и компьютерных классов в учреждениях системы образования, подключенных к Интернет.

Следующая таблица дает представление о видах дистанционного обучения.

Виды дистанционного обучения в вузе

Название вида	Характеристика
Дополнительный (вуз-Интернет-вуз)	Дистанционное обучение дополняет очное обучение. Предполагается взаимодействие студентов и преподавателей нескольких вузов, которые участвуют в общих дистанционных образовательных проектах в одном или нескольких городах (странах).
Смешанный (студент-Интернет-преподаватель)	Дистанционное обучение частично заменяет очное обучение. Студенты обучаются очно в традиционной аудитории, но, кроме очных педагогов, эпизодически или непрерывно работает он-лайн-преподаватель. Занятия проводятся с использованием электронной почты, интернет-конференций и других ресурсов. Цель — углубленное изучение какого-либо предмета или темы. Формы занятий — дистанционные курсы, семинары, консультации.
Поддерживающий (студент-Интернет-центр)	Дистанционное обучение сопоставимо с очным обучением и выступает как средство индивидуализации образования. Телекоммуникационные технологии позволяют осуществить личностную ориентацию обучения, предоставить ученикам выбор формы и темпа подготовки.
Основной (студент-Интернет)	Студент обучается в нескольких дистанционных вузах сразу. Комплексная образовательная программа студента составляется так, что разные дисциплины изучаются им в различных специализированных вузах. Координация обучения возложена на дистанционное учебное заведение, предоставляющее данную программу.

Достоинства образовательного процесса при дистанционном обучении заключаются в возможности проведения самостоятельной работы обучающимися в удобное для них время с использованием специальных компьютерных средств обучения и возможностью контакта с преподавателем по телефону, электронной и обычной почте. Благодаря Интернету многие учебные заведения получили доступ к мировым базам данных, что обеспечивает большую эффективность образовательного процесса.

РЕЗЮМЕ

Профиль обучения относится к числу базисных категорий методики. Это понятие используется для обозначения особенностей преподавания РКИ, отражающих характер и специфику организации учебного процесса в том или ином типе учебных заведений. Занятия в рамках разных профилей обучения соответствуют потребностям учащихся в иностранном языке, их будущей специальности или профессиональной ориентации. В методической литературе получили научное обоснование следующие профили обучения: дошкольный, школьный, вузовский (подготовительный, филологический, нефилологический, включенный), курсовой, повышение квалификации, заочный, дистантный (дистанционное обуче-

ние). Показателями сформированности профиля применительно к обучению языку следует считать: наличие государственного образовательного стандарта, программы, учебных пособий и методик преподавания языка в рамках данного профиля. Профиль обучения определяет условия для функционирования системы обучения языку, включающей цели и задачи обучения, его содержание, методы, принципы, средства, процесс, организационные формы обучения.

Школьный профиль обеспечивает овладение языком на элементарном уровне, предоставляя возможность практического пользования языком в элементарных стандартных ситуациях общения и создания прочной базы для последующего обучения в вузе.

Подготовительный профиль в условиях вузовского обучения обеспечивает пороговый уровень владения языком (1-й сертификационный уровень), характерный для абитуриента вуза.

Филологический профиль призван обеспечить свободное владение языком в границах, близких к уровню носителя языка, и возможность профессиональной деятельности в качестве преподавателя, переводчика, лингвиста.

В рамках нефилологического профиля обеспечивается владение языком в сфере делового и профессионального общения с преобладанием возможностей письменной коммуникации (чтение, письмо).

Курсовой профиль при всем многообразии форм обучения в первую очередь ориентирован на овладение языком как средством общения во всех/избранных видах речевой деятельности в сжатые сроки. Успешность работы в рамках этого профиля зависит от использования современных методов и технологий обучения и речевой среды.

Повышение квалификации, которое может протекать в форме очного и заочного обучения, призвано повысить теоретический и практический уровни владения языком в направлении достижения 5-го (профессиональный пользователь) и 6-го (совершенный пользователь) сертификационных уровней владения языком.

Наиболее перспективным направлением повышения квалификации преподавателя иностранного языка в современной методике считается дистанционное обучение, предусматривающее использование компьютерных и телекоммуникационных сетей (например, Интернет).

КОНТРОЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Дайте определение понятию «профиль обучения». Почему это понятие относится к числу базисных категорий методики?
2. Какие профили обучения вам известны? Каковы методические основания для выделения разных профилей?
3. Охарактеризуйте содержание одного из профилей обучения.
4. Какие цели обучения достигаются в рамках подготовительного профиля?
5. Работы каких методистов были посвящены обоснованию содержания нефилологического профиля?

6. Прокомментируйте следующее утверждение, обобщающее опыт работы в условиях подготовительного профиля: «Раннее введение предметов на подготовительном факультете, необходимость пользования языком как средством общения на занятиях по общеобразовательным дисциплинам требует от преподавателя русского языка максимального приближения учебного языкового материала к лексико-грамматическим средствам общеобразовательных дисциплин, что особенно важно на начальном этапе» (*Практическая методика преподавания русского языка на начальном этапе*/Н.С. Власова и др.— М., 1990. С. 106).

СПИСОК ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Методика преподавания русского языка как иностранного. Для зарубежных филологов-русистов (Включенное обучение)/Под ред. А.Н. Щукина.— М., 1990. Этапы и профили обучения. С. 199—214.
2. Щукин А.Н. Методика краткосрочного обучения русскому языку как иностранному.— М., 1984. Виды краткосрочного обучения. С. 11—26.
3. Суригин А.И. Педагогическое проектирование системы предвузовской подготовки иностранных студентов.— СПб., 2001.
4. Балыхина Т.М. Структура и содержание российского филологического образования. Методологические проблемы обучения русскому языку.— М., 2000.
5. Вишнякова Т.А. Основы методики преподавания русского языка студентам-нефилологам. Этапы обучения русскому языку студентов-нефилологов.— М., 1982. С. 6—10.
6. Мотина Е.И. Язык и специальность. Лингвометодические основы обучения русскому языку студентов-нефилологов.— М., 1988. Соотношение форм речи в учебной деятельности студентов на занятиях по специальности. С. 9—10.
7. Краткосрочное обучение русскому языку иностранцев. Формы и методы.: Сб. статей/Сост. О.П. Рассудова.— М., 1983.
8. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Квалификация: лингвист, преподаватель. Квалификация: бакалавр/магистр филологии.— М., 2000.
9. Государственные образовательные стандарты по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. Базовый уровень. 1, 2, 3 уровни.— М.-СПб., 1999.

ГЛАВА 7

ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ ЯЗЫКУ

1. ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ КАК МЕТОДИЧЕСКАЯ КАТЕГОРИЯ

Термин «подход к обучению» (approach (англ.) — подход, подступ) был введен в научный обиход английским методистом А. Энтони (1963) для обозначения исходных положений, которыми пользуется исследователь относительно природы языка и способов овладения им. Будучи компонентом системы обучения языку, подход к обучению выступает в качестве самой общей методологической основы обучения, характеризуя существующие взгляды на предмет обучения — язык — и возможности овладения им в процессе обучения. По мнению методистов, подход к обучению представляет собой точку зрения на сущность предмета, которому надо обучать (Вятютнев, 1984), используется как самая общая методическая основа исследования в конкретной области занятий (Бим, 1988), определяет деятельность исследования, направленную на изучение того или иного явления (Скалкин, 1981).

2. СУЩЕСТВУЮЩИЕ КЛАССИФИКАЦИИ ПОДХОДОВ К ОБУЧЕНИЮ

В методике преподавания языков не существует единой классификации подходов к обучению. Так, М.В. Ляховицкий (1981) называет четыре общих подхода к обучению иностранным языкам, определяемых им с позиции психологии овладения языком: 1) *бихевиористский подход* (овладение языком путем образования речевых автоматизмов в ответ на предъявляемые стимулы); 2) *индуктивно-сознательный подход* (овладение языком происходит в результате наблюдения над речевыми образцами, что приводит к овладению языковыми правилами и способами их употребления в речи); 3) *познавательный (когнитивный) подход* (сознательное овладение языком в последовательности от знаний в виде правил и инструкций к речевым навыкам и умениям на основе усвоенных знаний); 4) *интегрированный подход* (предусматривается органическое соединение в ходе занятий и сознательных и подсознательных компонентов в процессе обучения, что проявляется в параллельном овладении знаниями и речевыми навыками и умениями).

Попытка классифицировать подходы на основе большего числа факторов, в том числе и лингвистических, была предпринята М.Н. Вятютне-

вым (Вятютнев, 1984), который выделял шесть подходов, используемых для классификации современных методов обучения: грамматический, прямой, бихевиористский, чтения, коллективный, коммуникативно-индивидуализированный.

С позиции избранного исследователем подхода к обучению определяются методы обучения, реализующие концепцию подхода, и отбираются приемы и способы обучения, обеспечивающие овладение языком в заданных программой параметрах. Тем самым на занятиях реализуется системный подход к обучению, устанавливающий взаимосвязь и взаимодействие между его базисными составляющими: подход — метод — приемы обучения.

Если проанализировать существующие подходы к обучению языку, то нетрудно заметить, что основаниями для их выделения являются: а) *объект обучения* (язык, речь, речевая деятельность) либо б) *способ обучения* (прямой, сознательный, деятельностный).

3. ПОДХОДЫ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ ОБЪЕКТА ОБУЧЕНИЯ

При характеристике подходов к обучению с точки зрения объекта обучения можно говорить о языковом, речевом и речедетельностном подходах.

Для *языкового подхода* характерна ориентация занятий на овладение языком как системой, состоящей из единиц языка разного уровня, и правил их построения и использования в общении. Перевод при таком подходе используется в качестве основного источника обучения, которое строится на основе изучения моделей предложений, выступающих в качестве речевых образцов для образования по аналогии однотипных фраз, что ведет к формированию механизмов структурного оформления речи. Для закрепления введенных образцов используются тренировочные (языковые) упражнения. Обобщающие же сведения лексико-грамматического характера даются в виде правил и инструкций с использованием наглядных схем и пояснений на родном языке учащихся. Текст при языковом подходе и вербальные средства наглядности являются главным источником информации и средством ее усвоения. Этот подход к обучению получил реализацию в рамках переводно-грамматического метода и в учебных пособиях, реализующих концепцию метода. В то же время преподающими язык признавались недостатки такого подхода, обеспечивающего хорошее знание учащимися системы изучаемого языка и в то же время недостаточное владение языком как средством общения, что требовало «обучивания» на различных разговорных курсах.

Речевой подход, стремившийся преодолеть недостатки и возникший как реакция на языковой подход, ориентирует преподавателя на обучение речи как способу формирования и формулирования мыслей с помощью

усвоенных единиц языка в процессе общения. Возникнув на пороге XX столетия и положив начало господству беспереvodных методов обучения, речевой подход получил воплощение в рамках прямого метода и его современных модификаций в виде аудиовизуального и аудиолингвального методов обучения. Научные основы такого подхода связаны с именами выдающихся методистов М. Берлица (Германия), Ф. Гуэна, П. Ривана (Франция), Г. Суита (Англия), Ч. Фриза и Р. Ладо (США). П. Губерины (Югославия). Обучение языку при этом подходе строится на основе речевых образцов, отражающих содержание актуальных для обучающихся сфер, тем и ситуаций общения.

На начальном этапе обучения учащиеся овладевают речевыми образцами, характерными для бытовой сферы общения и обеспечивающими возможность реализации элементарных коммуникативных намерений в следующих ситуациях общения: в магазине, в столовой, на почте, в библиотеке, на уроке, в поликлинике и др. (Гос. образовательный стандарт. Элементарный уровень, 1999).

Речедетельностный подход. В качестве объекта обучения при этом подходе выступает речевая деятельность как процесс приема и передачи информации, обусловленный ситуацией общения и опосредованный системой языка. Названный подход можно рассматривать как попытку развития и совершенствования речевого подхода с позиций психологической теории деятельности и коммуникативной лингвистики. Речедетельностный подход был реализован в концепции сознательно-практического (Б.В. Беляев) и коммуникативного (Е.И. Пасов) методов обучения и получил воплощение в ряде известных курсов русского языка, в том числе «Темп» (1978), «Старт» (1978), «Русский язык для всех» (1990) и др.

4. ПОДХОДЫ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ СПОСОБА ОБУЧЕНИЯ

С точки зрения *способа обучения* языку речь может идти о *прямом, сознательном, деятельностном* подходах к обучению.

Прямой (или интуитивный) подход предполагает овладение языком путем слушания и интуитивного усвоения единиц языка при исключении родного языка из системы обучения. При этом считается, что учащиеся в процессе занятий повторяют путь овладения родным языком, который носит неосознанный и подражательный характер. Этот подход к обучению базируется на бихевиористской теории обучения (behaviour (англ.) — поведение), возникшей в конце XIX в. (ее основоположником является американский психолог Э. Торндайк) и долгие годы считавшейся ведущим направлением в психологии. Согласно этой теории, процесс учения заключается в установлении связи между стимулами и реакциями на них и упрочнения этой связи. В основе же владения языком лежат на-

выки, формируемые в результате многократного повторения предъявляемых стимулов. Несмотря на существующую критику бихевиоризма за игнорирование его представителями социальной природы психики и, как следствие этого, огрубление и примитивизацию поведения человека, идеи бихевиоризма получили широкое распространение в формировании различных теорий обучения и были использованы для психологического обоснования ряда популярных методов обучения, в том числе прямого, натурального, аудиовизуального, аудиолингвального, а также одного из направлений программированного обучения, разработанного в 60-е годы представителем американского бихевиоризма Б.Ф. Скиннером. Критика же в адрес прямого подхода, базирующегося на идеях бихевиоризма, обычно связана с имеющим место в рамках этого подхода преувеличением роли интуитивного начала над сознательным в процессе обучения и той роли, которая отводится системе «стимул — реакция» в обучении. Согласно этой схеме, неоправданно большое значение придается тренировочным упражнениям, рассчитанным на механическое выполнение.

Сознательный (или когнитивный) подход. Этот подход к обучению (*cognition* (англ.) — знание, познание) возник как реакция на прямой подход с его установкой на интуитивное овладение языком и предполагает осознание, понимание учащимися единиц языка (для него даются соответствующие пояснения) и формирование способности объяснять выбор и употребление таких единиц в процессе общения. В противоположность принципу интуитивизма, характерному для прямого подхода в обучении, при сознательном подходе ведущим принципом обучения считается принцип сознательности.

Основоположником когнитивной теории обучения, положенной в основу сознательного подхода, является американский психолог Дж. Брунер, который в книге «Психология познания» (М., 1997) обосновал три процесса, имеющих место при овладении любым предметом, в том числе и языком: а) получение новой информации в виде знаний; б) закрепление приобретенных знаний, их расширение и применение при решении новых задач; в) проверка адекватности применения сформированных знаний, навыков, умений некоторым исходным требованиям.

С позиции когнитивной теории обучения в рамках сознательного подхода методистами была обоснована теория стадийности развития навыков и умений, включающая четыре стадии усвоения материала: ознакомление — тренировка (закрепление) — применение (развитие) — контроль, — и предложены разнообразные виды упражнений, направленных на формирование речевых навыков, развитие речевых умений, контроль уровня владения языком.

Когнитивный подход получил методическую реализацию прежде всего в рамках сознательно-практического метода обучения (его психологические основы были разработаны Б.В. Беляевым (Беляев, 1965) и в ряде курсов языка, предусматривающих овладение языком в результате соз-

нательного усвоения практически необходимых для пользования языком знаний и формирования на их основе речевых навыков и умений.

Деятельностный подход. Основы такого подхода к обучению были заложены в работах психологов С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, П.Я. Гальперина, рассматривавших деятельность в качестве основы и движущей силы развития личности. Главными структурными компонентами деятельности при этом являются действия речевого и неречевого характера, имеющие свой мотив, способ выполнения и результат. В методике преподавания иностранных языков деятельностный подход получил свою интерпретацию в рамках коммуниктивно-деятельностного (лично-деятельностного) подхода к обучению, первоначальное обоснование которого было предложено И.А. Зимней (Зимняя, 1985), а практическая реализация — в рамках коммуниктивного и ряда интенсивных методов.

Суть такого подхода означает, что обучение языку носит деятельностный характер, поскольку реальное общение на занятиях осуществляется посредством «речевой деятельности», с помощью которой участники общения стремятся решать реальные и воображаемые задачи с помощью средств изучаемого языка. Средствами же осуществления такой деятельности являются задания трех видов: а) ролевые игры, с помощью которых организуется учебное общение в соответствии с разработанным сюжетом, распределенными между учащимися ролями и межролевыми отношениями; б) проблемные ситуации с использованием речемыслительных заданий, предусматривающих выполнение действий, основанных на критическом рассуждении, на предположении, на догадке, на интерпретации фактов, на умозаключении и др.; в) свободное (спонтанное) общение, которое на занятиях имеет следующие особенности: его содержание не всегда предсказуемо, требуется активная мобилизация речемыслительных резервов и предшествующего речевого опыта, используются разнообразные коммуниктивные стратегии, позволяющие передать содержание высказывания при недостаточной сформированности языковой базы. Материалом для заданий этого типа обычно являются ситуации реального общения.

Коммуниктивно-деятельностный подход также означает, что в центре обучения находится обучающийся как субъект учебной деятельности, а система обучения предполагает максимальный учет индивидуально-психологических, возрастных и национальных особенностей личности обучаемого, а также его интересов. Деятельностный характер обучения предполагает организацию занятий как учебной деятельности, направленной на постановку и решение учащимися конкретных учебных задач с использованием перечисленных выше заданий. Объектом обучения с позиции названного подхода является речевая деятельность в таких ее видах, как слушание, говорение, чтение, письмо, перевод. Коммуниктивно-деятельностный подход ориентирует занятия по русскому языку на

обучение общению, использование языка с целью обмена мыслями. Для этого основное внимание на уроке уделяется созданию и поддержанию у обучающихся потребности в общении и усвоению в процессе общения профессионально значимой и представляющей общекультурную ценность информации.

Названный подход реализует основные требования к современному учебному процессу: коммуникативное поведение преподавателя на уроке, использование заданий, воссоздающих ситуации общения реальной жизни и предполагающих выполнение учебных действий в рамках таких ситуаций, параллельное усвоение грамматической формы и ее функции в речи (это обстоятельство приводит к сокращению количества выполняемых на занятиях тренировочных упражнений и повышению роли упражнений речевой направленности), учет индивидуальных особенностей учащихся при ведущей роли личностного аспекта, ситуативности процесса обучения, рассматриваемого и в качестве способа стимулирования речевой деятельности, и как условия развития речевых умений.

Методическим содержанием коммуникативно-деятельностного подхода являются способы организации учебной деятельности, связанные в первую очередь с широким использованием коллективных форм работы, с решением проблемных задач, с сотрудничеством между преподавателем и учащимися.

Иногда такой подход понимается слишком узко — как использование на уроке различных ситуаций, представляющих интерес для учащихся. Между тем суть подхода сводится не столько к созданию условий, в которых учащимся предстоит действовать, сколько к самой деятельности в предлагаемых ситуациях.

Конечной целью обучения в рамках названного подхода является формирование и развитие коммуникативной компетенции, т. е. готовности и способности учащихся к речевому общению. Коммуникативная компетенция при этом формируется во всех видах речевой деятельности в их взаимодействии, а объем и уровень сформированности каждого вида речевой деятельности определяется Гос. образовательным стандартом и отражающими содержание стандарта программами по РКИ.

Одной из новейших интерпретаций личностно-деятельностного подхода на занятиях по языку являются в зарубежной методике *центрированный на ученике подход (student-centred approach)*, а в отечественной методике — *обучение в сотрудничестве*.

Суть первого подхода заключается в максимальной передаче на занятиях инициативы самому учащемуся. Такой подход противопоставляется традиционному, когда учитель является главным действующим лицом в учебной деятельности обучающегося, обеспечивая передачу знаний и контроль за ее усвоением. В рамках данного подхода центр обучения смещается на ученика, задача же учителя заключается в том, чтобы раскрыть личностный потенциал учащихся и помочь им в выборе стратегии овладе-

ния языком, в наибольшей степени отвечающей индивидуальным особенностям обучающегося.

Что касается *обучения в сотрудничестве (learning together)*, то суть его сводится в создании условий для активной совместной деятельности в разнообразных учебных ситуациях. Обучение при таком подходе организуется в малых группах, состоящих из 3—4 человек разного уровня подготовки по языку (сильный, средний, слабый учащийся); при выполнении одного задания на группу учащихся ставятся в такие условия, при которых успех или неуспех одного учащегося отражается на результате всей группы. Оценка же за выполнение общего задания ставится на всю группу. Таким образом, каждый ученик отвечает не только за результат своей работы (что характерно для традиционного обучения), но и за результат работы всей группы.

Как свидетельствует опыт преподавания (Полат, 2000), обучение в сотрудничестве позволяет значительно увеличить время речевой практики каждого ученика на уроке. Учитель же берет на себя роль организатора самостоятельной учебно-познавательной деятельности учащихся. Обучение в сотрудничестве позволяет акцентировать внимание на самостоятельном добывании учащимися информации, ее критическом осмыслении и усвоении. Большие возможности этого направления в обучении связаны с использованием глобальной сети Интернет.

5. СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ПОДХОД

Такой подход к обучению языку предполагает в процессе занятий тесное взаимодействие языка и культуры его носителей. Результатом такого обучения является формирование как коммуникативной, так и социокультурной компетенции, обеспечивающих использование языка в условиях определенного культурного контекста на основе диалога культур. Для социокультурного подхода в преподавании РКИ характерны две тенденции интерпретации языка и культуры в учебных целях: а) от фактов языка — к фактам культуры и б) от фактов культуры — к фактам языка.

В первом случае преподаватель стремится показать, как в единицах языка отражаются особенности культуры и мышления носителей языка, а культуроведческая информация извлекается из самих языковых единиц. Такой тип знакомства с фактами культуры разрабатывается в рамках лингвострановедения и лег в основу лингвострановедческой теории слова (Верещагин, Костомаров, 1980).

В конце 80-х годов произошло смещение научных интересов в область культуры — предметом научного описания и изучения на занятиях по языку становится прежде всего культура носителей изучаемого языка и предлагается новая парадигма исследования и практического применения таких исследований: культура — цель, язык — средство. Научный и

методический поиск этого направления связан с работой Ю.Н. Караулова «Русский язык и языковая личность» (1987) и получил воплощение в развивающейся области языкознания и методики — *лингвокультурологии* (Воробьев, 1997). В методическом плане это направление исследований получило наиболее последовательную реализацию в концепции коммуникативного иноязычного образования, разрабатываемой под руководством Е.И. Пассова (Пассов, 2000) и воплощенной в комплексе учебников по русскому и иностранным языкам для средней школы. Эту концепцию можно рассматривать в качестве одного из вариантов социокультурного подхода к обучению. Суть же такого подхода сводится к следующим положениям.

1. Процесс овладения языком является образовательным процессом, содержание которого — культура страны изучаемого языка. Таким образом, иноязычная культура — это то, что является источником иноязычного культурного образования в его четырех аспектах: познавательном, развивающем, воспитательном и учебном.

2. В познавательном плане основой обучения в рамках названного подхода является диалог культур как сопоставление фактов из области художественного творчества двух народов (идеи, темы, проблематика, нравственные и эстетические ценности, жанры, художественные способы выражения) и образа жизни носителей языка. Это направление изучения языка и культуры за последние годы особенно активно развивается в рамках новой научной дисциплины — сопоставительного лингвострановедения (Мамонтов, 2000).

3. В воспитательном плане при социокультурном подходе акцент делается на выявление общих нравственных ориентиров в жизни двух народов и существующих между ними различий.

4. Одна из задач обучения — формирование стойкой мотивации к изучению языка и иноязычной культуры в диалоге с родной.

5. Учебная цель обучения сводится к формированию коммуникативной и социокультурной компетенции с опорой на родной язык учащихся. Сопоставление двух языков должно способствовать снятию трудностей овладения иностранным языком и преодолению интерференции, особенно ощутимой на начальном этапе обучения при усвоении звукового строя языка.

РЕЗЮМЕ

Подход к обучению является базисной категорией методики, дающей представление о взглядах исследователя языка и преподающего язык как на сам язык, так и на способы овладения им. Будучи компонентом системы обучения языку, подход выступает в качестве самой общей лингводидактической основы овладения языком и дает представление об избран-

ной стратегии занятий, которая служит основанием для выбора методов и приемов обучения.

В качестве основания для классификации подходов используются способы обучения языку (прямой, сознательный, деятельностный) либо объект обучения (язык, речь, речевая деятельность). Сближение признаков, характеризующих разные подходы, привело к обоснованию концепции коммуникативно-деятельностного (лично-деятельностного) подхода, который в современной методике преподавания РКИ рассматривается в качестве теоретической базы овладения языком. Для такого подхода характерен деятельностный характер занятий с ориентацией на овладение разными видами и формами речевого общения, максимальный учет индивидуальных особенностей и интересов учащихся, выступающих в качестве активного субъекта учебной деятельности. Современные варианты этого подхода реализуются в виде централизованного на учащемся обучения, обучения в сотрудничестве и концепции коммуникативного иноязычного образования, предусматривающей органическое соединение в учебном процессе фактов языка и культуры страны изучаемого языка. Результатом такого обучения является формирование коммуникативной и социокультурной компетенции в их единстве.

КОНТРОЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Что в методике понимается под термином «подход к обучению»?
2. Какие подходы к обучению вам известны и каковы основания для их выделения?
3. Охарактеризуйте коммуникативно-деятельностный подход к обучению. Назовите трудности, которые могут возникнуть при реализации этого подхода на занятиях.
4. Охарактеризуйте концепцию коммуникативного иноязычного образования. Прокомментируйте следующее утверждение одного из создателей этой концепции Е.И. Пассова. «Иноязычное образование есть передача иноязычной культуры». Каким образом такая передача в рамках диалога культур может осуществляться на занятиях по практике языка?
5. Один из основоположников социокультурного подхода к изучению языков американский языковед Э. Сепир следующим образом определил взаимодействие языка и культуры в жизни общества: «Культуру можно определить как то, что данное общество делает и думает. Язык же есть то, как думает. Содержание языка неразрывно связано с культурой». (Э. Сепир. Избранные труды по языкознанию и культурологии. — М., 1993). Прокомментируйте это утверждение с точки зрения существующих в методике подходов к интерпретации фактов культуры на занятиях по языку.

СПИСОК ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Скалкин В.Л. Основы обучения устной иноязычной речи. — М., 1981. Подход. Метод. Методика. С. 121—122.
2. Вятютнев М.Н. Теория учебника русского языка как иностранного (методические основы). — М., 1984. Методы и подходы. С. 12—14.
3. Бим И.Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе. — М., 1988. Доминирующий подход к обучению иностранному языку. С. 6—16.

4. Зимняя И.А. Педагогическая психология. — М., 1999. Личностно-деятельностный подход как основа организации образовательного процесса. С. 74—90.
5. Мильруд Р.П. О проблеме централизованного на ученике подхода к обучению иностранным языкам в России //Иностранные языки в школе. 1997. № 6.
6. Полат Е.С. Обучение в сотрудничестве//Иностранные языки в школе, 2000. № 1.
7. Воробьев В.В. Лингвокультурология. Теория и методы. — М., 1997. Генезис и перспективы взаимосвязи языка и культуры. С. 12—30.
8. Пассов Е.И. Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования. — М., 2000.
9. Арутюнов А.Р., Костина И.С. Коммуникативная методика русского языка как иностранного и иностранных языков. — М., 1992. Основные методы и подходы к обучению русскому языку как иностранному и иностранным языкам. С. 17—46.

ГЛАВА 8

ЦЕЛИ И ЗАДАЧИ ОБУЧЕНИЯ

1. ПОНЯТИЕ «ЦЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ»

Цель обучения языку есть заранее планируемый результат деятельности по овладению языком, достигаемый с помощью различных приемов, методов и средств обучения.

Цели обучения определяются потребностями общества, заинтересованного в подготовке всесторонне образованного человека, хорошо владеющего избранной им специальностью, и сформулированы в Законе Российской Федерации «Об образовании» (1992), ориентирующем среднюю и высшую школу на подготовку обучаемого к интеграции в системы национальной и мировой культур.

Цели обучения должны соответствовать социальному заказу общества и одновременно быть реальными для достижения учащимися в конкретных условиях обучения. Будучи компонентом системы обучения, цели обучения оказывают воздействие на выбор содержания, методов, средств, организационных форм обучения, что дает основание относить цели обучения к числу базисных категорий методики и одновременно одного из ведущих компонентов системы обучения.

2. ВИДЫ ЦЕЛЕЙ ОБУЧЕНИЯ

В методике традиционно принято выделять следующие цели обучения: *практическую, общеобразовательную, воспитательную, развивающую*. В литературе последних лет речь идет еще об одной цели обучения — *стратегической (или глобальной)*, которая является отражением социального заказа общества по отношению к обучающимся.

Суть стратегической цели заключается в формировании в процессе обучения языку *вторичной языковой личности*, т. е. такого уровня владения языком, который присущ носителю языка (языковой личности) с точки зрения возможностей в процессе общения отражать средствами языка окружающую действительность (картину мира) и достигать определенных целей в этом мире. Термин «вторичная языковая личность» был введен в научный оборот Ю.Н. Карауловым (1987) и восходит к понятию «языковая личность», впервые использованному В.В. Виноградовым (1930).

Таким образом, если под языковой личностью подразумевается носитель языка, характеризуемый на основе анализа произведенных им текстов с точки зрения отражения в них окружающего мира, то под вторичной языковой личностью подразумевается владеющий языком, который для него является иностранным с точки зрения соответствия его речевых произведений нормам этого языка. При этом в структуре вторичной языковой личности можно выделить три уровня: а) вербально-семантический (знание системы языка и умение ею пользоваться в различных ситуациях общения; б) когнитивный (знание понятий, идей, представлений, складывающихся в картину мира; в) прагматический (возможность реализовать свои цели, мотивы, интересы, оценки в процессе речевой деятельности).

Таким образом, стратегическая цель обучения направлена на формирование у обучающихся черт вторичной языковой личности, а их сформированность позволяет учащемуся участвовать в межкультурном общении на уровне носителя языка и повышать уровень такого общения как в процессе занятий с преподавателем, так и в процессе самоподготовки. Формы, способы и направления такого самоусовершенствования заложены в документе, составленном Советом по культурному сотрудничеству Совета Европы и получившим название «Европейский языковой портфель» (Страсбург, 1997). Этот документ предлагает каждому желающему зафиксировать свой опыт в изучении языка и достигнутый уровень владения языком (что важно, например, при приеме на работу или определении формы повышения квалификации), а также: а) стимулирует и укрепляет желание изучать языки в течение всей жизни; б) облегчает планирование учебного процесса, контроль за ним и оценку уровня владения языком как самим обучающимся, так и всеми заинтересованными в этом лицами.

Опыт использования материалов «Европейского языкового портфеля» был обобщен на Международном семинаре («Перспективы внедрения «языкового портфеля» в систему образования Российской Федерации М., 2000).

Сказанное выше позволяет рассматривать стратегическую цель обучения в качестве ведущей в парадигме целей обучения.

Т а б л и ц а 12

Цели обучения русскому языку как иностранному
Стратегическая цель

Стратегическая цель			
Практическая цель	Общеобразовательная цель	Воспитательная цель	Развивающая цель

Следует заметить, что на протяжении развития методики вопрос о том, какая цель обучения является ведущей, решалась неоднозначно.

Так, в XIX — начале XX вв. в качестве ведущей рассматривалась общеобразовательная цель обучения языку, согласно которой изучение иностранного языка в школе преследовало задачу развития логического мышления и расширения кругозора учащихся. Поэтому основным объектом обучения были грамматика и тренировка в чтении и переводе текстов. Для этого широко использовался переводно-грамматический метод. Характерно в этой связи высказывание К.Д. Ушинского, который следующим образом определял цели обучения иностранным языкам: «Главной целью изучения каждого иностранного языка должно быть знакомство с литературой, потом умственная гимнастика и, наконец, уже если возможно, практическое овладение изучаемым языком» (Ушинский, 1954: 553).

Как видно из этого высказывания выдающегося русского педагога, он, как и многие его современники, цель обучения иностранному языку видел прежде всего в образовании и развитии учащихся средствами изучаемого языка.

Во второй половине XIX в. в связи с возросшими потребностями в практическом владении иностранным языком в качестве ведущей выдвигается практическая цель обучения, которая сохраняет свое главенствующее значение и в наши дни. Выдвижение практической цели в качестве ведущей объясняется и спецификой предмета «иностраный язык»; назначение этого предмета — овладение новым по сравнению с родным языком языковым кодом, который используется в качестве средства выражения мыслей, т. е. в процессе речевой деятельности. Поэтому усилия преподавателей в первую очередь должны быть направлены на формирование такой системы коммуникативной деятельности, которая позволяет пользоваться языком в различных ситуациях общения.

Ведущее положение практической цели в XX столетии способствовало пересмотру системы обучения языку в целом: широкое распространение получили подходы к обучению, наиболее успешно обеспечивающие достижение этой цели (прямой, коммуникативно-деятельностный), а также методы обучения, реализующие такие подходы: коммуникативный, интенсивные методы. Это нашло отражение и в отборе учебных материалов, и в системе упражнений, направленных на их усвоение, и в создании новых типов учебников (коммуникативных) и пособий (аудиовизуальных).

В методической литературе последних лет, однако, все чаще утверждается мысль о равноправии всех целей обучения в учебном процессе, так как «неравноправное отношение» к различным целям приводит к глобализации речевого компонента в системе обучения в ущерб другим сторонам обучения (Гальскова, 2000). Это утверждение не лишено некоторых оснований, что привело, в частности, к пересмотру специальности 130002 и внесению в ее название нового содержания: «теория и методика обучения и воспитания (русский язык как иностранный)».

Рассмотрим подробнее цели обучения, реализуемые на занятиях по РКИ.

3. ПРАКТИЧЕСКАЯ ЦЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ

Реализация этой цели на занятиях предполагает овладение учащимися языком как средством общения, а также формирование ряда общеучебных умений (таких, как умение работать с книгой, логично и последовательно излагать свои мысли, делать учебные записи, пользоваться современными технологиями обучения), обеспечивающих эффективность овладения языком в заданных параметрах. Таким образом, практическая цель в современной методике понимается шире, нежели только способность к коммуникации, приобретаемая в процессе обучения (часто практическая и коммуникативная цели рассматривались как синонимичные понятия), но и включает знания, навыки и умения технологического характера, обеспечивающие и стимулирующие процесс овладения языком.

Однако это достаточно широкое понимание цели дифференцируется в зависимости от конкретных условий обучения языку. Так возникает проблема уровня практического владения языком и необходимость выделять промежуточные и конечные цели обучения по каждому виду речевой деятельности и аспекту языка в рамках каждого этапа и профиля обучения.

На занятиях со студентами-филологами в качестве конечной цели выдвигается свободное владение языком в его устной и письменной формах в границах, близких к уровню владения языком его носителями, приобретение знаний о системе языка и умений пользоваться такими знаниями в будущей профессиональной деятельности. При этом профессиональная деятельность преподавателя и переводчика предъявляет более высокие требования к уровню владения языком в сравнении с другими категориями филологов (редактор, журналист, лингвист, специалист по межкультурному общению), что зафиксировано в содержании 4-го сертификационного уровня (опытный пользователь) в отличие от 3-го сертификационного уровня (продвинутый пользователь).

На начальном этапе в условиях обучения на подготовительном факультете ставится более узкая, промежуточная цель в сравнении с конечной целью обучения языку: овладеть основами языка на пороговом уровне и подготовиться к поступлению в российские вузы (требования к зарубежным абитуриентам вуза зафиксированы в 1-м сертификационном уровне).

На занятиях со студентами-нефилологами язык усваивается в объеме, необходимом для получения образования по профилю вуза. Еще более ограниченный характер целей обучения имеет место в работе на краткосрочных курсах, где преимущественное внимание уделяется формированию навыков и умений устной речи на тщательно отобранном лексико-грамматическом материале в рамках ограниченного круга тем и сфер общения (преимущественно обиходно-бытовой и социально-культурной).

Реализация практической цели в условиях средней школы имеет свои особенности, отражающие главную задачу школы — дать общее начальное образование и тем самым заложить фундамент для получения специальности. Цель обучения РКИ в школе — обеспечить допрофессиональный уровень владения языком, дающий возможность последующего доучивания в соответствии с потребностями человека. Этот уровень определяется как пороговый и в соответствии с Гос. образовательным стандартом по иностранным языкам предусматривает овладение учащимися всеми видами речевой деятельности. При этом уровень обученности школьников в области чтения может быть выше по сравнению с другими видами речевой деятельности (продвинутая коммуникативная компетенция) по причине его наибольшей доступности, в то время как в говорении, восприятии речи на слух и письме достигается уровень элементарной коммуникативной компетенции, предусматривающей возможность общения в ограниченном числе стандартных ситуаций.

Таким образом, под основами практического владения языком в средней школе и, шире, в рамках довузовских форм обучения, понимается ограниченный, но коммуникативно достаточный уровень, обеспечивающий несложное по содержанию и языковому оформлению общение в пределах лексических и грамматических минимумов, тем и ситуаций общения, зафиксированных требованиями к элементарному (уровень выживания), допороговому (базовому) и пороговому уровням владения языком. Важно подчеркнуть, что овладение основами языка должно быть достаточно прочным и стабильным, что обеспечивает успех дальнейшего совершенствования в языке (в том числе и в процессе самообучения).

Преподаватель должен иметь четкое представление о промежуточной и конечной целях обучения (они перечислены в соответствующих программах), что определяет выбор методов, приемов и средств обучения, обеспечивающих достижение поставленных целей.

Из сказанного выше видно, что практическая цель обучения имеет разное содержательное выражение и разные уровни ее реализации в зависимости от этапа и профиля обучения. Цели могут быть *избирательными* (овладение одним из видов речевой деятельности) и *комплексными* (овладение средствами языка и видами речевой деятельности в разных видах и формах). Избирательные цели обучения характерны для занятий на языковых курсах, когда программа занятий строится с учетом интересов и потребностей учащихся, а комплексные — в условиях пролонгированного обучения, характерного для занятий в средней и высшей школе.

При характеристике целей обучения следует разграничивать понятия «цель обучения» и «задача обучения». Задачи обучения — это объективное отражение целей обучения применительно к конкретному этапу и условиям занятий. В рамках одной и той же цели могут решаться разные задачи обучения. Они формулируются в виде перечня знаний, навыков, умений, реализуемых в рамках сфер, тем, ситуаций и тактик общения.

При этом важно, чтобы задачи были адекватны целям обучения. Так, в рамках реализации практической цели ее задачами может быть развитие навыков и умений устной и письменной речи, формирование одного из видов компетенции, овладение приемами переводческой деятельности и пр. Трудности в работе преподавателя часто вызваны тем, что он не всегда достаточно четко может определить и довести до учащихся задачи, решаемые на уроке, что снижает эффективность занятий.

Перечислим задачи обучения, реализуемые в рамках практической цели и ориентирующие на достижение 4-го сертификационного уровня владения языком, характеризующего студента как *опытного пользователя*, который получил квалификацию преподавателя русского языка как иностранного. В качестве задач обучения выделяются следующие: *предметные, языковые, речевые, общеучебные, социокультурные, профессиональные.*

Предметные задачи включают то предметное содержание, которое с помощью языкового и речевого материала может быть передано в процессе общения. Сюда входят: сферы, темы, ситуации общения, коммуникативные интенции, составляющие основу планируемого речевого акта.

В качестве *сфер общения* выделяются следующие: а) социально-бытовая (возможность удовлетворения личных и бытовых потребностей вне сферы производственной деятельности и в сфере общественных интересов при неофициальном общении); б) учебная (удовлетворение потребностей в процессе учебной деятельности); в) профессионально-производственная (удовлетворение потребностей в процессе профессиональной деятельности); г) социально-культурная (удовлетворение эстетических и познавательных потребностей при восприятии и обсуждении произведений литературы и искусства, посещении музеев, отправлении религиозных обрядов и др.); д) официально-деловая (имеет место при решении социально-нравственных вопросов в процессе общения с представителями администрации, государственных учреждений).

Темы общения, в рамках которых учащиеся могут осуществлять речевое общение, представлены следующими: а) темы, актуальные для говорящего в сфере его личных интересов и межличностных отношений (человек и его личная жизнь, работа, профессия, образование, воспитание, свободное время, увлечения); б) темы социально-культурного характера (человек и общество, человек и политика, человек и наука, человек и искусство, человек и экономика); в) темы общегуманной проблематики (человек и природа, духовное развитие человека и др.); г) темы профессиональной направленности (ученик как субъект учебной деятельности, педагог как субъект педагогической деятельности, педагогическая деятельность в разных образовательных системах, современные технологии обучения).

Коммуникативные интенции (т. е. намерения, в рамках которых говорящий предполагает реализовать свой речевой акт). Интенция (от

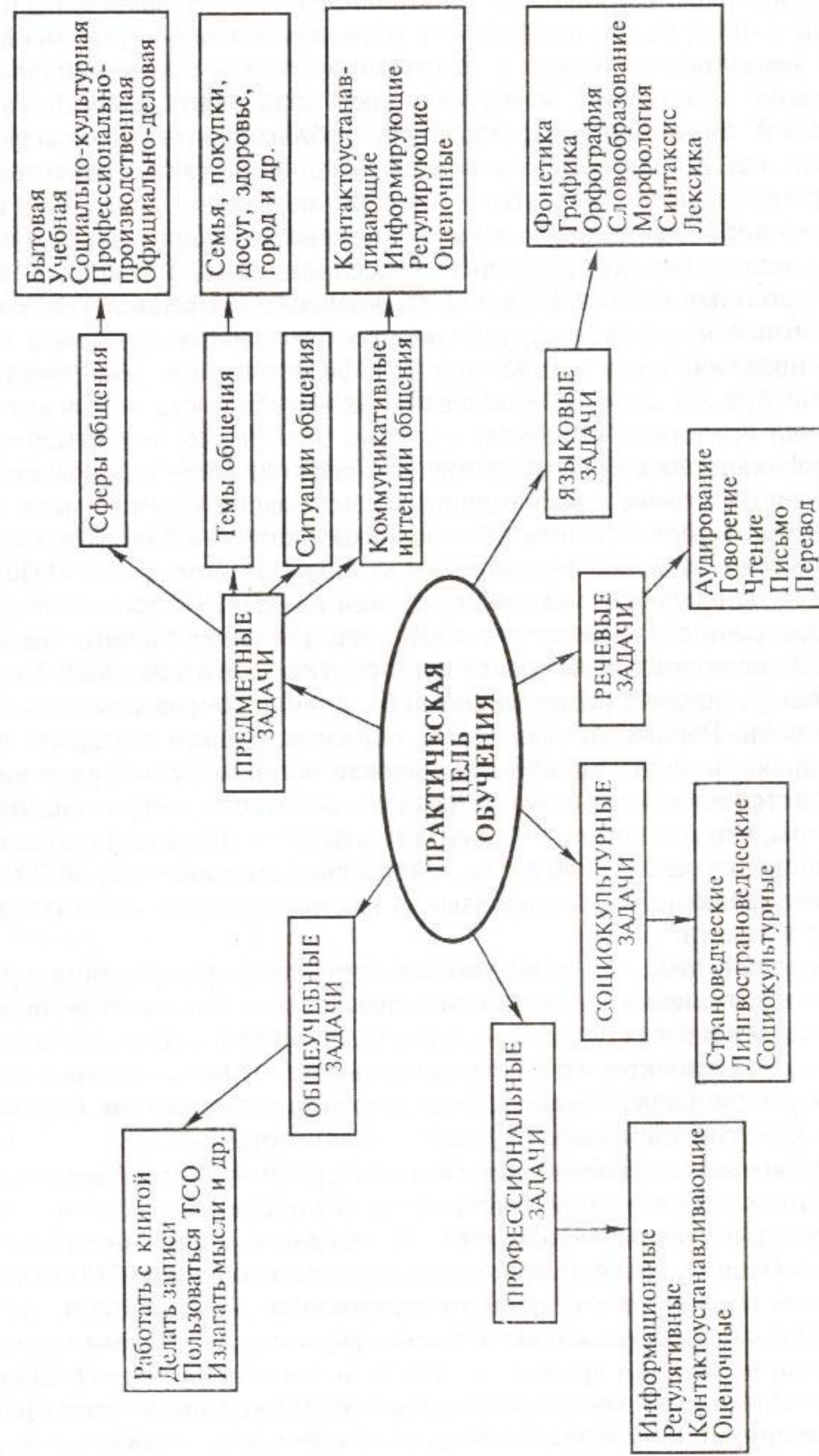
лат. *intentio* — стремление) — направленность сознания, мышления на какой-либо предмет, в основе которого лежит желание, замысел. В качестве интенций выделяются следующие: а) контактоустанавливающие (желание вступить в коммуникацию, поддержать/завершить беседу, привлечь внимание, представиться, поблагодарить, пригласить, извиниться и др.); б) регулирующие (стремление побудить собеседника к совершению действия, выразить просьбу (пожелание) согласие, реагировать на побуждение и др.); в) информативные (запрашивать и сообщать об условиях (целях), причинах, расспрашивать, уточнять и пр.).

Языковые задачи. Решение языковых задач предполагает овладение учащимися набором предусмотренных программой языковых единиц и формирование на их основе знаний и фонетических, лексических, грамматических навыков, обеспечивающих возможность пользоваться языком как средством общения. Уровень *опытного пользователя* (4-й сертификационный уровень) предполагает владение учащимися фонетическими и ритмико-интонационными нормами русского языка, его графической, орфографической, словообразовательной системами, морфологией, синтаксисом, лексическим минимумом в пределах 7000 единиц. Для базового уровня учащихся средней школы (9-й класс) лексическая сторона речи определяется в 2300 слов для рецептивного усвоения, из них 800 слов предназначаются для продуктивного усвоения. Пороговый уровень учащихся средней школы (11-й класс) определяется в пределах 3000 слов. Рекомендуемая в Гос. образовательном стандарте для 4-го сертификационного уровня лексическая норма в 12 000 слов нам представляется избыточной, если руководствоваться существующим мнением о том, что россиянин — носитель языка — использует в своей речевой практике около 7500 слов. Лексический же минимум в 3000 слов позволяет владеющим русским языком как иностранным понимать до 95 % любого текста.

Речевые задачи. Реализуются в процессе формирования и развития коммуникативных умений на основе языковых и социокультурных знаний и навыков в рамках предметного содержания речи (сфер, ситуаций и тем общения). Охарактеризуем решаемые в ходе обучения речевые задачи по видам речевой деятельности, определяющим содержание формируемой коммуникативной и социокультурной компетенции.

Аудирование. Умение понимать содержание, коммуникативные намерения и эмоционально-экспрессивные особенности речи говорящего, предъявляемой однократно, в среднем темпе носителя языка (220/250 слог/мин) при объеме пассивного словаря до 7000 слов. Слушающий должен уметь отличать правильное произношение от неправильного, догадываться по контексту о значении незнакомых слов (их количество не должно превышать 10 %, и такие лексические единицы не должны быть опорными) и различать на слух смысловые оттенки близких по значению слов. Монологический текст может относиться к разным

Практическая цель обучения и задачи обучения



коммуникативным типам речи (описание, повествование, рассуждение) и разным сферам общения. Диалогический текст включает в себя разные типы диалога (интервью, обмен мнениями и т. п.). При восприятии на слух аутентичного текста (прогноз погоды, реклама, объявление и т. д.) учащийся должен уметь выделить основную мысль.

Говорение. Умение достигать цели коммуникации, организуя свою речь в форме диалога и монолога с использованием разных видов речевого сообщения (описание, рассуждение и проч.) в русле разных сфер и тем общения и разных стилистических средств, адекватных ситуации общения, при объеме активного словаря в пределах 3500 единиц. Говорящий должен правильно употреблять формулы речевого этикета, ставить логическое ударение, точно интонировать фразу.

Чтение. Умение понимать содержание любого неадаптированного текста без словаря либо с минимальным обращением к словарю, пользуясь при этом разными видами чтения: просмотровым, изучающим, ознакомительным, поисковым. Скорость при изучающем чтении — 90—100 слов/мин, при ознакомительном — 350—400 слов/мин. Учащийся должен продемонстрировать: а) понимание общего содержания текста и его главной мысли после однократного прочтения текста; б) умение ориентироваться в структуре текста (находить в тексте реплики персонажей, выявлять позицию автора, извлекать новую для себя информацию, вычленять выразительные и изобразительные средства создания художественного образа); в) определять жанр произведения; г) догадываться по контексту о значении неизвестных единиц языка.

Письмо. Умение создавать собственные тексты разных жанров (план, тезисы, конспект, аннотация, резюме, реферат, заявление, изложение, сочинение), относящиеся к разным сферам общения, используя приемы описания, повествования, рассуждения, доказательства. Созданные обучающимся произведения должны также демонстрировать умение писать под диктовку, передавать своими словами содержание прослушанного, а также находить и исправлять ошибки.

Общеучебные задачи. Решаются в ходе приобретения умений: работать с книгой, словарем, техническими средствами, делать учебные записи, логично и последовательно строить высказывание, использовать перевод.

Социокультурные задачи. Достигаются в процессе приобретения страноведческих и лингвострановедческих знаний, навыков, умений, составляющих основу социокультурной компетенции.

Профессиональные задачи. Их достижение связано с приобретением знаний и развитием навыков и умений, необходимых для будущей профессиональной деятельности на занятиях по практике языка. Такие задачи решаются в результате чтения и обсуждения текстов педагогической

направленности, посещения занятий, подготовки рефератов. Тем самым обеспечивается взаимодействие практического курса языка с профильными дисциплинами. Суммируем сказанное о практической цели обучения в виде таблицы (см. с. 116).

4. ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ЦЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ

Эта цель обучения предполагает использование изучаемого языка для повышения общей культуры учащихся, расширения их кругозора, знаний о стране изучаемого языка и — через посредство языка — об окружающем мире в целом. Общеобразовательная цель обучения достигается в результате анализа используемых на занятиях текстов, бесед с учащимися, обсуждения актуальных проблем, просмотра видеофильмов и др. В процессе реализации этой цели обучения улучшается практическое владение не только изучаемым, но и родным языком учащихся в результате сопоставления систем двух языков и существующих в них способов выражения мыслей. Достижение общеобразовательной цели вносит вклад в развитие логического мышления учащихся в результате выполнения таких заданий, как: составление плана, тезисов, рассказа по плану, а также способствует совершенствованию культуры общения, приемов умственного труда.

Достижение общеобразовательной цели предусматривает приобретение учащимися страноведческих и лингвострановедческих знаний. Страноведческие знания включают в себя сведения о стране изучаемого языка, в состав которых входит информация о географических и природных условиях страны изучаемого языка, ее государственном устройстве, культуре страны и ее вкладе в мировую культуру, образовательных учреждениях, праздниках, знаменательных датах и пр. Лингвострановедческие знания дают представление о национально-культурной специфике речевого общения носителя языка, включающей в свой состав безэквивалентную лексику, фоновые знания, заложенные в именах собственных, пословицах, поговорках, фразеологизмах, названиях предметов и явлений традиционного и нового быта, особенностях поведения и этикета, которые на занятиях по языку рассматриваются с точки зрения отражения в них культуры, национально-психологических особенностей, опыта людей, говорящих на данном языке. При этом расширяется лингвистический кругозор учащихся через углубление знаний о русском языке как средстве международного общения. Подобные знания создают благоприятные возможности для лучшего понимания родного языка и участия в диалоге двух культур — русской и родной.

5. ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ ЦЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ

Эта цель обучения реализуется через систему личностных отношений обучающегося к языку и культуре его носителей и предполагает решение задач, связанных с формированием: а) уважительного и доброжелательного отношения к народу, язык которого стал предметом изучения; б) системы моральных ценностей и оценочно-эмоционального отношения к миру; в) положительного отношения к языку, культуре народа, говорящего на этом языке; г) понимания важности изучения иностранного языка и потребности пользоваться им как средством общения в условиях международного сотрудничества; д) чувства справедливости, осознанного отношения к нравственным поступкам и действиям людей, желание разобраться в возникшей ситуации, сделать правильный нравственный вывод.

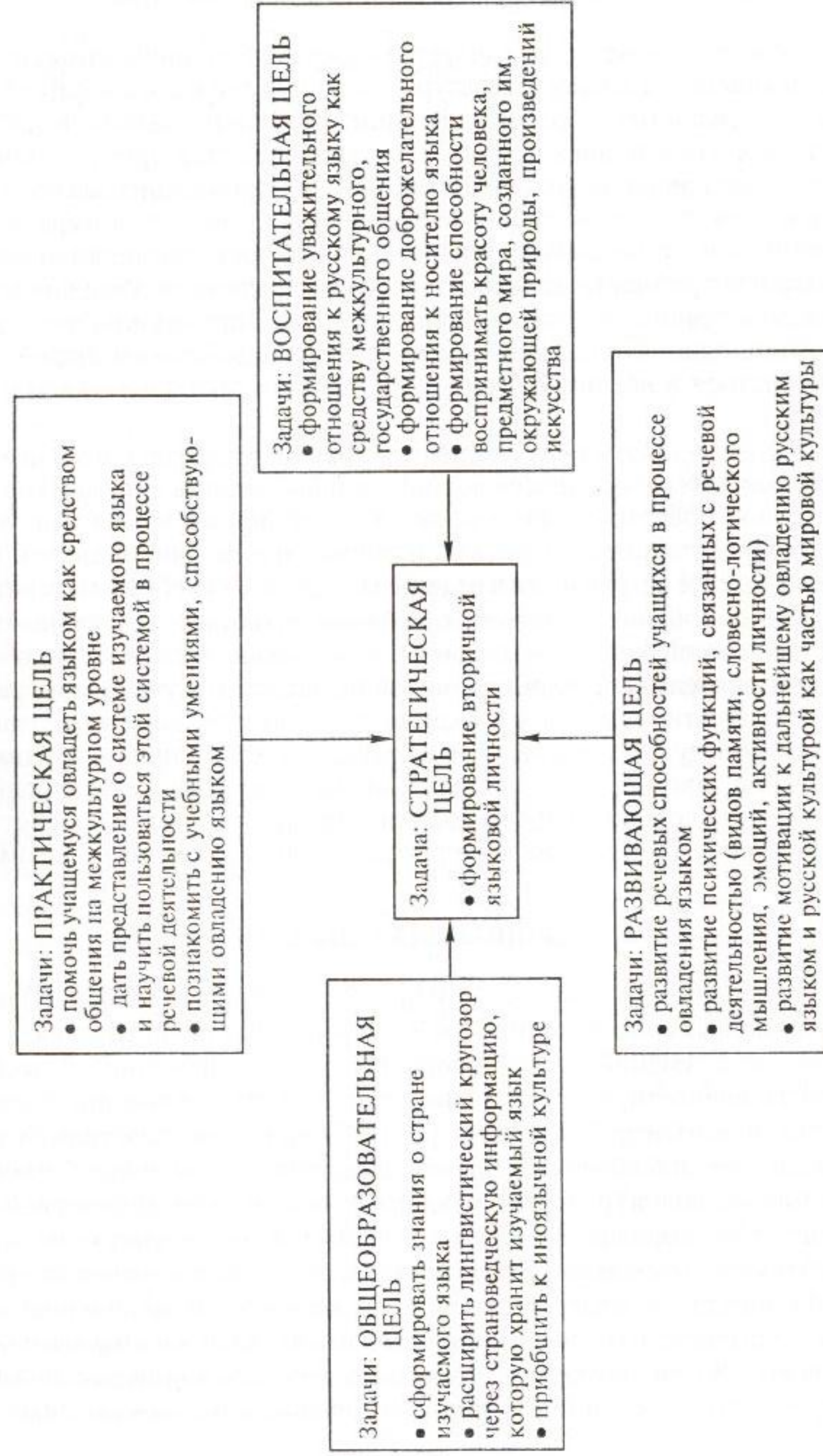
К сожалению, в силу различных причин исторического и идеологического характера в процессе воспитательной работы иногда возникало искаженное представление о носителях изучаемого языка и их культуре. Такое представление о языковой личности и ее национальной культуре редко, но еще встречается в отдельных текстах и учебных материалах.

Формирование активной жизненной позиции рассматривается в качестве важной задачи, решаемой в ходе учебно-воспитательной работы. Преподаватель при этом стремится выработать у учащихся чувство ответственности, уважения к окружающим людям, добросовестное отношение к труду. Воспитательная цель реализуется в процессе чтения и обсуждения текстов, бесед, встреч с носителями языка, экскурсий. Ее характер и содержание работы должны строиться с учетом возрастных особенностей учащихся, их интересов, уровня владения языком.

6. РАЗВИВАЮЩАЯ ЦЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ

Проявляется в деятельности преподавателя, направленной на развитие языковых способностей учащихся, культуры речевого поведения, общеучебных умений, устойчивого интереса к изучению языка, таких свойств личности, как устойчивые положительные эмоции, волевые качества, память и др. В процессе развития личности средствами изучаемого языка предполагается решение следующих задач, способствующих их формированию: а) развитие механизма языковой догадки и умения переносить сформированные знания и навыки в новую ситуацию на основе проблемно-поисковой деятельности; б) языковых и речевых способностей к овладению языком (способность к догадке, к различению, к имитации, к логичности изложения, чувство языка, компенсаторные способности и пр.); в) способности и готовности вступать в иноязычное общение, потребности в дальнейшем самообразовании в изучаемом языке; г) раз-

Цели и задачи обучения русскому языку как иностранному



вития мотивации к дальнейшему овладению русской культурой и русским языком как частью данной культуры; д) совершенствование психических функций, связанных с речевой деятельностью: видов восприятия, памяти, устойчивого произвольного внимания, словесно-логического мышления; е) развитие эмоционально-волевой сферы: устойчивых положительных эмоций, активности личности, готовности преодолевать трудности, настойчивости в достижении поставленной цели, трудолюбия, любознательности, стремления к самовыражению.

Наиболее благоприятные условия для реализации всех целей обучения имеют место при организации занятий в условиях языковой среды, что позволяет максимально использовать метод показа и непосредственного общения учащихся с носителями языка. Единство целей обучения позволяет избежать односторонности в обучении, когда одни цели, например практическая, решаются в отрыве от других целей обучения. Важно также, чтобы цели обучения осознавались учащимися и были им понятны. Если цели станут мотивами учебной деятельности учащихся и будут восприниматься ими как лично значимые, роль обучающегося как объекта обучения может измениться: он станет субъектом деятельности по овладению языком, что положительно скажется на результатах обучения.

Таблица 14 дает представление о взаимодействии целей обучения на занятиях по языку.

РЕЗЮМЕ

Цели обучения языку относятся к базисным категориям системы обучения. Будучи выражением заранее планируемых результатов учебной деятельности, цели обучения формируются под влиянием среды и оказывают воздействие на выбор содержания, форм, методов, средств обучения. Цели обучения представляют собой отражение объективных потребностей общества во владении его членами иностранными языками в тот или иной исторический период его развития.

Принято выделять стратегическую, практическую, общеобразовательную, воспитательную, развивающую цели обучения. В качестве ведущей на современном этапе развития методики рассматривается практическая цель, что отражает потребности общества в обучении и овладении языком как средством общения. В то же время принято говорить о равноправии целей обучения в процессе овладения языком.

Цели обучения реализуются в виде задач обучения, являющихся конкретизацией содержания цели применительно к этапу и условиям обучения. Все цели обучения находятся в тесном взаимодействии друг с другом

и направлены на практическое овладение средствами общения и деятельностью общения в ее рецептивных и продуктивных видах в границах уровней (базовый, 1 — 4 сертификационные), определяемых Гос. образовательным стандартом и составленными на его основе программами.

КОНТРОЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Дайте определение понятия «цель обучения». В чем заключаются различия между «целями обучения» и «задачами обучения»?

2. Что такое «стратегическая цель обучения»? Какое содержание вкладывается в это понятие?

3. Охарактеризуйте задачи обучения, которые должны быть достигнуты в рамках практической цели на занятиях по русскому языку в рамках 4-го сертификационного уровня (филолог-русист, преподаватель РКИ, переводчик).

4. С помощью каких средств обучения лучше всего достигаются общеобразовательная и воспитательная цели обучения?

5. Прокомментируйте утверждение о том, что изучение иностранного языка вносит вклад в развитие логического мышления учащегося, а также способствует более глубокому познанию своего родного языка.

6. Как вы прокомментируете следующую заметку «рассерженного» читателя, опубликованную в газете «Известия» (16 февраля 2000 г.) под названием «Охиваем мир по-английски» в свете вашего представления о реализации на занятиях по языку общеобразовательной и воспитательной целей обучения. В заметке говорится о тексте, посвященном Лондону, из учебника английского языка под ред. И.Н. Верещагиной и О.В. Афанасьевой «Английский язык» для учащихся четвертого класса (М., 1999). Перевод текста, сделанный автором заметки, выглядит следующим образом: «С приходом железных дорог Лондон становился богаче и богаче, но он не становился лучше. Город стал темным и грязным, и люди жили в скверных домах. В Лондоне еще много бедных людей и грязных мест...» Вот как выглядит комментарий этого текста автором заметки: «наверно, не очень приятно лондонцам читать такое о своем городе... Так и веет лживой советской пропагандой, вдобавок адресованной детям!»

7. Познакомьтесь, как в документе «Европейский языковой портфель» (Брюссель, 1997) характеризуются личностные качества, формируемые у изучающих иностранные языки в рамках названного документа:

— независимость мышления, самостоятельность, чувство ответственности перед обществом за свои поступки;

— осознание своей принадлежности к определенному культурному сообществу и чувство гордости за культурное наследие, способность защитить свои права и интересы и в то же время уважительное отношение к правам и интересам других народов;

— желание избавиться от предрассудков и нетерпимости к другой культуре, понимание и принятие чужой культуры, способность успешно общаться с ее представителями, избегать возможных конфликтов и уметь разрешать их ненасильственным путем.

Можно ли, по вашему мнению, перечисленные качества личности включить в число целей обучения на занятиях по практике языка?

СПИСОК ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Шерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. — Л., 1974. Общеобразовательное значение иностранных языков и их место в системе школьных предметов. С. 344—366.

2. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам. — М., 2000. Цели обучения иностранным языкам. С. 55—70.

3. Методика преподавания русского языка как иностранного для зарубежных филологов-русистов/Под ред. А.Н. Шукина. — М., 1990. Цели и задачи обучения. С. 19—23.

4. Методика преподавания русского языка как иностранного/О.Д. Митрофанова и др. — М., 1990. Цели как ведущий компонент содержания обучения. С. 39—42.

5. Практическая методика преподавания русского языка на начальном этапе/Н.С. Власова и др. — М., 1990. Коммуникативные цели и планирование обучения русскому языку. С. 9—17; Образовательные и воспитательные цели. С. 17—20.

ГЛАВА 9

СОДЕРЖАНИЕ ОБУЧЕНИЯ

1. СТРУКТУРА СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ

Под содержанием обучения понимается все то, чему преподаватель должен научить, а учащиеся должны научиться в процессе обучения. При этом существуют значительные различия в содержании обучения языку и другим, неязыковым дисциплинам.

Язык, как известно, занимает промежуточное место между дисциплинами, формирующими знания основ наук (физика, химия и другие) и предметами, обучающими различным видам деятельности (спорт, пение, рисование), так как для практического использования языка нужно как владеть знаниями о системе языка, так и уметь их применять в процессе речевой деятельности.

Знания следует рассматривать в качестве одного из компонентов содержания обучения языку наряду с навыками и умениями, обеспечивающими практическую возможность пользоваться приобретенными знаниями в различных ситуациях общения.

Содержание обучения может быть представлено в виде следующих составляющих, реализующих предметную и процессуальную стороны речевой деятельности: а) *средства общения* (фонетические, лексические, грамматические, страноведческие, лингвострановедческие); б) *знания*, как такими средствами пользоваться в процессе общения; в) *навыки и умения*, формируемые в ходе обучения и обеспечивающие возможность пользоваться языком; г) *сферы, темы, ситуации общения*, в пределах которых содержание обучения может быть реализовано (предметно-содержательная сторона общения); д) *тексты*, образующие материальную основу содержания обучения.

Содержание обучения не является величиной постоянной. Оно определяется Гос. образовательным стандартом и программой обучения, целями и этапом обучения.

Так, в филологическом вузе содержание обучения языку будет полнее и шире в сравнении с нефилологическим, так как в первом случае в качестве цели обучения рассматривается знание системы языка и практическое владение языком в границах, близких к уровню владения языком его носителями. Во втором — владение языком в границах, обеспечивающих профессиональную деятельность по избранной специальности. В

средней школе содержание обучения направлено на достижение порогового уровня владения языком, достаточного для последующего доучивания в соответствии с потребностями учащихся и избранного ими направления послешкольного обучения.

2. ПРИНЦИПЫ ОТБОРА СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ

Одной из важных методических проблем, связанных с содержанием обучения, является проблема отбора содержания обучения. В настоящее время такой отбор производится с учетом цели и этапа (сертификационного уровня) обучения на основе двух принципов.

Первый принцип: необходимость и достаточность содержания для достижения поставленной цели обучения. Другими словами, предназначенный для усвоения материал должен обеспечивать владение языком (быть достаточным) в рамках поставленной цели.

Второй принцип: доступность содержания обучения для его усвоения. Здесь речь идет об учете возможностей учащегося для усвоения отобранного для занятий материала. Завышение объема учебного материала, который должен быть усвоен учащимися в отведенный программой временной интервал, или труднодоступное изложение материала отрицательно сказываются на его усвоении и, следовательно, являются нарушением требований этого принципа.

3. СОДЕРЖАНИЕ ОБУЧЕНИЯ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ОБЪЕКТА ОБУЧЕНИЯ/УСВОЕНИЯ

Так как в реализации содержания обучения на уроке и его усвоении участвуют преподаватель и учащиеся, логично представить систему «содержание обучения» в виде трех подсистем: *объекта обучения, объекта усвоения и результата обучения.*

Таблица 15

Содержание обучения

объект обучения (teaching)	язык	речь	речевая деятельность	культура
объект усвоения (learning)	знания	навыки	умения	межкультурная коммуникация
результат обучения (competence)	языковая компетенция	речевая компетенция	коммуникативная компетенция	социокультурная компетенция

Охарактеризуем компоненты содержания обучения, представленные в таблице.

Первый объект обучения/усвоения: язык → знания

Язык есть система знаков в виде фонетических, лексических, грамматических средств, являющихся орудием выражения мыслей, чувств, волеизъявлений и служащих средством общения между людьми. Овладеть языком — значит усвоить: а) единицы языка (языковой материал) и б) правила и способы применения единиц языка в процессе общения. Единицы языка могут быть *звуковыми*. Это *фонема*, кратчайшая выделяемая единица языка, *слог* — совокупность фонем, объединенных дыхательным толчком, *фонетическое слово* — совокупность слогов под одним ударением, *речевой такт* — объединение фонетических слов при помощи ограничительных пауз, *фонетическая фраза*, объединяющая речевые такты единством интонации. Единицы языка могут быть также *значимыми*. Значимые единицы языка — это *морфема*, *слово*, *словосочетание* и *предложение*.

Единицы языка в учебных целях подвергаются минимизации с учетом этапа и цели обучения, что означает ограничение их объема до определенного уровня, обязательного для усвоения всеми учащимися, заданного программой обучения.

Существуют лексические, грамматические, фонетические, страноведческие минимумы для разных этапов и контингентов учащихся. Так, содержание обучения на элементарном уровне владения языком, согласно Гос. образовательному стандарту, предусматривает овладение:

— *графической стороной речи* — знание букв алфавита, графики, основных правил орфоэпии, правил чтения, техники чтения;

— *произносительной стороной речи* — четкое произношение и различение на слух всех звуков русского языка, соблюдение ударений в слове и предложении, произнесение предложения в соответствии с основными типами интонации;

— *лексической стороной речи* — владение 760 словами, обеспечивающими возможность общения в бытовой и социально-культурной сферах;

— *грамматической стороной речи* — знание программного материала из области морфологии, словообразования, синтаксиса, который дифференцируется на продуктивный и рецептивный.

В процессе усвоения языковых средств учащиеся знакомятся с *правилами*, объясняющими, как такие средства можно применять в практической деятельности в соответствии с нормами изучаемого языка. Для этого используются *правила-инструкции* (указывают на действия, которые нужно выполнить для конструирования предложения), *правила-обобщения* (формулировки сведений о способах выполнения речевых действий), *правила-образцы* (примеры построения предложений, реализующие заданное содержание высказывания, например, как ска-

зать, чтобы поздороваться, поблагодарить, запросить информацию и т. д.). При практической направленности обучения на занятиях преобладают правила-инструкции и правила-образцы. В то же время можно утверждать, что если без владения единицами языка пользование языком как средством общения невозможно, то без знания правил коммуникация в принципе возможна, что и имеет место при практическом и интуитивном овладении языком (путь овладения языком «снизу»). Однако подлинное владение языком без знакомства с системой языка в виде существующих в нем правил вряд ли будет оптимальным и во всяком случае — явно недостаточным для тех, кто предполагает пользоваться языком в профессиональных целях.

В результате знакомства с системой языка учащиеся приобретают *знания* средств языка и правил, как такими средствами пользоваться в процессе общения. Знания есть система ориентиров, опора на которые позволяет осуществлять речевую деятельность, корректную с точки зрения существующих в изучаемом языке норм.

Языковые знания могут быть произвольно усвоенными в результате наблюдения и подражания речи других людей либо усвоенными произвольно в результате концентрации внимания на языковой форме, т. е. выученными (*learned*). Приобретение знаний на основе правил, заучивания языковых структур считается наиболее эффективным способом овладения системой языка при следовании принципу сознательности в обучении.

Второй объект обучения/усвоения: речь → навыки

Речь есть исторически сложившаяся форма общения, опосредованная языком. Понятие «речь» в современной науке используется в трех значениях: а) как процесс общения («деятельность говорящего, применяющего язык для взаимодействия с другими членами коллектива» (О.С. Ахманова); б) как способность к деятельности, связанная с названием понятий словами — мысленно (внутренняя речь) или вслух (внешняя речь); в) как результат деятельности в виде устного (протекающего во времени) либо письменного (протекающего в пространстве) сообщения. В таком случае речь реализуется в виде текста (устного или письменного) и, следовательно, речь есть текст (*речь = текст*). Многие лингвисты считают корректным закрепить за термином «речь» именно третье значение термина, а *речь как процесс* (первое значение термина) трактовать в виде *речевой деятельности* (Касевич, 1977: 10—12).

Таким образом, преподаватель и учащиеся имеют дело с тремя группами явлений, составляющих содержание обучения языку: самим *языком* как средством общения, хранения и передачи информации, *речью* (способами общения, реализуемыми в виде текстов и являющимися

результатом общения) и *речевой деятельностью* (процессом общения в виде системы речевых действий).

С позиции приведенного выше лингвистического толкования термина «речь» была предложена методическая интерпретация термина, получившая следующее определение: *речь есть способ формирования и формулирования мысли посредством языка в процессе общения* (Зимняя, 1991:80).

Следовательно, речь не есть процесс общения (что связано с понятием «речевая деятельность»), но есть *способ* оформления мысли в самом процессе общения, т. е. речевой деятельности. Таких способов может быть три: 1) внутренний (внутренняя речь); 2) внешний (устный); 3) внешний (письменный).

Внутренней речью мы пользуемся в процессе мышления, облакая свои мысли в речевые формулировки. Выделяют три типа внутренней речи: а) внутреннее проговаривание — «речь про себя», сохраняющая структуру внешней речи, но лишенная фонации, т. е. произнесения звуков. Внутренняя речь может приобретать более развернутые формы и сопровождаться активностью речевых органов (движением губ, языка). Такую форму внутренней речи называют «шепотной»; б) собственно внутренняя речь, когда она выступает как средство мышления, пользуется специфическими единицами (код образов и схем) и имеет специфическую структуру, отличную от структуры внешней речи; в) внутреннее программирование, т. е. формулирование и закрепление в специфических единицах замысла речевого высказывания, целого текста и его частей. Внешняя речь оформляется средствами языка, с помощью которого люди общаются между собой. Признаками внешней речи являются: ее озвученность, адекватность структуры высказывания ситуации общения, эмоциональная окраска. Письмо представляет собой форму графической фиксации звучащей речи. Развитие внешней речи предшествует развитию письменной. Овладение иноязычной речью идет также от внешней к внутренней (интериоризация). При говорении и письме процесс обратный — от внутренней речи к внешней (экстериоризация).

Обучая речи, преподаватель знакомит учащихся с различными способами формирования и формулирования мыслей (как надо сказать для выражения того или иного содержания); при этом единицей речи и, следовательно, единицами обучения, являются высказывания (речевые действия) различной протяженности: слова, словосочетания, сверхфразовые единства, наконец, тексты в виде устных и письменных сообщений.

Речевой материал представлен в содержании обучения речевыми образцами (типовыми фразами), реализующими содержание отобранных для занятий ситуаций общения. Так, интенция «Умение что-то купить» в большинстве учебных пособий представлено следующими речевыми образцами: *У вас есть...? Сколько стоит...? Сколько с меня? Мне нужно (-ен, -на)... Покажите мне, пожалуйста...* и др.

Единицы речи усваиваются в результате выполнения *тренировочных упражнений*, что ведет к формированию соответствующих *речевых навыков*.

Навык — это операция, достигшая в результате своего выполнения уровня автоматизма; это автоматизированный компонент сознательно выполняемой деятельности.

С позиции теории деятельности навык определяют как способность осуществлять операцию по оптимальным параметрам (под операцией подразумевается способ выполнения действия в определенных условиях), в то время как умение есть способность осуществлять действие по оптимальным параметрам этого действия (Леонтьев, 1970).

В методике преподавания языка навык понимается как автоматизированное действие с фонетическим, лексическим и грамматическим материалом в процессе рецептивной или продуктивной деятельности. Соответственно выделяют навыки: *речевые* (фонетические или слухопроизносительные, лексические, грамматические), а также *двигательные* (они обеспечивают техническую сторону письма и произнесение звуков).

Фонетические навыки обеспечивают звуковое оформление речи, лексические — выбор лексических единиц и их правильное с точки зрения норм языка сочетание друг с другом, грамматические — правильное оформление сочетаний слов, синтагм, предложений.

Целью формирования фонетического навыка следует считать постановку произношения, максимально близкого к произношению носителей языка. При этом выделяются следующие стадии формирования фонетического навыка: восприятие, имитация, осознанное воспроизведение, дифференциация, звуковое/интонационное комбинирование.

В процессе формирования лексического навыка речь может идти о следующих стадиях: восприятие слова, в результате которого создается его звуковой образ; осознание значения слова; имитация слова (в изолированном виде или в предложении); обозначение, направленное на самостоятельное называние объектов, определяемых словом; комбинированное (употребление слова в разных словосочетаниях); употребление слова в разных контекстах.

Грамматический навык обеспечивает правильное (безошибочное) употребление грамматической формы в речи. В состав этого навыка входят: морфологические навыки (правильное употребление в речи грамматических явлений на морфологическом уровне), синтаксические навыки (правильное расположение слова во всех типах предложений), графические навыки (навыки правильного употребления букв на письме), орфографические навыки (навыки безошибочного письма). Основными качествами грамматического навыка следует считать автоматизм, безошибочность выполнения, сознательность, низкий уровень напряженности выполнения действия. В своем формировании и развитии грамматический навык также проходит ряд стадий: восприятие модели, ее имитация

(действие по аналогии), подстановка (увеличивается способность к воспроизведению на основе аналогии), трансформация, репродукция (изолированное и самостоятельное употребление усвоенной модели), комбинирование (перенос с модели на модель). Последние две стадии являются переходными от навыков к умениям (Пассов, 1989).

Обобщая существующие в методике представления о формировании речевых навыков, можно утверждать, что речевые навыки проходят в своем развитии четыре этапа.

1-й этап: *ознакомительный*. Знакомство с языковым явлением и правилами его употребления. Обеспечивается отчетливое понимание смысла явления, но недостаточно четкое представление о способах его выполнения, что приводит к ошибкам при построении речевого действия.

2-й этап: *аналитический*. Сознательное, но не всегда безошибочное выполнение речевого действия. Опора на правила и инструкции.

3-й этап: *стандартизирующий*. Достижение автоматизма при выполнении речевого действия в результате использования тренировочных упражнений. Сокращается время на анализ действия и использование опор в виде правил и инструкций.

4-й этап: *варьирующий*. Дальнейшая автоматизация речевого действия в результате его переноса в различные ситуации общения. Достигается гибкость выполнения действия, при котором внимание сосредоточено в большей степени на содержании высказывания, а не на его форме. Навык при этом включается в различного вида речевые умения.

В основе речевых навыков лежат *речевые действия* (в ряде публикаций — *операции*) двух видов: *оформление* (действия произношения, интонирования, лексического и грамматического оформления высказывания в соответствии с нормами языка) и *оперирование* (умственные действия по выбору, сличению слов и грамматических форм, составление целого из частей, комбинирование, принятие решения и др.). Действия оформления и оперирования должны быть доведены до определенного уровня совершенства, т. е. автоматизма, обеспечивающего направленность внимания в процессе производства речи преимущественно на содержание высказывания, а не на его форму.

Основными качествами навыков являются следующие:

— *Автоматизированность*. Характеризует определенную скорость протекания действия, его целостность и плавность, низкий уровень напряженности.

— *Гибкость*. Готовность навыка включаться в новые ситуации общения, функционировать на новом речевом материале.

— *Устойчивость* (прочность при выполнении речевого действия).

— *Сознательность*, т. е. способность сознательного контроля в случае возникновения затруднений при построении высказывания или совершении ошибки. Сознательность навыка обеспечивается за счет

подключения механизма самоконтроля и самокоррекции, которые формируются в процессе изучения языка и обильной речевой практики.

Перечисленные качества навыков формируются в результате выполнения упражнений, получивших наименование *подготовительные* (или *языковые, тренировочные*). Только систематическая тренировка и выполнение таких упражнений ведет к устойчивости навыка, без которой качественное и безошибочное владение иноязычной речью невозможно.

На занятиях по языку имеет место сочетание двух способов формирования речевых навыков: через знание в результате объяснения способов выполнения действия и практику путем имитации и выполнения действий по образцу. Чем сложнее характер навыка, тем большее значение приобретает сознательное его формирование через усвоение знаний.

В ряде методических работ сохраняется деление навыков на языковые и речевые (Шатилов, 1985, 1986). Большинство методистов, однако, склоняется к мнению, что языковой навык есть не что иное, как одна из сторон навыка речевого (Пассов, 1989).

Дискуссионным остается вопрос о том, с чего следует начинать обучение языку: с его системы или речи (т. е. способов формирования и формулирования мыслей). Большинство сторонников коммуникативной методики считают приоритетным началом в обучении речь, т. е. овладение приемами понимания и построения элементарных речевых высказываний в зависимости от ситуации общения. Однако выбор объекта обучения зависит от цели занятий, сложности материала и методических предпочтений, которыми руководствуется преподаватель в своей работе. Приоритет речи больше всего подходит для работы на интенсивных курсах и при опоре на коммуникативные методы обучения. В рамках традиционного обучения языку рекомендуется разумное сочетание работы над языком и над речью, когда усвоение системы языка подкрепляется ее применением в разных ситуациях общения. На такой путь обучения, в частности, ориентирует сознательно-практический метод.

Т р е т и й объект обучения/усвоения: речевая деятельность → умения

Речевая деятельность есть процесс приема и передачи информации с помощью языка и его речевых средств в процессе общения, представляющего собой совокупность речевых действий. Это «процесс активного, целенаправленного, опосредствованного языком и обусловливаемого ситуацией общения приема или передачи речевого сообщения во взаимодействии людей между собой» (Зимняя, 1989:133).

На занятиях по языку с практической направленностью речевая деятельность рассматривается в качестве ведущего компонента содержания обучения. Принято выделять основные и вспомогательные виды речевой деятельности. Первые подразделяются на продуктивные (говорение, письмо) и рецептивные (аудирование, чтение). Вспомогательные виды речевой деятельности — это, например, устное воспроизведение ранее воспринятой информации, конспектирование текста, перевод и пр. Названные виды речевой деятельности рассматриваются как вспомогательные не потому, что они менее значимы в процессе коммуникации, а лишь по той причине, что каждый из них базируется на той или иной комбинации основных видов деятельности. Так, перевод может быть устным либо письменным.

Любая речевая деятельность осуществляется либо в устной, либо в письменной форме. Возможна также и совмещенная форма — устно-письменная (например, запись звучащей речи, чтение вслух и пр.). В условиях реального общения отдельные виды речевой деятельности выступают в тесном взаимодействии (например, говорение предполагает наличие слушателя). Это обстоятельство учитывается и реализуется на занятиях в рамках взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности.

В качестве продукта рецептивных видов речевой деятельности (чтение, слушание) выступает *умозаключение*, к которому приходят в процессе приема сообщения. В качестве результата продуктивной речевой деятельности (письмо, говорение) выступает высказывание, текст, дискурс. Предметом же речевой деятельности является *мысль* как форма отражения отношений между предметами и явлениями окружающего мира.

Что касается структуры речевой деятельности, то она характеризуется наличием нескольких фаз (или этапов): мотивационно-побудительной, аналитико-синтетической, исполнительной. Некоторые исследователи выделяют также контролирующую фазу, сигнализирующую о мере соответствия высказывания нормам языка.

Каждый единичный акт деятельности начинается *мотивом и составлением плана*, а завершается *результатом*, достижением намеченной цели; в середине же лежит динамическая система конкретных речевых операций и действий.

Средством овладения речевой деятельностью в разных ее видах является выполнение упражнений, получивших наименование *речевые* или *творческие*. Результатом выполнения таких упражнений и участия учащегося в речевой деятельности по составленной преподавателем программе становятся приобретаемые *умения*.

Речевое умение есть способность учащегося участвовать в различных видах речевой деятельности на основе приобретенных знаний и сформированных навыков. Умения характеризуются осознанностью, самостоятельностью, продуктивностью, динамизмом.

Осознанность умения заключается в том, что, совершая то или иное действие, учащийся осознает цель действия и способы его достижения с опорой на знания и навыки. *Самостоятельность умения* проявляется в возможности переноса одного вида деятельности в другой. *Продуктивность умения* означает возможность не только воспроизводить усвоенные в ходе обучения действия, но и находить новые, более эффективные решения применения усвоенных знаний и сформированных навыков. Наконец, *динамизм умения* предполагает возможность определять разные стратегии пользования средствами языка в зависимости от конкретных условий и задач общения.

В соответствии с существующими видами речевой деятельности выделяются умения: *аудировать* (понимать речь в ее звуковом выражении), *говорить* (излагать мысли в устной форме), *писать* (передавать мысли в письменной форме), *читать* (понимать речь в ее графическом выражении), *переводить* (передавать содержание речи средствами другого языка). Навыки входят в состав умений в качестве их компонентов. Так, умение говорить предполагает владение лексическими, грамматическими, фонетическими навыками. Для формирования и совершенствования речевых умений используются речевые упражнения, получившие в методике детальную разработку (Вохмина, 1993; Ильин, 1975; Пассов, 1983; Скалкин, 1983; Сосенко, 1979 и др.).

Можно утверждать, что формирование речевых умений является одной из главных задач в обучении языку, ибо от уровня сформированности умений зависит эффективность участия обучающегося в речевом общении.

Наряду с речевыми умениями в процессе усвоения учащимися содержания обучения происходит также формирование *учебных* и *компенсационных* умений.

Учебные умения обеспечивают возможность эффективно учиться, овладевать содержанием учебного предмета в процессе речевой деятельности. Такие умения подразделяются на две группы: *интеллектуальные* и *организационные*.

Интеллектуальные включают умения:

- наблюдать за языковыми явлениями в изучаемом языке и сопоставлять их с явлениями в родном языке;
- классифицировать, систематизировать поступающую информацию в соответствии с поставленной учебной задачей;
- предвосхищать, оценивать информацию;
- составлять план, формулировать идею текста, оценивать поступки героев.

Как видно из приведенного перечня интеллектуальных умений, все они определяют избранные учащимися стратегии по усвоению языка,

т. е. способы приобретения, сохранения и применения приобретенной в ходе обучения информации. Стратегии понимания, запоминания, извлечения из памяти информации, как свидетельствуют исследования последних лет, являются важным источником овладения языком, и на их формирование должны быть направлены усилия преподавателя.

Организационные включают умения:

- работать со справочной литературой;
- использовать технические средства и современные технологии;
- составлять таблицы, схемы, фиксировать информацию в виде плана, конспекта.

Что касается *компенсационных умений*, то владение ими дает возможность учащимся:

- пользоваться лингвистической и контекстуальной догадками;
- использовать в процессе общения перифразы, синонимы;
- обращаться за помощью к собеседнику с просьбой повторить, уточнить свою мысль;
- использовать мимику, жесты для выражения коммуникативного намерения;
- переключать разговор на другую тему.

Проиллюстрируем требования к уровню речевых умений, который должен быть достигнут в результате овладения содержанием обучения студентами-иностранцами на так называемом *элементарном уровне*, обеспечивающем возможность пользоваться языком в бытовой и социокультурной сферах (*уровне выживания*). Этот уровень, согласно Гос. образовательному стандарту, достигается к концу 1-го семестра подготовительного факультета на этапе предвузовской подготовки иностранных студентов. Для его достижения требуется около 440—460 часов (при изучении языка с нуля).

Аудирование (монологическая речь): понять на слух информацию, содержащуюся в монологическом высказывании (тему, главную и дополнительную информацию каждой смысловой части сообщения с достаточной полнотой и точностью). Объем текста: 300—400 слов, в тексте может быть до 1,5 % незнакомых слов, текст предъявляется дважды при среднем темпе 170—200 слог/мин.

Аудирование (диалогическая речь): понять на слух основное содержание диалога, коммуникативные намерения его участников в рамках бытовой и социально-культурной сфер общения. Объем диалога — 4—10 реплик. Количество предъявлений: 2. Средний темп: 180—210 слог/мин. Количество незнакомых слов: 1,5 %.

Чтение: определить тему текста, понять его основную идею; интерпретировать информацию в тексте, выводы и оценки автора; использовать различные стратегии чтения в зависимости от коммуникативной установки. Объем текста: 800—1000 слов, количество незнакомых слов до

5—7 %, скорость чтения изучающего — 40—50 слов/мин., ознакомительного — 80—100 слов/мин. Тематика текста отражает содержание социально-культурной темы общения.

Письмо: построить монологическое высказывание продуктивного характера на основе предложенной темы и репродуктивного характера на основе прочитанного или прослушанного текста. Тематика текста отражает содержание социально-культурной сферы общения, включает элементы повествования, описания, рассуждения, сообщения. Письменное высказывание включает 20—25 предложений, оформленных в соответствии с нормами русского языка.

Говорение (монологическая речь): построить связное высказывание репродуктивного характера на основе прочитанного или прослушанного текста, составить текст на свободную тему. Объем текста для репродукции — 650—700 слов.

Говорение (диалогическая речь): понимать содержание высказываний собеседника и адекватно реагировать на его реплики; инициировать диалог, выражая свое коммуникативное намерение в достаточно широком наборе речевых ситуаций.

Четвертый объект обучения/усвоения: культура → межкультурная коммуникация.

Знания только единиц языка и способов их употребления в речи, однако, явно недостаточно для пользования языком как средством общения. Для этого необходимо познание *мира изучаемого языка*, т. е. той культуры, которой пользуется носитель языка для отображения окружающей его действительности. Ведь употребление слов в речи в значительной степени определяется знанием жизни носителей языка. «Язык не существует вне культуры, — писал Э. Сепир, американский лингвист, — т. е. вне социально унаследованной совокупности практических навыков и идей, характеризующих наш образ жизни» (Э. Сепир. Труды по языкознанию и культурологии. Введение в изучение языков. — М., 1993. С. 185).

Слово *культура* многозначно. В Академическом словаре русского языка в 4-х тт. (М., 1981—1984) приводится семь толкований этого понятия. Применительно к обучению языку как средству общения наиболее значимым представляется понимание культуры как *совокупности результатов деятельности человеческого общества в производственной, общественной и духовной жизни*.

Сказанное позволяет утверждать необходимость включения в состав содержания обучения, наряду с языком, речью, речевой деятельностью,

еще одного компонента — *культуры как совокупности опыта людей, язык которых стал предметом изучения.*

Язык и культура в процессе общения тесно связаны между собой. Ведь язык является хранителем культурных ценностей, запечатленных в единицах языка, в устных и письменных текстах. Будучи неразрывно связан с культурой, язык одновременно является и средством передачи культурных ценностей от одного поколения к другому. Овладевая родным языком, ребенок усваивает вместе с ним и обобщенный культурный опыт предшествующих поколений, говорящих на этом языке. Знакомство же с иностранным языком позволяет не только овладеть новым языковым кодом, но и присущим его носителям образом жизни, обычаями, достижениями культуры.

Язык не существует вне культуры и, будучи одним из видов человеческой деятельности, является составной частью культуры как совокупности результатов такой деятельности. Сказанное позволяет говорить о культуре как одном из объектов обучения наряду с языком, речью, речевой деятельностью.

Вопросами становления и развития культуры человека занимается специальная наука — *культурная антропология* (антропология — наука о человеке), изучающая общие проблемы культурного развития человечества. Предметом изучения этой науки является культура людей (нации, класса, группы, отдельной личности) во всех ее проявлениях: образ жизни, национальный характер, результаты духовной, общественной и производственной деятельности, включая и способность человечества развивать культуру через общение между людьми. Особое внимание в этой науке уделяется вопросам взаимодействия языка и культуры.

В качестве раздела науки о языке, непосредственно связанного с изучением культуры, обычно рассматриваются *лингвострановедение* и *лингвокультурология*. Лингвокультурология при этом трактуется как комплексная научная дисциплина синтезирующего типа, изучающая взаимосвязь и взаимодействие культуры и языка в процессе его функционирования (Воробьев, 1997).

В результате знакомства с культурой страны изучаемого языка учащиеся приобретают знания, навыки и умения, обеспечивающие возможность межкультурной коммуникации, т. е. способность к взаимопониманию участников коммуникации, принадлежащих к разным национальным культурам (Верещагин, Костомаров, 1990). Овладение межкультурной коммуникацией на занятиях по языку предполагает максимальный учет национальных особенностей культуры носителей языка, к числу которых принято относить следующее.

1. Фоновые знания (Background knowledge). Это знания, присущие носителям языка как отражение их культуры и отсутствующие, либо трактуемые в отечественной культуре изучающих язык отлично от носителей языка. Такие знания проявляются в процессе общения в виде смысловых ассоциаций и коннотаций. В Гос. образовательном стандарте по русскому языку (1999) фоновые знания представлены в виде перечня страноведческих и культуроведческих тем, сфер и ситуаций общения, сгруппированных по характеру участия в них участников общения. В стандарте подчеркивается, что студенты-иностранцы в рамках 3-го сертификационного уровня владения языком должны уметь ориентироваться и реализовать свои коммуникативные задачи в трех сферах общения: социально-бытовой, социально-культурной и официально-деловой и в рамках трех групп тем общения.

Первая группа тем отражает межличностные отношения участников общения: «Человек и его личная жизнь», «Работа, профессия», «Образование, воспитание», «Свободное время».

Вторая группа тем характеризует социальные потребности участников общения: «Человек и общество», «Человек и закон», «Человек и политика», «Человек и экономика», «Человек и наука».

Третья группа тем связана с общегуманистической проблематикой: «Человек и искусство», «Человек и природа», «Духовное развитие человека» и др.

На занятиях по языку преподавателю важно не только раскрыть семантику языковых единиц, обслуживающих перечисленные сферы и темы общения, но и показать влияние фактов, составляющих основу национального достояния в виде фоновых знаний, развитие языка и культуры его носителей.

2. Средства языка, обеспечивающие межкультурное общение. В их состав входят: а) вербальные средства общения (лексические единицы, отсутствующие в родном языке — так называемая *безэквивалентная лексика*, либо значения которых не совпадают в двух языках) и б) невербальные средства общения. К первым для изучающих русский язык относятся: советизмы (*ударник, партсобрание*), слова нового быта (*ЗАГС, «Жигули»*), предметы быта (*щи, каша, сени, городки*), историзмы (*сажень, кулак*), фразеологизмы (*бить челом, лезть на рожон*), фразы литературного происхождения (*человек в футляре, рыльце в пушку*), слова нерусского происхождения (*тайга, базар, плов*). Для владеющих английским языком трудности представляют случаи несовпадения объема значений в двух языках (*to get married* шире по объему значения *жениться, выходит замуж* в русском языке). Либо использование британского/американского вариантов словоупотребления (*garden/yard, holidays/vacations, pants/undershirts*) и др.

В свете сказанного интерес представляют наблюдения над словопотреблением некоренных жителей (эмигрантов) под влиянием языка его носителей. Так, в речи русских эмигрантов со средним образованием, живущих в США, английские слова часто теряют свой фонетический облик и приобретают окончания русских падежей («Ваша апартамент очень найс, трехбедрумная») (Васянина, 2001).

К вербальным средствам общения следует отнести также правила написания дат, адресов, обращений в соответствии с нормами, принятыми в среде носителей языка. Так, написание даты в России выглядит следующим образом: день/месяц/год, а в США: месяц/день/год. Номер дома в англоязычном написании адреса предшествует названию улицы: 10, Volgina St., а в русскоязычной традиции сначала дается название улицы, а затем номер дома. Незнание таких особенностей может привести к неправильному пониманию информации.

Что касается невербальных средств общения, то к ним относятся принятые в данной языковой культуре общения жесты, мимика, телодвижения, позы. Невербальные средства общения, по некоторым наблюдениям (напр., Гойхман, Надеина, 2001) передают более 65 % информации, в то время как вербальные в ходе общения — около 35 % информации. Незнание способов невербального общения может привести к непониманию и даже культурному шоку. Существуют специальные словари норм невербального общения (Акишина и др., 1991).

3. Нормы повседневного общения, отражающие особенности национальной ментальности носителей языка. Под ментальностью (англ — mentality) понимается способ мышления представителей определенной культуры, определяющий особенности их поведения и, как следствие этого, ожидание подобного же поведения со стороны других участников общения. Содержание ментальности базируется на *знаниях*, которыми владеет данная общность людей, их *представлениях* о нормах жизни и выражается в их поведении. Можно понимать ментальность как подсознательную готовность личности к определенным мыслительным и физическим действиям. Эту готовность можно называть также *установкой*.

Так, установки американских студентов как показатель их ментальности в сравнении с российскими студентами, по наблюдениям П.В. Сысоева, выглядят следующим образом: индивидуализм — коллективизм, соперничество в работе — сотрудничество, непринужденность в общении — официальность, динамизм как стиль жизни — умеренность (Сысоев, 1999).

Сходные наблюдения на основании опроса студентов МГУ содержатся в работе С.Г. Тер-Минасовой. Представления российских студентов об американцах (на основе средств массовой информации) выглядят сле-

дующим образом. Американцы дружелюбны, прагматичны, раскованны в поведении, открыты, бесцеремонны. Черты характера русских, согласно тому же опросу, это — дружелюбие, доброта, тревожность (Тер-Минасова, 2000:115).

4. Этикет общения. Этикет — это правила речевого поведения как отражение культуры и ментальности носителей языка. Они носят стандартизированный характер и проявляются в вербальной (обращение, приветствие, прощание, приглашение и др.) и невербальной форме (мимика, жесты, внешний вид). Так, одной из распространенных форм невербального общения является *улыбка*. *Улыбайся, что бы не случилось (keep smiling)* — девиз американского образа жизни. Улыбка здесь и формальный показатель культуры, и реакция на положительные эмоции. В поведении россиян улыбка скорее имеет второй смысл, а выражение «дежурная улыбка» содержит отрицательную коннотацию. Категория вежливости является национально и социально-ориентированной и в культуре разных народов проявляется неодинаково. Прежде чем спросить «Как вас зовут?» корейцы спрашивают «Сколько вам лет?», так как если вы даже на год старше своего собеседника, он должен употреблять в речи по отношению к вам глагольные формы с другим окончанием, что строго закреплено в грамматике языка.

Коммуникативные функции языка реализуются в форме речевого этикета в различных ситуациях общения. Такими ситуациями могут являться: обращение к собеседнику, знакомство, прощание и пр. В языке каждая ситуация обслуживается группой речевых формул и выражений, которые образуют синонимичные ряды (например, «благодарность» в русском языке — это и «спасибо» и «благодарю вас» и др.) В содержание обучения языку входит знакомство с различными способами общения в зависимости от ситуации, что позволяет установить нужный контакт с собеседником в соответствии с существующими нормами общения. Этикет общения является предметом изучения на занятиях по практике языка и описан в ряде пособий (напр., Фаенова, 1991; Формановская, 1987 и др.).

5. Бытовая и художественная культура как отражение культурных традиций.

Обучение иностранному языку предполагает овладение учащимися особенностями культурной жизни его носителей, без чего адекватное участие в межкультурной коммуникации весьма затруднительно.

Культура страны изучаемого языка составляет основу социокультурной компетенции, обеспечивающей возможность для изучающего язык не только участвовать в межкультурной коммуникации, но и пользоваться языком на уровне его носителей, т. е. стать языковой личностью, умеющей организовать свое речевое поведение в соответствии с культурой его носителей.

Знакомство с культурой страны изучаемого языка предполагает ознакомление с культурными традициями разных классов общества и разных национальностей, живущих на территории коренных жителей. В США — это культура черных, белых, мексиканцев, арабов, русскоязычной Америки. В России — это культурные традиции разных народов, живущих на ее территории.

6. *Знание тактик речевого поведения в различных ситуациях межкультурного общения.* Владение тактиками речевого поведения дает возможность пользоваться различными способами общения в зависимости от конкретной ситуации общения. В Гос. образовательном стандарте (1999) подчеркивается, что при решении коммуникативных задач в рамках 3-го сертификационного уровня иностранец должен:

— демонстрировать развитую тактику речевого поведения в ситуациях официального/неофициального, непосредственного/опосредованного общения;

— уметь комбинировать тактики речевого поведения в зависимости от целей, задач, времени, места общения, социального статуса и предполагаемой коммуникативной компетенции собеседника, соблюдая при этом правила стилистического оформления речи;

— вербально реализовать: контактоустанавливающие, регулирующие, информативные, оценочные интенции, а в случае необходимости продемонстрировать комплексное их применение.

Владение тактиками речевого поведения позволяет участникам общения:

- Организовывать речевое высказывание в соответствии с ситуацией общения (вступить в коммуникацию, начать/поддержать беседу, развить мысль собеседника, завершить беседу),
- Побуждать собеседника к совершению действия (выразить просьбу, требование и др.),
- Реагировать на побуждение (выразить согласие/несогласие и др.),
- Выражать эмоциональную оценку (удивление, раздражение, заинтересованность и др.),
- Выражать морально-этическую оценку (одобрять, хвалить, упрекать и др.),
- Выражать социально-правовую оценку (оправдывать, защищать, обвинять и др.).

Важно подчеркнуть, что овладение иноязычной культурой в процессе изучения языка не начинается «с нуля». К моменту начала занятий под влиянием родной культуры (назовем ее «культура № 1»), сложившихся до начала изучения языка представлениях (стереотипах) о иноязычной культуре («культура № 2»), формируемых представлениях о иноязычной культуре в процессе изучения языка («культура № 3») формируется новая культура («культура № 4»), которая может не совпадать с традиция-



ми родной культуры и представлениями обучающегося, которые у него формируются в процессе занятий.

Решающим фактором при этом будет влияние родной культуры на культуру страны изучаемого языка, а опора на «диалог культур» является важным методическим принципом обучения в процессе знакомства с иноязычной культурой. Результатом же знакомства с культурой страны изучаемого языка и овладения различными способами межкультурного общения станет формируемая социокультурная компетенция как составная часть *компетенции коммуникативной*.

4. КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ КАК РЕЗУЛЬТАТ ОБУЧЕНИЯ (УСВОЕНИЯ ЯЗЫКА)

В современной методике при характеристике содержания обучения широко используется термин «компетенция», введенный в научный обиход американским лингвистом Н. Хомским, основоположником теории порождающих грамматик, для обозначения присущей человеку способности к выполнению какой-либо деятельности (от лат. *competentis* — способный). Первоначально термин обозначал способность, необходимую для выполнения определенной, преимущественно языковой деятельности на родном языке. Компетентный говорящий/слушающий (по Н. Хомскому) должен: а) образовывать/понимать неограниченное число предложений по моделям; б) иметь суждение о высказывании, т. е. усматривать формальное сходство/различие в двух языках. Применительно к обучению иностранным языкам это понятие получило детальную разработку в рамках исследований, проводимых Советом Европы для определения уровня владения иностранным языком (Страсбург, 1996), и опре-

деляется как способность к выполнению какой-либо деятельности на основе приобретенных в ходе обучения знаний, навыков, умений, опыта работы. Коммуникативная компетенция в ее современной интерпретации включает в свой состав следующие виды компетенций.

Таблица 17

Виды компетенций

КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ	лингвистическая социолингвистическая (речевая) дискурсивная стратегическая социальная социально-культурная предметная профессиональная
--------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Впоследствии были также разработаны требования к каждому виду компетенции и составлена Шкала уровней владения языком (приведена в главе 4).

В литературе последних лет предпринимались попытки дифференцировать два понятия: *компетенция* и *компетентность* (Сурыгин, 2000). Последний термин все чаще встречается в литературе в виде таких словосочетаний, как *общеобразовательная компетентность* (Зимняя, 1999), *профессиональная компетентность* (Гершунский, 1998) и др. При этом если под компетентностью понимается способность к выполнению какой-либо деятельности (в том числе и речевой), то компетенция — это содержательный компонент такой способности в виде знаний, навыков, умений, приобретаемых в ходе обучения.

Таким образом, *компетенция* — это круг вопросов, в которых кто-либо хорошо осведомлен, обладает познанием, опытом. *Компетентность* же — это свойство личности, базирующееся на компетенции.

Представим сказанное в виде следующей таблицы:

Таблица 18

Компетенция комплекс знаний, навыков, умений, приобретенный в ходе занятий и составляющий содержательный компонент обучения
↓
Компетентность свойства личности, определяющие ее способность к выполнению деятельности на основе сформированной компетенции

Охарактеризуем содержание различных видов компетенции, формируемых на занятиях по языку и являющихся конечной целью обучения языку и овладения языком.

Коммуникативная компетенция. Означает способность средствами изучаемого языка осуществлять речевую деятельность в соответствии с целями и ситуацией общения в рамках той или иной сферы деятельности. В основе коммуникативной компетенции лежит комплекс умений, позволяющих участвовать в речевом общении в его продуктивных и рецептивных видах. Базируется же этот вид компетенции на ряде других компетенций, которые характеризуются ниже.

Лингвистическая (языковая) компетенция. Означает совокупность знаний о системе языка, о правилах функционирования единиц языка в речи и способность пользоваться этой системой для понимания чужих мыслей и выражения собственных суждений в устной и письменной форме. По Н. Хомскому, — это способность понимать и продуцировать неограниченное число правильных в языковом отношении предложений с помощью усвоенных языковых знаков и правил их соединения между собой.

Речевая компетенция. Означает знание способов формирования и формулирования мыслей с помощью языка, обеспечивающих возможность организовать и осуществить речевое действие (реализовать коммуникативное намерение) и способность такими способами пользоваться для понимания мыслей других людей и выражения собственных суждений в устной и письменной форме в различных ситуациях общения. Речевая компетенция означает способность пользоваться языком в речевом акте. Этот вид компетенции некоторые исследователи называют также **социолингвистической**, стремясь подчеркнуть присущее обладателю такой компетенции умение выбрать нужную лингвистическую форму и способ выражения в зависимости от условий речевого акта: ситуации, коммуникативных целей и намерения говорящего.

Социокультурная компетенция подразумевает знание учащимися национально-культурных особенностей социального и речевого поведения носителей языка: их обычаев, этикета, социальных стереотипов, истории и культуры страны, а также способов пользоваться такими знаниями в процессе общения. Формирование данной компетенции проводится в контексте диалога культур с учетом различий в социокультурном восприятии мира и, в конечном счете, способствует достижению межкультурного понимания между людьми и становлению «вторичной языковой личности».

Отсутствие или недостаточная сформированность социокультурной компетенции является причиной возникновения ошибок социокультурного характера и, как следствие таких ошибок, *дискоммуникации*, т. е. нарушения хода иноязычного общения. Причины таких ошибок могут

быть лингвострановедческого, социокультурного и психосоциального характера (Гусева, 2002).

Таблица 19

Ошибки социокультурного характера

Причины социокультурных ошибок	Факторы, способствующие появлению ошибок
Ошибки лингвострановедческого характера	
Неадекватное цели общения употребление лексических единиц, имеющих характерную национальную семантику	<ol style="list-style-type: none"> 1. Отсутствие у обучаемых сформированности умения выбора лексических единиц в соответствии с содержанием высказывания 2. Недостаточный объем усвоенной фоновой и безэквивалентной лексики для решения коммуникативной задачи
Неадекватное условиям речевого акта употребление ситуативных клише	<ol style="list-style-type: none"> 1. Отсутствие у обучаемых знаний о социокультурных нормах общения в стране изучаемого языка 2. Недостаточный объем усвоенных ситуативных клише, передающих различные коммуникативные намерения
Ошибки социокультурного характера	
Низкий уровень общего образования в области культуры страны изучаемого языка и родного языка	Отсутствие в практике обучения опоры на межпредметные связи и интеграцию знаний из разных предметных областей, в том числе относящихся к общечеловеческим социокультурным ценностям
Фольклористическое восприятие культуры страны изучаемого языка	Использование неаутентичных противоречивых, примитивных источников информации о фактах и явлениях культуры страны изучаемого языка
Несоответствие приобретенных знаний современному состоянию культуры страны изучаемого языка	Использование аутентичных, но морально устаревших источников информации либо дающих искаженное представление о культуре страны изучаемого языка
Ошибки психологического характера	
Эгоцентризм	<ol style="list-style-type: none"> 1. Отсутствие умений критического осмысления фактов и явлений инокультуры 2. Отсутствие гибкости и самостоятельного мышления 3. Проявление узости мышления
Этносоциоцентризм	<ol style="list-style-type: none"> 1. Проявление стереотипности мышления 2. Несформированность умений реализовать аналитический подход к корреляции фактов и явлений родной культуры и страны изучаемого языка 3. Чувство национального и социального превосходства по отношению к культуре страны изучаемого языка

Наличие социокультурных ошибок в речи, их количество и характер во многом зависят от *уровня социокультурной компетенции* участников общения.

В литературе последних лет делались попытки выделить разные уровни такой компетенции в зависимости от глубины проникновения участников коммуникации в иноязычную культуру и способности пользоваться усвоенной информацией в различных ситуациях общения. В одной из таких работ (Милославская, 2001) речь идет о трех уровнях компетенции.

Первый уровень — уровень культурного взаимоприятия (или культурной толерантности (лат. *tolerantia* — терпение), т. е. культурная терпимость к поступкам, мнениям, идеям, не совпадающим или отличным от наших собственных).

Второй уровень — уровень культурного взаимопонимания. На этом уровне достигается взаимная культурная адаптация, при которой участники коммуникации готовы согласиться и принять поступки, идеи и образы других людей.

Третий уровень — уровень культурного взаимосоединения. На этом уровне происходит взаимокультурное единение (ассоциирование) и обогащение.

Этот уровень социокультурной компетенции предполагает выход участников общения за пределы культурного быта и знание фактов культуры как таковых в области их личностной интерпретации как культурных событий. Культурными же событиями являются вечные ценности духовной культуры народа в виде созданных им произведений, культурных и исторических событий, сыгравших решающую роль в развитии культуры и языка его носителей.

Социальная компетенция проявляется в желании и умении вступать в коммуникацию с другими людьми, способности ориентироваться в ситуации общения и строить высказывание в соответствии с коммуникативным намерением говорящего и ситуацией. Этот вид компетенции называют также **прагматической компетенцией**, желая подчеркнуть при этом владеющему языком умение выбрать наиболее эффективный способ выражения мысли в зависимости от условий коммуникативного акта и поставленной цели.

Стратегическая (компенсаторная) компетенция. С помощью такой компетенции учащийся может восполнить пробелы в знании языка, а также речевом и социальном опыте общения в иноязычной среде. Владение стратегической компетенцией дает обучающемуся следующие возможности.

При чтении: а) предвосхитить содержание текста по его названию, жанру, оглавлению в книге; б) опираясь на контекст, тему, ситуацию, до-

гадаться о значении незнакомых слов; в) при обращении к словарю выбрать правильное значение искомого слова; г) догадаться о значении незнакомое слова по знакомым элементам его структуры (корню, суффиксу и др.).

При слушании: а) догадаться о значении слова, фразы, опираясь на контекст; б) при межличностном контакте обратиться к партнеру за помощью (например, попросить повторить сказанное).

При говорении: а) упростить фразу, опираясь на известные слова, образцы речи и структуры ее построения; б) внести в свою речь поправки, используя выражения типа *простите, я скажу это по-другому* и др.

Дискурсивная компетенция (от фр. *discours* — речь) означает способность учащегося использовать определенные стратегии для конструирования и интерпретации текста. Понятие «дискурс» означает связный текст, сверхфразовое единство. Различие же между текстом и дискурсом состоит в следующем. Если под текстом понимается некая абстрактно-формальная конструкция, то под дискурсом — тексты, порождаемые в результате общения и, следовательно, дискурс является таким речевым произведением, которое, наряду с лингвистическими характеристиками, обладает также экстралингвистическими параметрами, отражающими ситуацию общения и особенности участников общения. Дискурсивная компетенция — это знание особенностей, присущих различным типам дискурсов и способность порождать дискурсы в процессе общения. Наиболее употребительными типами дискурсов в учебно-профессиональной сфере общения являются: доклад, сообщение, обсуждение, расспрос и пр.

Предметная компетенция — способность ориентироваться в содержательном плане общения в определенной сфере человеческой деятельности.

Для будущего преподавателя языка исключительно важное значение имеет также **профессиональная компетенция**, приобретаемая в ходе обучения. Такая компетенция обеспечивает способность к успешной профессиональной деятельности и предполагает: а) знания из области дидактики, методики, психологии, лингвистики и других наук, значимых для профессиональной деятельности педагога; б) владение умениями организовывать учебную деятельность учащихся и управлять такой деятельностью; в) владение коммуникативной компетенцией, максимально близкой к уровню носителей языка; г) обладание личностными качествами, обеспечивающими эффективность педагогического труда (требовательность, вежливость, ответственность и пр.).

Если придерживаться разграничения терминов *компетенция* и *компетентность*, то в приведенных выше толкованиях термина знания, навыки, умения, которые учащиеся должны усвоить, дают представление о содержательной стороне *компетенции*, а формируемая при

этом способность к их применению в различных ситуациях общения — о *компетентности* владеющего языком в рамках приобретенной компетенции.

5. ПРЕДМЕТНАЯ СТОРОНА СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ

Выше шла речь о процессуальной стороне содержания обучения, т. е. о тех действиях с иноязычным материалом, в результате выполнения которых осуществляется приобретение знаний о единицах языка, формирование речевых навыков и умений, различного рода компетенций. Однако в содержании обучения может быть выделена и его предметная сторона, т. е. все то, о чем мы говорим, читаем, пишем, узнаем в процессе зрительного/слухового восприятия действительности.

В состав предметного содержания обучения обычно входят: *сферы, темы, ситуации общения, тексты*.

Сфера общения — это исторически сложившаяся область коммуникации, включающая в свой состав различные ситуации, темы общения и языковой материал для реализации ее содержания. Описание сфер общения с методической точки зрения впервые было предложено В.Л. Скалкиным (Скалкин, 1981), который выделил восемь сфер общения: социально-бытовую, семейную, профессионально-трудовую, социально-культурную, сферу общественной деятельности, административно-правовую, зрелищно-массовую, сферу игр и развлечений. На занятиях по языку обычно выделяют следующие сферы: учебно-профессиональную, социально-культурную, бытовую, общественно-политическую, официально-деловую. В Гос. образовательном стандарте по русскому языку для 3-го сертификационного уровня речь идет о трех сферах, в рамках которых учащиеся должны уметь ориентироваться и реализовывать свои коммуникативные потребности: социально-бытовой, социально-культурной, официально-деловой.

Сфера общения реализуется на занятиях в виде набора *тем общения*, являющихся предметом изложения, изображения, обсуждения.

Так, в рамках приведенных выше сфер общения для 3-го сертификационного уровня выделяется три группы тем. Первая группа актуальна для общения в социально-бытовой сфере (человек и его личная жизнь, работа и профессия, образование, свободное время). Вторая группа тем определяет социальные потребности изучающего язык (человек и общество, человек и закон, человек и политика, человек и наука), третья связана с общегуманитарной проблематикой (человек и искусство, человек и природа, человек и освоение космоса и пр.).

В рамках тем общения могут быть выделены *ситуации общения*, которые можно рассматривать в виде совокупности обстоятельств, в которых реализуется общение. По определению А.А. Леонтьева, ситуа-

ция — это «совокупность речевых и неречевых условий, задаваемых нами учащимся, необходимых и достаточных для того, чтобы учащийся правильно осуществил речевое действие в соответствии с намеченной нами коммуникативной задачей (Леонтьев, 1970).

Различают *условно-речевые* (учебные) и *речевые* ситуации. Первые преобладают на начальном, вторые — на продвинутом этапе обучения. Речевые ситуации играют важную роль в процессе общения, так как они определяют не только содержание коммуникативного акта, но и его структуру, выбор языковых и речевых средств, темп речи и т. д. При описании речевых ситуаций обычно рассматривают: а) тип и жанр события (встреча, урок и пр.); б) тему (предмет речи); в) обстановку (время, место); г) социальные роли участников общения; д) правила и нормы, регулирующие общение; е) языковые средства общения. В программах обучения часто дается перечень речевых ситуаций и их лексико-грамматическое наполнение в соответствии с темой и сферой общения.

Текст как единица содержания обучения. Предметное содержание обучения на занятиях по языку реализуется также в виде текстов, являющихся продуктом речевой деятельности. Тексты, как правило, обладают единством темы и замысла, относительной законченностью, связностью, цельностью, внутренней структурой — синтаксической (на уровне предложения и сложного синтаксического целого), композиционной и логической, определенной целенаправленностью и прагматической установкой. Восприятие текста обеспечивается не только языковыми единицами, входящими в них, но и фоновыми знаниями, составляющими его предметное содержание. Текст всегда характеризуется отнесенностью к тому или иному стилю — разговорному, публицистическому, деловому, научному, стилю художественной литературы. На занятиях по языку давно отказались от работы в рамках так называемого «нейтрального» стиля, и обучение строится, как правило, с учетом интересов и будущей специальности студентов. На занятиях с филологами — это сфера профессионального общения и обслуживающие ее стили, на занятиях с филологами преимущественное внимание уделяется языку и стилю художественной литературы. Разговорный стиль, для которого характерны преобладание обиходно-бытовой лексики и значительная свобода синтаксических построений, является объектом обучения на начальном этапе и в курсовой системе занятий. На занятиях по практике языка учащимся даются первоначальные теоретические сведения о тексте: само понятие текста, типы текстов (повествование, описание, рассуждение), абзац, тема, средства связи предложений в тексте и пр. Более углубленные сведения о тексте студенты-филологи получают в рамках специального курса — «Лингвистика текста». На практических занятиях студенты овладевают умениями создавать различные тексты: изложение, сочинение, доклад, курсовая работа и др. С методической точки зрения тексты бывают *аутентичными*, т. е. реальными продуктами носителей языка,

и *учебными* (специально подготовленными для учебных целей). Такие тексты подвергаются адаптации, упрощению их содержания и структуры с учетом языковой подготовки учащихся. Проблема отбора текстов и приемы работы с ними на занятиях — одна из актуальных и активно разрабатываемых методических проблем (Бурвикова, 1988; Каменская, 1990; Кулибина, 1987, 2000; Новиков, 1988 и др.).

РЕЗЮМЕ

Содержание обучения составляют те знания, навыки, умения, компетенции, овладение которыми обеспечивает способность пользоваться языком как средством общения. В традиционном понимании содержание обучения есть ответ на вопрос: «Чему учить?» (Лapidус, 1986).

Можно говорить о предметной и процессуальной сторонах содержания обучения. Предметное содержание обучения дает представление об окружающем мире, который является объектом рассмотрения на занятиях (это все то, о чем мы говорим, пишем, читаем, думаем) и включает сферы, темы, ситуации общения, тексты. Процессуальное содержание общения касается действий с единицами языка, реализующими содержание окружающего мира, что способствует формированию знаний, навыков, умений, личности обучающегося.

Конечным результатом усвоения содержания обучения является формирование коммуникативной компетенции, обеспечивающей возможность пользоваться языком в устной и письменной форме в различных ситуациях общения. В состав коммуникативной компетенции входят следующие виды компетенций: лингвистическая, социолингвистическая (речевая), дискурсивная, стратегическая, социальная, социокультурная, профессиональная.

В некоторых исследованиях разграничиваются понятия *компетентность* (способность к выполнению какой-либо деятельности) и *компетенция* (содержание соответствующей компетентности в виде совокупности знаний, навыков, умений, опыта).

КОНТРОЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Что входит в состав содержания обучения иностранному языку? Является ли содержание обучения величиной постоянной? Какими критериями руководствуются методисты при отборе содержания обучения для разных профилей и этапов овладения языком?
2. Что является *объектом обучения* и *объектом усвоения* в содержании обучения?
3. Как можно охарактеризовать предметную и процессуальную стороны содержания обучения?
4. Что такое коммуникативная компетенция и каково ее содержание?
5. Представляется ли вам убедительной попытка разграничить понятия *компетенция* и *компетентность*?

6. Охарактеризуйте компенсационные и учебные умения, входящие в состав содержания обучения языку.

7. Прокомментируйте следующее утверждение из книги «Методика обучения английскому языку на начальном этапе в общеобразовательных учреждениях»/Г.В. Рогова, И.Н. Верещагина. М., 1998: «Начинать ли с обучения языку как системе или с речи — самого процесса использования языка в коммуникативных целях? Мы исходим из того, что начинать нужно с обучения речи... т. е. обучать системе языка через речь в процессе организованного целенаправленного общения» (с. 39—40).

СПИСОК ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бим И.Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе. — М., 1988. Содержание обучения иностранному языку в принципиальном плане. С. 58—80.
2. Пассов Е.И. Основы методики обучения иностранным языкам. — М., 1977. Речевые навыки и речевые умения. С. 34—44.
3. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. — М., 1991. Речевая деятельность как объект обучения в преподавании иностранных языков. С. 73—92.
4. Методика преподавания русского языка как иностранного для зарубежных филологов-русистов/Под ред. А.Н. Шукина. — М., 1990. Содержание обучения. С. 24—26.
5. Методика преподавания русского языка как иностранного/О.Д. Митрофанова и др. — М., 1990. Коммуникативное содержание обучения. С. 48—56. Языковое содержание обучения. С. 57—62.
6. Липидус Б.А. Проблемы содержания обучения в языковом вузе. — М., 1986. Теоретические вопросы содержания обучения практическому владению иностранным языком. С. 5—36.
7. Гойхман О.Я., Надеина Т.М. Основы речевой коммуникации. — М., 1997. Речевая коммуникация. С. 6—16.
8. Касевич В.Б. Элементы общей лингвистики. — М., 1977. Соотношение категорий языка, речи, речевой деятельности. С. 10—12.
9. Леонтьев А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии. — М.-Воронеж, 2001. Что такое виды речевой деятельности? С. 385—388.
10. Милославская С.К. Межкультурная коммуникация в свете задач интернационализации образования//Мир русского слова. 2001. № 4.

ГЛАВА 10

ПРИНЦИПЫ ОБУЧЕНИЯ

1. ПОНЯТИЕ «ПРИНЦИП ОБУЧЕНИЯ»

Принципы обучения — это исходные положения, которые в своей совокупности определяют требования к учебному процессу в целом и его составляющим: целям, задачам, методам, средствам, организационным формам, процессу обучения. Они относятся к числу базисных категорий методики, а их реализация в учебном процессе обеспечивает его эффективность. Принципы обучения являются отражением и обобщением существующих в природе закономерностей. Это обстоятельство послужило основанием для парадоксального, на первый взгляд, утверждения о том, что «принципов в природе нет; в природе существуют лишь закономерности. Познавая законы природы и стремясь к их эффективному использованию, человек выдвигает на их основе принципы...» (Пассов, 1977:105).

2. КЛАССИФИКАЦИЯ ПРИНЦИПОВ ОБУЧЕНИЯ

Но сколько существует принципов обучения? Однозначного ответа на этот вопрос не существует. В разных работах приводятся сведения почти о сорока принципах обучения. Не существует и общепринятой классификации принципов. Одним из возможных подходов к классификации принципов обучения является содержание базисных для методики наук, на которые преподаватель ориентируется в своей работе. В таком случае принципы обучения подразделяются на *дидактические, лингвистические, психологические и собственно методические*.

Все принципы, входящие в перечисленные группы, между собой тесно связаны и образуют единую систему, призванную обеспечить достижение поставленных целей обучения. В то же время можно выделить принципы (или группы принципов), которые играют ведущую роль в конкретных условиях обучения. Так, в наши дни к ведущим методическим принципам относится *принцип коммуникативности*, следование которому обеспечивает практическую направленность занятий, ориентирующих на овладение речевой деятельностью в избранной сфере общения.

Среди дидактических принципов важное значение придается реализации на занятиях принципов *сознательности и наглядности*, а среди

Принципы обучения

Дидактические принципы	Лингвистические принципы	Психологические принципы	Собственно методологические принципы
Принцип сознательности	Принцип системности	Принцип мотивации	Принцип коммуникативности
Принцип активности	Принцип концентризма	Принцип познания в формировании речевых навыков и умений	Принцип учета родного языка учащихся
Принцип наглядности	Принцип разграничения явлений на уровне языка и речи	Принцип учета индивидуальных психолингвистических особенностей личности обучающихся	Принцип устного опережения
Принцип прочности	Принцип функциональности	Принцип учета адаптационных процессов	Принцип взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности
Принцип доступности и прочности	Принцип стилистической дифференциации		
Принцип межпредметной координации	Принцип минимизации		Принцип профессиональной направленности обучения
Принцип межкультурного взаимодействия			Принцип аппроксимации
Принцип профессиональной компетентности преподавателя			Принцип ситуативно-тематической организации материала
			Принцип учета уровней владения языком

психологических — *принципу мотивации обучения*, поскольку овладение языком будет малоэффективным без учета интересов учащихся и целенаправленного воздействия на мотивационно-побудительную сферу деятельности обучающегося, определяющую его поведение.

Из сказанного следует, что принципы обучения исторически конкретны; они отражают общественные потребности людей, изменяются и совершенствуются под влиянием общественного прогресса и развития базисных для методики дисциплин. Система принципов, будучи открытой системой, допускает включение в нее новых принципов и переосмысление уже существующих. Это произошло, например, с *принципом коммуникативности*, получившим новое содержание в связи с ориентацией обучения языку на формирование «вторичной языковой личности» и развитие индивидуальности обучающегося в диалоге культур. Это касается и *принципа межкультурного взаимодействия*, связанного с развитием новых научных направлений — лингвострановедения и культуроведения, и *принципа учета уровней владения языком*, получившего развитие в связи с созданием Гос. образовательного стандарта по русскому языку и разработкой Шкалы уровней владения языком.

Рассмотрим принципы обучения в той последовательности, как они представлены в таблице на с. 152.

3. ДИДАКТИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ

Отражают основные положения теории образования и обучения, разрабатываемые в дидактике. Такие принципы используются в преподавании разных дисциплин и не зависят от предмета обучения. В то же время применение дидактических принципов в каждой конкретной дисциплине имеет свои особенности, отражающие специфику изучаемого предмета.

Дидактические принципы обучения впервые были сформулированы Я.А. Коменским (1592—1670). Наименования многих из них сохранились до наших дней, хотя содержание изменилось в связи с развитием педагогики и смежных с педагогикой дисциплин.

Принцип сознательности относится к числу ведущих дидактических принципов, реализуемых на занятиях по языку. Следование этому принципу предполагает понимание учащимися содержания иноязычной речи, осознание единиц, из которых она состоит, способов пользования такими единицами. Известный методист Б.В. Беляев подчеркивал, что навыки и умения вырабатываются значительно быстрее в тех случаях, когда процесс их образования подвергается осмыслению в ходе овладения языком. Ведь владение языком означает способность самостоятельного выбора формы в соответствии с содержанием высказывания, что предполагает наличие знаний о способах оформления высказывания средствами изу-

чаемого языка. Такие знания приобретаются в результате знакомства учащихся с правилами, инструкциями, комментариями, поясняющими значения лексико-грамматических единиц. Путь овладения языком от осознания свойств и особенностей языковых единиц и правил их функционирования в речи к практическому применению в процессе речевой деятельности определяется как «путь сверху» (Л.С. Выготский) и считается наиболее предпочтительным.

Реализация принципа сознательности на занятиях по языку предполагает сначала осознание особенностей языковых единиц и правил их оформления, а затем, в результате тренировки, вырабатываются автоматизмы их применения в речи. Особенно велика роль правил и инструкций, усваиваемых сознательно, в работе со студентами-филологами, будущими преподавателями языка, так как знание правил формообразования и функционирования единиц языка обеспечивает возможность распознавания ошибок в речи учащихся и объяснение причин их возникновения.

Важно, однако, чтобы правила и инструкции были практически необходимыми для овладения системой языка, ибо сознательность на занятиях по практике языка не означает изучение теории языка ради самой теории.

Реализация этого принципа в обучении подразумевает также сознательное отношение обучающегося к самому процессу обучения, что предполагает овладение приемами самостоятельной работы, а для студента-филолога — осознание средств и приемов, которыми пользуется преподаватель на уроке. Такие приемы обеспечивают профессиональную ориентацию учебного процесса в педагогическом вузе.

Сформулируем некоторые правила реализации принципа сознательности на занятиях по языку.

1. Используйте различные приемы, помогающие осмыслению вводимого материала и действий с ним (правила, инструкции, объяснение, перевод), избегая при этом многословных пояснений и перевода там, где в этом нет необходимости.

2. Формируйте приемы самостоятельной работы с языком, так как самое главное в работе — научить учиться.

3. Отмечайте продвижение учащихся в овладении языком, что повышает мотивацию обучения.

4. Помогайте учащимся там, где это возможно, самостоятельно прийти к умозаключению о способах формирования и употребления единиц языка в речи. Для этого используйте индукцию (от наблюдения над фактами языка подводим учащихся к выводу, обобщению). При этом опирайтесь на средства наглядности, запись на классной доске.

Принцип активности подразумевает речевую активность учащихся в ходе урока, что предполагает напряженность психических процессов обучающегося, направленных на внимание, мышление, память, формирова-

ние и формулирование мыслей средствами изучаемого языка. Основными источниками активности являются цели, мотивы, желания и интересы. Для их поддержания преподаватель использует различные приемы обучения, в том числе ролевые игры, задания проблемного характера, средства наглядности. Знания, умения и навыки формируются в процессе активной умственной работы учащихся, в основе которой лежит сочетание речевой деятельности и мышления.

Рекомендуется использовать следующие правила, помогающие учителю более полно реализовывать принцип активности на занятиях.

1. Вовлекайте каждого учащегося в активную речемыслительную деятельность за счет сокращения своей речевой активности. Задания проблемного характера и ролевые игры способствуют реализации принципа активности на занятиях.

2. Обращайте внимание на работу всех учащихся, а не только наиболее активных. Предлагайте малоактивным учащимся задания, для них посильные. Обучение в сотрудничестве способствует активизации учебного процесса.

3. Для сохранения и поддержания интереса к изучению языка используйте соответствующие приемы обучения. Подводите итоги занятий на каждом уроке, демонстрируя успехи, достигнутые в ходе обучения (что учащиеся могут сказать, прочитать, написать и т. д.).

4. Учитывайте возраст учащихся и их интересы, предлагая задания, стимулирующие эмоциональную и речевую активность. Чаще используйте игры, соревнования, средства наглядности.

Принцип наглядности. Это один из ведущих дидактических принципов обучения. Его необходимость в обучении обосновывается диалектикой перехода от чувственного восприятия к абстрактному мышлению в процессе познания. В соответствии с названным принципом обучение строится на конкретных образах, непосредственно воспринимаемых обучающимся. Трактовка принципа восходит к «золотому правилу» Я.А. Коменского («...все, что только можно, представлять для восприятия чувствами»), идеям и взглядам Г. Песталоцци, К.Д. Ушинского. Существует два направления реализации принципа наглядности на занятиях по языку: использование наглядности в качестве средства обучения и средства познания. В первом случае специально подобранные зрительно-слуховые образцы (звукозапись, таблицы, схемы, учебные картинки, кино- и видеофильмы, компьютерные программы) помогают учащимся овладеть звукопроизносительными нормами языка, лексико-грамматическими единицами; научиться понимать речь на слух и выражать свои мысли в пределах отобранного круга тем и ситуаций общения. Во втором случае средства наглядности выступают в качестве источника информации, знакомя учащихся со страной изучаемого языка. Принцип наглядности применительно к обучению языку можно трактовать как специально организованный показ языкового и экстралингвистического материала с целью

его лучшего понимания, усвоения и использования в речевой деятельности.

Этот принцип имеет *языковую* (словесно-речевую) и *неязыковую* (предметно-изобразительную) формы выражения. Под языковой наглядностью подразумевается деятельность, связанная с демонстрацией самого языка, восприятие и воспроизведение которого носит наглядно-чувственный характер. На занятиях по языку первостепенную роль играет именно языковая наглядность. С точки зрения подачи материала наглядность может быть *статичной* и *динамичной*. Особым видом динамичной наглядности является ситуативная наглядность, или наглядность речевых поступков (Артемов, 1969). Наконец, наглядность может быть *внешней* (обусловлена процессом восприятия) и *внутренней* (базируется на восприятии образов представления — слуховых, зрительных и др.). Современная методика предусматривает интенсивное использование на занятиях всех видов наглядности, что способствует образованию правильных представлений об изучаемых явлениях языка и окружающем мире и развитию соответствующих навыков и умений.

На занятиях по языку выделяются следующие функции наглядности: *обучающая* — средства наглядности используются для введения учебной и познавательной информации; *контролирующая* — средства наглядности привлекаются для контроля и самоконтроля за характером формируемых знаний, навыков, умений; *организующая* — используется при отборе учебных материалов для занятий и способов их представления. В свою очередь, обучающая функция реализуется в виде следующих направлений применения: 1) *семантизация* (средства наглядности помогают при объяснении значений иноязычных единиц речи на уровне фонемы, слова, правила, а также реалий окружающего мира); 2) *стандартизация* (средства наглядности используются для образования речевых автоматизмов с опорой на зрительно-слуховые образы); 3) *воссоздание ситуации общения* (зрительно-слуховые образы привлекаются в качестве опоры для лучшего понимания воспринимаемого по слуховому или зрительному каналу); 4) *стимуляция высказывания* (средства наглядности служат опорой при построении речевого высказывания).

В работе по ряду методов обучения (прямого, аудиовизуального, аудиолингвального, коммуникативного) использованию принципа наглядности и реализующих его содержание средств обучения придается решающее значение, ибо здесь наглядность рассматривается в качестве основного источника формируемых речевых навыков и умений. В работе по другим методам (сознательно-практический, переводно-грамматический) наглядность — вспомогательное средство обучения в ряду других приемов и средств.

Учитывая важную роль принципа наглядности в обучении, рекомендуется руководствоваться рядом правил, помогающих наиболее полной реализации этого принципа на занятиях.

1. Следует с первых уроков использовать звукозапись как источник образцовой речи для формирования звукопроизносительных навыков и развития понимания иноязычной речи на слух. Лучше всего для этого подходят фонограммы, входящие в учебные комплексы по иностранному языку.

2. В качестве визуальных средств обучения следует использовать натуральную наглядность, учебные картинки, диафильмы, кино- и видеофильмы, таблицы. Основное назначение таких средств — наглядная семантизация в тех случаях, когда значение слова можно пояснить, не прибегая к переводу. Визуальные средства полезны также при воссоздании ситуации общения и стимуляции высказывания, содержание которого задается зрительно-слуховыми образами.

3. Следует формировать навыки и умения самостоятельной работы с техническими средствами, что обеспечивается в рамках курса информатики и вычислительной техники.

4. Особое внимание следует уделять самостоятельной работе учащихся с использованием технических средств, что позволяет продлить время пребывания в речевой среде и повысить эффективность обучения.

Принцип доступности и посильности. Следование этому принципу предполагает, что с первых уроков материал представляется в соответствии с возрастными и интеллектуальными возможностями учащихся, а его усвоение не вызывает у них непреодолимых трудностей. В противном случае резко падает интерес к занятиям и возникает нежелательная перегрузка учащихся. Доступность обеспечивается как самим материалом, так и методикой работы с ним. Посильность предполагает соблюдение определенных требований к объему вводимого материала, темпу продвижения по учебной программе.

Следующие правила помогут учителю в реализации принципа доступности и посильности на занятиях.

1. Постоянно контролируйте, как происходит усвоение материала учащимися с тем, чтобы трудности не превышали их возможностей.

2. При планировании хода урока учитывайте посильность заданий, ориентируясь при этом на разные группы учащихся (сильные, средние, слабые). Обучение в сотрудничестве, предполагающее возможности учета индивидуальных особенностей каждого учащегося, создает условия для реализации этого требования.

3. С помощью контрольных вопросов проверяйте, как учащиеся усваивают материал урока. Вносите в программу обучения соответствующие коррективы.

Принцип прочности. Следование этому принципу обеспечивает сохранение учебного материала в памяти учащихся и возможность его применения в различных ситуациях общения. Прочность усвоения обеспечивается за счет его доступности, умелого изложения, осуществляющего

эмоциональное воздействие на учащихся, использования разнообразных упражнений. Этот принцип обучения связан с принципом сознательности: прочно запоминается то, что понято и осмыслено учащимися. Реализация принципа предполагает следование следующим правилам.

1. При введении нового материала следует создавать ассоциативные связи из разных сфер деятельности, что обеспечивается в результате яркого, доступного изложения материала, представляющего интерес для учащихся.

2. Решающим условием прочности усвоения материала является организация тренировки с использованием разнообразных упражнений. Основное назначение тренировки — доведение изученного явления до свободного воспроизведения и использования в коммуникативно значимых контекстах.

3. Прочно усваивается только тот материал, который учащийся может применить для решения коммуникативных задач в различных ситуациях общения. При этом следует стремиться к многократному воспроизведению материала в разных контекстах на протяжении всего курса.

4. Контроль владения пройденным материалом способствует прочности его усвоения. По этой причине контроль должен носить систематический характер, а учитель — использовать разнообразные формы контроля, в том числе тесты.

Принцип межпредметной координации. Следование этому принципу предполагает согласование тем различных дисциплин с целью исключения их дублирования и для формирования в сознании учащегося целостного восприятия предметов и явлений окружающего мира. «Все, что находится во взаимной связи, должно преподаваться в такой же связи», — писал Я.А. Коменский, один из первых дидактов, утверждавших важность взаимосвязи между учебными предметами в процессе их изучения. На занятиях по языку этот принцип обучения проявляется на предметно-языковом уровне: обучение дисциплинам ведется с учетом уровня владения языком, а на практических занятиях по языку учащиеся овладевают элементами языка специальности и особенностями, присущими избранной для будущей профессиональной деятельности сфере общения. В результате создаются оптимальные условия для формирования коммуникативной компетенции в профессиональной сфере общения при изучении как общенаучных дисциплин, так и языка как средства общения.

На занятиях со студентами-филологами межпредметная координация в первую очередь касается двух профильных дисциплин: современного русского языка и практического курса русского языка. Содержание названных дисциплин в основных чертах совпадает и включает в себя следующий материал: 1) звуковая сторона слова (фонетика); 2) правила произношения (орфоэпия); 3) способы буквенной передачи звукового состава на письме и правила написания слов (графика и орфография);

4) значение и употребление слов (лексика); 5) устойчивые по составу и неделимые по смыслу словесные комплексы (фразеология); 6) структура слова и правила словопроизводства (словообразование); 7) формы и грамматические категории слов (морфология); 8) правила соединения слов и построения из них предложений и более крупных речевых образований (синтаксис); 9) употребление слов в различных условиях языкового общения, видах и жанрах (стилистика). Однако характер подачи перечисленного материала в рамках каждой дисциплины существенно различается. В теоретическом курсе языка на первый план выдвигается описание его системы, т. е. парадигматика языка, а при практическом изучении языка основное внимание уделяется синтагматике, т. е. употреблению языковых единиц для выражения какого-либо содержания. Именно такая подача материала способствует практическому овладению языком, а его отбор и представление на занятиях носит функциональный характер.

Межпредметная координация проявляется в том, что знания и умения, сформированные на занятиях по практике языка, получают углубленное осмысление и систематизацию на занятиях по современному русскому языку. Чтение текстов филологической направленности, лингвострановедческий анализ таких текстов способствуют лучшему усвоению содержания теоретического курса.

Независимо от этапа и профиля обучения межпредметная координация касается роли и места языка специальности в подготовке специалиста. Аспект «язык специальности» становится ведущим уже на подготовительном факультете (или этапе предвузовской подготовки иностранных студентов в высших учебных заведениях), что позволяет студентам участвовать в учебном процессе на русском языке и готовит их к занятиям на этапе специализации. С этой целью преподаватели профилирующих кафедр участвуют в подготовке учебных материалов для занятий по практике языка, в обсуждении таких материалов. Таким образом, принцип межпредметной координации предусматривает взаимодействие преподавания разных дисциплин как на языковом, так и на предметном уровне. Можно утверждать, что реализация принципа межпредметной координации в учебном процессе способствует созданию наиболее благоприятных условий для формирования коммуникативной и профессиональной компетенции в рамках избранной студентами специальности. Профессиональную направленность курса русского языка следует осуществлять по возможности раньше, что обеспечивает стимулирование интереса к изучаемому языку.

Принцип межкультурного взаимодействия. Следование этому принципу предполагает такую организацию учебно-воспитательного процесса, при которой преподаватель учитывает национально-культурные особенности учащихся в условиях межкультурного взаимодействия с носителями языка. Влияние факта межкультурного взаимодействия на

учебно-воспитательный процесс столь велико, что выделение принципа межкультурного взаимодействия в качестве самостоятельного дидактического принципа представляется вполне обоснованным и получило поддержку в ряде исследований (например, Сурыгин, 2000), в том числе в работах по проблемам лингвокультурологии (Воробьев, 1997).

Национально-культурная специфика поведения студентов-иностранцев, приезжающих на обучение из разных регионов мира, весьма многообразна и отличается разными стилями поведения. Складывающиеся в процессе обучения *этнические стереотипы*, т. е. обобщенные представления о представителях разных этнических групп, существенным образом влияют на эффективность учебного процесса и требуют от преподавателя необходимости:

— изучать и учитывать в своей работе национально-культурные особенности учащихся, вызванные существующими в их странах традициями и особенностями поведения, а также особенностями преподавания разных дисциплин;

— выбирать стиль педагогического общения, учитывающего национально-культурную принадлежность учащихся;

— проводить занятия в условиях взаимодействия разных культур.

Учет принципа межкультурного взаимодействия в учебно-воспитательном процессе способствует формированию межкультурной компетенции, уровень которой позволяет судить о достижениях учащихся в овладении изучаемым языком на социокультурном уровне и их способности решать на изучаемом языке экстралингвистические задачи, которые становятся возможными в результате:

— приобретения знаний о языковой картине мира, что обеспечивает возможность ее описать и выразить свое отношение к ней средствами изучаемого языка;

— овладения фоновыми знаниями из сферы жизни носителей языка. Такие знания проявляются в процессе общения в виде смысловых ассоциаций и коннотаций и обеспечивают нормативность речевого общения в условиях межкультурного взаимодействия;

— расширения общего кругозора учащихся, т. е. знания имен и названий, дат и событий, обеспечивающих эффективность общения в новой языковой среде.

Принцип профессиональной компетентности преподавателя. Характеризует способности преподавателя к профессиональной деятельности в качестве преподавателя языка на основе приобретенных в ходе обучения и практической работы знаний, навыков и умений в данной области деятельности. Основу профессиональной компетенции составляют профессионально-педагогические умения, обобщенные в профессиограмме преподавателя и включающие следующие умения: *коммуникативные* (владение языком и способности профессионально-педагогического общения), *организаторские* (умение организовать как свою собственную

деятельность, так и деятельность учащихся), *гностические* (умение анализировать способности учащихся к овладению языком и поддерживать мотивацию в работе), *оценочные* (связаны с умением оценить уровень формируемых навыков и умений и произвести их корректировку).

4. ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ

Базируются на данных языкознания как базисной для методики науки. Наиболее важными для методики представляются следующие принципы.

Принцип системности. Согласно этому принципу язык рассматривается как системное образование, состоящее из взаимосвязанных элементов разных уровней, объединенных в единое целое. Реализация этого принципа на занятиях предполагает:

1) такое описание русского языка в учебных целях, при котором единицы языка рассматриваются с точки зрения их коммуникативной и функциональной значимости для выражения различных смыслов (коммуникативных намерений);

2) формирование в сознании учащихся представления о языке как целостной системе, состоящей из набора языковых и речевых элементов и правил их употребления в речи;

3) изучение грамматики в органической связи с лексикой, позволяющее выявить лексико-семантические особенности языковых единиц в процессе их функционирования;

4) изучение морфологии на синтаксической основе, что предполагает введение законченных речевых единиц (предложений и словосочетаний) в связи с условиями общения.

Принцип концентризма. Предусматривает такой характер отбора и введения лексико-грамматического материала, при котором обеспечивается многократное обращение к уже изученному материалу с постепенным его углублением и расширением. Соблюдение этого принципа обусловливает: а) коммуникативность и высокую мотивированность обучения благодаря возможности обучающихся участвовать в речевом общении уже на ранних стадиях обучения; б) доступность, поскольку расположение материала обеспечивает переход «от легкого к трудному», «от уже усвоенного к новому»; в) достаточность для построения высказывания в пределах тем и ситуаций, составляющих содержание обучения; г) открытость, т. е. возможность расширения ранее пройденного материала в соответствии с содержанием урока.

Принцип разграничения явлений на уровнях языка и речи. Предполагает выделение трех аспектов в общей совокупности языковых и речевых явлений, являющихся объектами усвоения и определяемых как *язык, речь* (способы формирования и формулирования мыслей посред-

ством языка в процессе общения), *речевая деятельность* (процесс общения, осуществляемый в разных сферах общения). Характер взаимодействия между отдельными аспектами определяется с учетом цели и этапа обучения. Так, на занятиях со студентами-филологами равное внимание уделяется овладению речью и системой языка при взаимосвязанном обучении видам речевой деятельности. В работе с будущими преподавателями языка большое внимание уделяется приемам педагогизации в ходе овладения различными видами речевой деятельности, работе с художественным текстом. На занятиях со студентами-нефилологами основным объектом коммуникации становится письменный текст как источник языка специальности.

Принцип функциональности заключается в том, что языковой материал на занятиях вводится с учетом содержания высказывания. В практическом курсе языка этот принцип находит выражение в рассмотрении формы и значения грамматического явления в их единстве. При этом возможны два подхода к подаче языкового материала: а) *системно-структурный* подход предполагает введение материала на основе логико-смысловых категорий, т. е. с учетом выражаемых синтаксических отношений (функций), которые образуют логическую основу высказывания (выражение субъективно-предикативных отношений, выражение сравнительных отношений и пр.); б) *функционально-смысловой* подход определяет отбор и подачу грамматического материала в соответствии с содержанием высказывания (интенциями), что находит отражение в следующих формулировках программного материала: *как сказать, чтобы познакомиться; что-то купить; проехать по городу; спросить о чем-то* и т. д. Осуществление принципа функциональности определяется целями обучения. На занятиях с филологами оба подхода являются одинаково значимыми. Для слушателей краткосрочных курсов ведущим является функционально-смысловой подход, реализуемый наиболее последовательно в учебниках коммуникативного типа и коммуникативных грамматиках (например, Милославский, 1987). Выбор того или иного подхода в реализации принципа функциональности во многом определяется целями обучения. Для слушателей краткосрочных курсов ведущим является функционально-смысловой подход.

Принцип стилистической дифференциации означает важность учета в процессе обучения языковых и речевых особенностей, характерных для разных стилей речи. На краткосрочных курсах основное внимание уделяется разговорному стилю и речевой деятельности в учебной и бытовой сферах общения. Выбор текстов определенной стилистической направленности, объем и глубина его проработки зависят от цели и продолжительности обучения. Названный принцип в обучении филолога проявляется на занятиях по практической стилистике и лингвострановедческом анализе текста. В отличие от краткосрочных курсов, где акцент делается на

обязательных речевых средствах в рамках того или иного стиля, в работе с филологами основное внимание уделяется речевым средствам, соотносимым с ситуациями общения в рамках изучаемого стиля. Учащиеся должны также уметь объяснять свой выбор, что отвечает задачам их профессиональной подготовки.

Принцип минимизации языка заключается в отборе языковых и речевых средств для занятий. Такие средства должны включать самые необходимые единицы в соответствии с этапом обучения и представлять собой относительно законченную функциональную систему, а с другой стороны, адекватно отражать структуру языка в целом.

Минимизация языка в учебных целях касается отбора: а) фонетического, лексического, грамматического материала в виде минимумов для разных этапов и профилей обучения; б) речевых ситуаций; в) страноведческого материала; г) текстов для чтения; д) материала по стилистике, содержащего основные характеристики функциональных стилей языка.

Реализация названного принципа применительно к выпускнику филологического вуза («опытный пользователь») означает: а) объем базисного языка, подлежащего усвоению, приближается к объему носителей языка; б) с учетом профессиональных интересов учащихся предполагается более глубокое языковедческое осмысление базисного языка в сравнении с другими категориями учащихся; в) предусматривается межпредметная координация минимума для практического курса с теоретическими курсами (современный русский язык, лингвистика текста, сопоставительная лексикология и фразеология русского и иностранного языка и др.).

5. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ

Наиболее важными для методики считаются следующие психологические принципы обучения.

Принцип мотивации. Мотив есть побуждение к деятельности, связанной с удовлетворением потребностей человека. Для преподавателя важно знание мотивов, лежащих в основе деятельности учащихся, и умение поддерживать мотивацию обучения на достаточно высоком уровне. Это достигается за счет целесообразной организации занятий, в ходе которой максимально учитываются интересы учащихся, их возрастные особенности, а также мотивы обучения (познавательные, профессиональные и др.). С этой целью важно организовать эмоционально-положительное отношение учащихся к самому процессу занятий. А это во многом зависит от сложившихся индивидуально-личностных представлений учащихся о поведении преподавателя на уроке, приемах обучения, которыми он пользуется (коллективные формы работы, ролевые игры, просмотр видеофильмов), а также той внутренней мотивации, при которой дея-

тельность учащихся направлена: а) на содержание учебного предмета и овладение им (познавательная мотивация); б) на использование языка в профессиональных целях (предметно-функциональная мотивация); в) для просмотра фильмов, знакомства с достопримечательностями (развлекательная мотивация); г) для использования языка с целью повышения своего образования (учебная мотивация) и пр. Различают *внешнюю* и *внутреннюю* мотивацию. Первая зависит от окружающей среды (преподаватель, учебная группа, окружение). Вторая обусловлена значимостью информации о стране, культуре, истории страны изучаемого языка, важностью языка для реализации потребностей. Преподавателю важно знать мотивы, которые присущи учащимся, он должен стремиться постоянно поддерживать мотивацию на высоком уровне.

Принцип поэтапного формирования знаний, навыков, умений. Этот принцип определяет динамику изменения структуры речевой деятельности в процессе обучения. Так как толкование названных терминов, опирающееся на понятие деятельности, было заимствовано методикой из психологии, это обстоятельство позволяет рассматривать данный принцип в ряду психологических. Исходным моментом обучения считается приобретение знаний (формирование языковой базы и языковой компетенции), а его конечным результатом — развитие на основе знаний и формируемых навыков и умений коммуникативной компетенции. Средством формирования коммуникативной компетенции является учебная деятельность, в ходе которой учащиеся овладевают языком и у них формируются механизмы речи, а также неучебная деятельность, когда речевая деятельность входит в другую, более широкую деятельность людей (познавательную, общественно-производственную и др.). Здесь язык выступает в качестве средства общения для передачи разнообразной информации, выходя за рамки чисто учебных задач. Это обстоятельство послужило основанием для парадоксального, на первый взгляд, утверждения А.А. Леонтьева о том, что «...строго говоря, речевой деятельности как таковой не существует. Есть лишь система речевых действий, входящих в какую-либо деятельность — целиком теоретическую, интеллектуальную или частично практическую» (Леонтьев, 1971:27).

При реализации названного принципа обучения выделяются четыре этапа формируемой речевой деятельности: *ознакомительный* (сообщение знаний, введение речевого образца, грамматической модели, правила), *стандартизирующий* (формирование речевого навыка в результате выполнения речевых упражнений), *варьирующий* (совершенствование речевого навыка и формирование речевых умений с помощью речевых упражнений в ситуациях учебного общения), *творческий* (развитие речевых умений, перенос приобретенных знаний, навыков, умений в различные ситуации общения не только учебного, но и неучебного характера).

Принцип учета индивидуально-психологических особенностей учащихся. Следование этому принципу предполагает необходимость учета в процессе обучения индивидуальных особенностей учащихся в целях максимальной индивидуализации учебного процесса. Принято говорить о трех видах индивидуализации: *личностной, субъектной, индивидуальной*. При осуществлении личностной индивидуализации в процессе занятий учитываются такие свойства личности учащегося, как его мировоззрение, сфера желаний и интересов, эмоционально-чувственная сфера, статус личности учащегося в коллективе. Отбор проблем, ситуаций для обсуждения на занятиях, текстов следует проводить в соответствии с возрастными особенностями учащихся. Субъектная индивидуализация учитывает свойства ученика как субъекта деятельности. Цель этого вида индивидуализации — научить учащихся наиболее экономным и эффективным приемам работы по овладению языком. В основе индивидуальной индивидуализации лежит учет уровня памяти, мышления, восприятия учащихся, когнитивных стратегий, которыми они пользуются в процессе обучения.

Важным показателем индивидуально-психологических особенностей учащегося является его способность к обучению, т. е. восприимчивость ученика к усвоению новых знаний и способов их сохранения. Основными показателями обучаемости являются: темп продвижения по учебной программе, степень напряженности при этом, гибкость в переключении на новые способы и приемы работы. Для того, чтобы получить представление об индивидуально-психологических особенностях учащихся, в методике используются специальные тесты.

Следование следующим правилам позволит преподавателю лучше учитывать особенности этого принципа обучения.

1. Изучайте учащихся, выявляйте их индивидуальные особенности, интересы и увлечения.
2. Учитывайте, как отдельные учащиеся овладевают учебным материалом. Оказывайте индивидуальную помощь учащимся, которые в ней нуждаются.
3. Поощряйте учащихся, успешно справляющихся с заданиями; поддерживайте усилия отстающих; используйте преимущества обучения в сотрудничестве.

Принцип учета адаптационных процессов. Этот принцип обучения впервые был предложен А.И. Сурыгиным (Сурыгин, 2000) и базируется на понимании адаптации как процесса приспособления человека к изменившимся условиям окружающей среды и жизнедеятельности. Это определение включает адаптацию *физиологическую* (процесс приспособления организма человека к изменению условий жизнедеятельности), *социально-психологическую* (процесс приспособления психики человека к новым условиям жизнедеятельности), *академическую* (процесс при-

способления учащихся к условиям новой для них педагогической системы). Результаты исследований, проводимых в форме различных опросов и анкетирования, дают представление о трудностях, с которыми сталкиваются как российские, так и иностранные учащиеся при обучении в новой языковой и социально-культурной среде и при переходе на более высокую ступень образования (из школьной в вузовскую).

Особенности физиологической адаптации выражаются в форме спада физической и умственной работоспособности учащихся, повышенной заболеваемости. В этой связи рекомендуется на начальном этапе обучения в период наиболее острой адаптации (в первые 1,5—2 месяца обучения) по возможности не перегружать учащихся учебными занятиями, вовлекать их в новую речевую среду путем проведения внеаудиторных мероприятий, занятий спортом.

Социально-психологическая адаптация связана с включением учащегося в новые условия жизни и учебы. Среди трудностей, возникающих в процессе такой адаптации, называются следующие: затруднения в связи с овладением языком, слабая общеобразовательная подготовка, мало контактов с русскими студентами и носителями языка, трудности привыкания к пище, климатическим условиям, проблемы взаимоотношений с противоположным полом, условия жизни в общежитии, жизнь без родных и близких и др.

Во многих учебных заведениях создаются специальные адаптационные программы (например, размещение в общежитии иностранного студента с русскими учащимися, роль которых, в частности, состоит в оказании помощи иностранному учащемуся в привыкании к активной жизни в новой социальной и межличностной сфере).

Опыт работы свидетельствует, что деятельность преподавателя (особенно куратора учебной группы) должна быть направлена на подготовку личности учащегося к новым условиям жизни, на преодоление трудностей адаптации. Эффективность учебного процесса, особенно на начальном этапе, во многом зависит от уровня адаптированности личности учащегося к условиям обучения, и необходимо целенаправленное педагогическое воздействие для сокращения сроков адаптации с целью повышения качества обучения.

Что касается академической адаптации, то она связана с приспособлением учащегося к новой для него педагогической системе, часто отличной от системы обучения на родине. Такая адаптация касается обучения в новой образовательной среде с учетом национально-культурных традиций.

Учет принципа адаптационных процессов предполагает:

а) знание преподавателем особенностей процесса адаптации, что должно находить отражение в индивидуальном подходе к каждому учащемуся, в планировании учебного процесса; создание благоприятного психологического климата в группе, поддержание мотивации обучения на

высоком уровне способствуют наиболее быстрому преодолению трудностей, связанных с пребыванием учащегося в новой учебной среде;

б) использование специальных средств и методов педагогического воздействия с целью повышения эффективности процесса адаптации и сокращения его сроков;

в) организацию системы воспитательной и внеаудиторной работы, направленной на преодоление отрицательного воздействия, связанного с периодом адаптации, и стимулирующей поисковую активность учащихся в социальной сфере.

6. СОБСТВЕННО МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ

Такие принципы отражают особенности преподавания дисциплины «Русский как иностранный».

Принцип коммуникативности. Ведущий методический принцип обучения. Согласно этому принципу обучение организуется в естественных для общения ситуациях или максимально к ним приближенных. Следование принципу коммуникативности предполагает такую направленность занятий, при которой цель обучения (овладение языком как средством общения) и средство достижения цели (речевая деятельность) выступают в тесном взаимодействии. Из сказанного следует, что реализация принципа коммуникативности заключается в известном уподоблении процесса обучения процессу реальной коммуникации. Это предполагает решение на занятиях реальных задач общения с целью вовлечения обучающихся в общение на изучаемом языке. Подготовка учащихся к решению важных для них коммуникативных задач, т. е. формирование коммуникативной компетенции в разных видах речевой деятельности, дает основание считать коммуникацию не только целью, но и средством достижения поставленной цели обучения. Следование принципу коммуникативности также предполагает организацию активной творческой деятельности учащихся: постоянное обращение к языку как средству общения, широкое использование коллективных форм работы, внимание к проблемным ситуациям, отражающим интересы обучающихся, и творческим видам заданий, представлению учебного материала на основе речевых интенций, параллельное усвоение грамматической формы и ее функции в речи.

Согласно идеям, развиваемым представителями Липецкой методической школы (Пассов, 2000), принцип коммуникативности предусматривает использование на занятиях следующих присущих этому принципу признаков, совокупность которых и позволяет считать учебный процесс коммуникативным. К числу таких признаков относятся следующие.

— *Мотивированность.* Любое высказывание, речевое действие обучающегося должно побуждаться внутренней потребностью, т. е. мотивом, а не внешним стимулом (приказом учителя, необходимостью и т. п.). Появление мотива зависит от интереса обучающегося к материалу, его новизны, способа подачи.

— *Целенаправленность.* Любое речевое действие учащегося должно иметь речевую цель. Ученик должен понимать, зачем он говорит какую-то фразу, читает, слушает или пишет что-то. Мотив может быть осознаваем или нет, а цель всегда осознаваема.

— *Личностный смысл.* Деятельность обучающегося приобретает личностный смысл, если он осознает цель общения и видит ее мотивированный характер.

— *Индивидуальность отношений.* Выражается в содержании и форме выражения. За каждым учащимся признается право выражать свою индивидуальность в отношении к тому, что обсуждается на уроке и происходит в мире.

— *Речемыслительная активность.* Имеет место лишь в случае решения обучающимся какой-либо речемыслительной задачи, связанной с порождением высказывания в соответствии с поставленной преподавателем задачей. Имитация фраз, проговаривание неситуативных предложений не является показателем речемыслительной активности.

— *Взаимодействие.* Предусматривает наличие доверительного сотрудничества между учащимися и преподавателем. Оно возникает в процессе речевой деятельности при решении проблемных ситуаций.

— *Контактность.* Она складывается из взаимодействия трех компонентов: эмоционального (имеет место взаимный интерес и сопереживание — эмпатия); смыслового, когда оба собеседника осознают взаимоотношения, в которых они находятся; предметного (им интересен предмет обсуждения).

— *Ситуативность.* Предполагает соотнесенность высказывания с ситуацией общения.

— *Информативность.* Включение в содержание обучения сведений, представляющих интерес для учащихся и соответствующих их возрастным и интеллектуальным возможностям.

— *Новизна.* Определяет не только содержание текстов для работы, но и приемов обучения, ситуаций, предметов обсуждения, т. е. всех элементов образовательного процесса.

— *Эвристичность* как характер деятельности учащихся, носящий спонтанный и творческий характер, а не являющийся подготовленным заранее и заученным. Эвристика (от греч. *hegisko* — нахожу) — метод обучения, способствующий развитию находчивости, активности.

— *Функциональность.* Содержание высказывания определяет отбор и введение единиц языка в процессе обучения. Таким образом, ве-

дущим элементом в речи является ее функция, а лозунг коммуникативности — «Используя, запоминай!»

— *Проблемность.* Отбор учебного материала и постановка заданий должны быть проблемными, что способствует формированию познавательной самостоятельности учащихся, развитию их логического, критического и творческого мышления. Использование проблемных ситуаций, ролевых игр способствуют реализации проблемного подхода к обучению.

В методике 90-х годов в ряде публикаций имело место упрощенное понимание принципа коммуникативности как организации естественного общения на занятиях и удовлетворения коммуникативных потребностей учащихся. Между тем процесс обучения языку включает в себя овладение как средствами, так и деятельностью общения (чему в рамках коммуникативной методики уделяется преимущественное внимание). Другими словами, овладение языком носит сознательный характер, в то время как владение языком — непосредственно-интуитивный. Из сказанного следует, что принцип коммуникативности не должен претендовать на исключительную роль в системе обучения языку. Не менее важное значение имеет также принцип сознательности и ряд других принципов, в том числе опирающихся на данные базисных для методики дисциплин. Принцип коммуникативности был использован при обосновании концепции коммуникативного метода обучения и реализован в ряде популярных курсов языка («Темп», «Мосты доверия», «Русский язык по-новому» и др.).

Принцип коммуникативности в современной методике определяет: 1) содержание обучения (отбор и организацию языкового материала, тем и ситуаций общения, обеспечивающих формирование коммуникативной компетенции); 2) организацию обучения (использование различных приемов и средств, обеспечивающих моделирование ситуаций реального общения, а также поведение преподавателя и учащихся на уроке, их участие в различных формах речевой деятельности); 3) органическое соединение языка и культуры в процессе обучения.

Принцип учета родного языка. Согласно этому принципу при отборе учебного материала для занятий, его представлении и закреплении учитываются трудности изучаемого языка, вызванные существующими расхождениями в системе изучаемого и родного языка учащихся. Этот принцип наиболее последовательно реализуется в учебниках и учебных пособиях, ориентированных на родной язык учащихся. Соответствующий лексико-грамматический комментарий и упражнения способствуют преодолению интерферирующего влияния и использованию положительно переноса из родного языка. Этот принцип обучения реализуется на занятиях в двух формах: 1) латентной, или скрытой, когда подача материала производится с установкой на предупреждение возможных ошибок, и

2) открытой — путем сознательного сопоставления особенностей родного и изучаемого языков. Такое сопоставление имеет место главным образом в пособиях, рассчитанных на занятия с филологами, и реализуется в виде *принципа опоры на родной язык учащихся*. Такому сопоставлению двух языков способствуют специальные учебные пособия (например, Гак, 1988; Резвцова, 1989; Аракин, 1979) и частные методики (например, Вагнер, 2001).

При сопоставлении двух языков преподаватель сталкивается с тремя группами языковых явлений: а) имеющих аналоги в родном языке учащихся; б) не имеющих аналогов в родном языке учащихся; в) частично совпадающих в двух языках. Языковые явления, относящиеся к первой группе, усваиваются сравнительно легко, так как при этом происходит перенос речевых навыков и умений родного языка на изучаемый язык. Наибольшую же трудность в работе представляют явления, частично совпадающие в двух языках, так как здесь проявляется отрицательное влияние родного языка, и явления, отсутствующие в родном языке.

Полезно руководствоваться следующими правилами при реализации названного принципа обучения на занятиях.

1. При объяснении нового лексико-грамматического явления показать учащимся, как они могут опереться на имеющиеся у них знания, навыки, умения в родном языке.

2. Продемонстрировать различия в произношении, лексике, грамматике, существующие в двух языках при выражении сходных, но не совпадающих явлений.

3. Включать в систему обучения упражнения, учитывающие трудности изучаемого явления для учащихся и помогающие преодолевать такие трудности. Во многих учебных пособиях такие упражнения специально выделены (например, в коррективовочных курсах языка).

Принцип устного опережения (или устной основы обучения). Следование названному принципу предполагает: а) устное введение и закрепление учебного материала; б) наличие речевой практики, протекающей в устной форме на основе отобранных для занятий тем и ситуаций общения. Этот принцип обучения получил обоснование в работах представителей прямого метода и в концепции устного метода обучения Г. Пальмера, который утверждал следующее: «Языком следует овладевать путем устного общения. Живые языки должны усваиваться через живую речь. Другими словами, их следует преподавать устно» (Пальмер, 1961:19). Сходную мысль высказывал и Б.В. Беляев: «Целесообразно соблюдать определенную последовательность в усвоении того или другого языкового материала, а именно: от устной речи надо переходить к письменной речи и от пассивных форм владения языком (слушание, чтение) — к активным (говорение, письмо) (Беляев, 1965:210).

Эти утверждения, объясняющие целесообразность устного опережения при обучении языку, с психологической точки зрения находят следующее обоснование. Устная речь появилась раньше письменной, и язык реализуется прежде всего в устной форме речи, с помощью которой происходит общение между людьми. В устной речи язык получает наиболее полное выражение, и, следовательно, сначала нужно усвоить звуки, ритмику, интонацию речи, научиться говорить и понимать речь на слух, а это обеспечит умение читать и писать. Г. Пальмер высказал еще один аргумент в пользу устной основы обучения: с помощью устных форм работы удастся овладеть «примерно в 20 раз большим по объему материалом, чем с помощью письменных упражнений» (Пальмер, 1961:18).

Следование названному принципу обеспечивает возможность общения на изучаемом языке уже на ранней стадии занятий. По этой причине данный принцип наиболее успешно реализуется в рамках вводных курсов с их установкой на формирование навыков и умений говорения. Такие курсы при продолжительности занятий 2—3 недели имеют своей целью развитие устной, преимущественно диалогической речи, на материале наиболее частотных тем повседневного общения. Одновременно решаются звукопроизносительные задачи обучения и овладения лексическим минимумом, необходимым для понимания элементарной иноязычной речи и участия в общении. Расширение рамок устного курса и превращение занятий в исключительно устные является недостаточно эффективным в работе со взрослыми учащимися, привыкшими к опоре на письменные источники восприятия, что вызывает неоправданную нагрузку на память и не способствует оптимальности обучения. В современной методике рекомендуется взаимодействие устной и письменной коммуникации в процессе обучения, что не исключает наличия устного опережения на стадии введения материала, его первичного закрепления и активизации. Проблема устного опережения наиболее последовательно решается в рамках аудиolingвального и аудиовизуального методов обучения, где обоснована следующая последовательность в работе: *слушание → говорение → чтение → письмо*. В рамках сознательно-практического метода предпочтение отдается *взаимосвязанному обучению видам речевой деятельности*, что нашло реализацию в следующем принципе обучения.

Принцип взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности. Следование этому принципу предусматривает такое обучение языку, в ходе которого происходит одновременное формирование четырех видов речевой деятельности (аудирование, говорение, чтение, письмо) в рамках последовательно-временного соотношения на основе общего языкового материала и с помощью специальных упражнений. Особенности реализации этого принципа следующие: 1) в качестве объекта обучения выступает речевая деятельность; 2) в ходе обучения обеспечивается одновре-

менность в развитии видов речевой деятельности; 3) обучение организуется в рамках определенного последовательно-временного соотношения видов речевой деятельности и сфер общения, определяемого для каждого урока и этапа обучения. Так, согласно одному исследованию, на вводно-корректировочном этапе включенного обучения соотношение между видами речевой деятельности и последовательность их использования выглядит следующим образом: слушание — 35 %, говорение — 35 %, чтение — 20 %, письмо — 10 % (Взаимосвязанное обучение..., 1985:89); 4) обучение видам речевой деятельности организуется на общем языковом материале с выделением материала для рецептивного и продуктивного усвоения; 5) для занятий используются упражнения языкового и речевого характера с преобладанием последних. Этот принцип получил обоснование в рамках коммуникативно-деятельностного подхода к обучению и расходится с установками представителей прямого (интуитивного) подхода к обучению, ориентирующих на *последовательное* обучение видам речевой деятельности при значительном устном опережении.

Принцип взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности не означает, однако, одновременного овладения всеми видами речевой деятельности. Здесь имеет место комплексность в процессе обучения, что дало основание ряду методистов охарактеризовать названный принцип как *принцип дифференциации и интеграции обучения иностранным языкам* (например, Рогова, Верещагина, 1998). Реализация названного принципа на занятиях предполагает необходимость:

- а) учитывать специфику каждого вида речевой деятельности;
- б) обеспечивать взаимосвязанный характер обучения при устной основе занятий;
- в) вводить и активизировать единицы языка в предложении, являющиеся коммуникативной единицей обучения.

Принцип ситуативно-тематической организации учебного материала. Этот принцип обучения предполагает организацию и проведение занятий, при которой введение и закрепление учебного материала проводится на материале тем и ситуаций общения, отражающих содержание избранной для занятий сферы общения.

Так, для достижения элементарного уровня владения языком требуется, согласно Гос. образовательному стандарту, 100—120 учебных часов. Этот уровень достигается в сфере бытового и социально-культурного общения в рамках пяти тем (рассказ о себе, о друзьях и знакомых, о семье, о своем рабочем дне, о свободном времени) (Гос. образовательный стандарт по РКИ. Элементарный уровень, 1999). Как свидетельствует опыт преподавания, формирование речевых навыков и умений происходит значительно успешнее, если процесс овладения языком

максимально приближен к реальным условиям общения и организуется на материале тем и ситуаций, представляющих интерес для учащихся.

Принцип аппроксимации (от лат. *approximate* — приближаться). Следование этому принципу означает «снисходительное отношение» преподавателя к допускаемым учащимися ошибкам в процессе речевой деятельности, если они не нарушают коммуникацию и не приводят к искажению смысла сообщения. Первоначально действие этого принципа касалось обучения иноязычному произношению, в котором допускались отклонения от нормы, не касающиеся, однако, случаев искажения в речевом потоке звуков, имеющих смыслоразличительное значение. Впоследствии действие принципа было расширено на речевую деятельность в целом. Однако у этого принципа имеются как сторонники, так и решительные противники. В любом случае следование принципу аппроксимации повышает речевую активность учащихся, устраняет боязнь сделать ошибку.

Принцип профессиональной направленности обучения (учета специальности). Предусматривает учет будущей специальности и профессиональных интересов учащихся на занятиях по языку и другим дисциплинам учебного плана. На занятиях со студентами-филологами этот принцип находит выражение в педагогизации и филологизации обучения, реализуется в отборе материала для занятий: тем и ситуаций общения, текстов для чтения, заданий, ориентированных на специальность, координации разных дисциплин с позиции будущей профессиональной деятельности обучающихся. Профессиональную направленность курса иностранного языка желательно осуществлять насколько возможно раньше (на подготовительном факультете — со 2-го семестра), что стимулирует интерес к изучению языка, обеспечивает возможность иностранным студентам слушать лекции вместе с носителями языка и позволяет рассматривать этап предвузовской подготовки как начальную ступень профессионального образования.

Названный принцип обучения реализуется в виде:

— учебного плана, включающего в себя перечень общенаучных дисциплин с учетом профиля обучения (гуманитарный, филологический, естественно-научный, технический, медико-биологический, экономический);

— программы по русскому языку, ориентированной на язык специальности как совокупности средств, с помощью которых реализуются коммуникативные потребности учащихся в избранной сфере общения. На начальном этапе обучения речь, однако, должна идти не о языке специальности, а о языке науки как разновидности общелитературного языка;

— комплекса средств обучения, с помощью которых происходит формирование коммуникативной компетенции в избранной сфере общения;

— координации содержания профильных учебных курсов и занятий по практике языка;

— системы внеаудиторной работы с учетом интересов и будущей специальности учащихся.

Принцип учета уровня владения языком. Следование этому принципу предполагает организацию процесса обучения в соответствии с уровнем владения учащимися языком обучения. Под уровнем владения языком при этом понимается степень сформированности коммуникативной компетенции, которая позволяет решать на изучаемом языке экстралингвистические задачи общения в соответствии с условиями коммуникации и с использованием необходимых для этого знаний, речевых навыков и умений. В российской государственной системе уровней владения русским языком речь идет о шести уровнях, разрабатываемых применительно к общему владению языком как средством получения специальности, как средством делового общения: *элементарный, базовый, 1—4 сертификационные уровни*. Последний уровень характеризует компетенцию специалиста-филолога (преподавателя, переводчика), уровень владения языком которого приближается к уровню его носителей («совершенный пользователь»).

Названный принцип обучения предполагает:

— отбор средств обучения в соответствии с требованиями, предъявляемыми к конечному уровню владения языком на каждом этапе обучения;

— определение содержания коммуникативной компетенции для каждого этапа;

— координацию профильных дисциплин и практического курса языка на предметном и языковом уровнях.

РЕЗЮМЕ

Принципы обучения — это одна из базисных категорий методики, определяющая требования к системе обучения в целом и ее отдельным компонентам.

Принципы обучения возникают из потребностей педагогической практики как результат ее обобщения и являются, по образному определению Е.И. Пассова, «фундаментом здания, имя которому «процесс обучения» (Пассов, 1989:110).

Так как методика опирается на положения базисных для нее наук — педагогики, лингвистики, психологии, то представляется возможным выделить четыре группы принципов обучения, используемых на

занятиях по языку: дидактические, лингвистические, психологические, собственно методические.

Система принципов обучения является открытой, допускающей включение новых принципов и переосмысление уже существующих (так произошло, например, с принципом коммуникативности). Все принципы обучения взаимосвязаны, ни один из них не является универсальным и не должен быть абсолютизирован.

Для преподавателя языка важно не только знание существующих принципов обучения, но и умение ими пользоваться при организации и проведении занятий на разных этапах обучения и с разной целевой направленностью.

КОНТРОЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ

1. Дайте определение понятия «принцип обучения». Почему принципы обучения относятся к числу базисных категорий методики? Какие другие базисные категории методики вам известны?

2. Как можно классифицировать принципы обучения?

3. Какие принципы обучения следует рассматривать в качестве ведущих на занятиях по языку?

4. В чем, по вашему мнению, заключается взаимодействие принципов коммуникативности и сознательности в учебном процессе?

5. Охарактеризуйте содержание принципа профессиональной направленности обучения.

6. Какие требования предъявляются к преподавателям профильных дисциплин с точки зрения взаимодействия с преподавателями русского языка? Является ли исчерпывающим, с вашей точки зрения, перечень требований к преподавателям-предметникам с позиции концепции единого языкового поля, составленный А.И. Сурыгиным? Преподаватель-предметник должен:

1) знать учебную программу по русскому языку, поэтапные требования к знаниям, навыкам и умениям иностранных учащихся;

2) методически корректно с точки зрения методики преподавания использовать виды и организационные формы учебной деятельности, темп и дозировку предъявления учебного материала;

3) соблюдать нормы русской литературной речи;

4) учитывать, что минимальной единицей обучения русскому языку является предложение;

5) целенаправленно работать над обучением общению в учебно-научной сфере, предъявлять учащимся образцы выполнения типичных речевых действий и добиваться от учащихся правильного их выполнения;

6) целенаправленно работать над обучением учащихся чтению учебной литературы и записи лекций (Сурыгин, 2000:149).

7. Проанализируйте один из учебников русского языка для иностранных учащихся с точки зрения реализации в нем ведущих принципов обучения: коммуникативности, сознательности, наглядности, учета родного языка учащихся.

СПИСОК ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Методика преподавания русского языка как иностранного для зарубежных студентов-филологов/Под ред. А.Н. Шукина. — М., 1990. Принципы обучения. С. 27—35.
2. Методика преподавания русского языка как иностранного/О.Д. Митрофанова и др. — М., 1990. Принципы. С. 76—109.
3. *Сурыгин А.И.* Основы теории обучения на неродном для учащихся языке. — СПб., 2000. Закономерности и принципы обучения на неродном языке. С. 79—105.
4. *Бим И.Л.* Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе. — М., 1988. Основополагающие принципы обучения иностранному языку и немецкому языку в частности. С. 30—40.
5. *Рогова Г.В., Верещагина И.Н.* Методика обучения английскому языку на начальном этапе в общеобразовательных учреждениях. — М., 1998. Принципы обучения английскому языку на начальном этапе. С. 49—78.
6. *Пассов Е.И.* Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. — М., 1991. Характеристика основных принципов современной методики. С. 111—116.
7. *Миньяр-Белоручев Р.К.* Методика обучения французскому языку. — М., 1990. Принципы обучения иностранным языкам. С. 20—32.
8. *Леонтьев А.А.* Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии. — М. — Воронеж, 2001. Психологические основы наглядности в учебнике иностранного языка. С. 283—291.

ГЛАВА 11 МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ

1. ТРИ ЗНАЧЕНИЯ ПОНЯТИЯ «МЕТОД»

Понятие «метод» (греч. *methodos* — путь исследования или познания) в самом широком толковании означает способ достижения цели, определенным образом упорядоченную деятельность, направленную на достижение поставленной цели. Будучи базисной категорией методики, методы обучения являются компонентом системы обучения. Без соответствующих методов обучения невозможно реализовать цели и задачи обучения.

Это понятие в современной науке употребляется в трех значениях: *общеметодологическом* (метод как средство познания, способ изучения действительности, явлений природы и общества), *общедидактическом* (система взаимосвязанных действий преподавателя и учащихся, обеспечивающих усвоение содержания образования) и *частнодидактическом* (или собственно методическом) — метод как направление в обучении, определяющее стратегию учебной деятельности обучающего.

2. ОБЩЕДИДАКТИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ

Такие методы обучения являются достаточно универсальными и применимыми для достижения целей обучения, образования и воспитания в рамках разных учебных дисциплин. К числу общедидактических, например, относятся методы объяснения нового материала или контроля за успеваемостью. Будучи универсальными, общедидактические методы в каждой конкретной дисциплине имеют свое специфическое выражение, отражающее особенности такой дисциплины. Таким образом, *общедидактические методы обучения — это совокупность способов взаимосвязанной деятельности преподавателей и учащихся, направленных на достижение целей образования, воспитания и развития учащихся.*

Такие методы классифицируются на основании разных признаков: а) по источнику получения знаний и формирования навыков и умений (слово учителя, рассказ, беседа, анализ языка, упражнения, работа с текстом, использование средств наглядности); б) по степени и характеру участия обучаемых в учебном процессе (активные/пассивные методы,

различаемые в зависимости от самостоятельности выполняемых учащимся учебных действий); в) по способу работы учащихся (устные и письменные, классные и домашние, индивидуальные и коллективные методы). В настоящее время наибольшее распространение получила классификация общедидактических методов, основанная на деятельностном подходе к обучению. В этой связи выделяются: 1) методы, обеспечивающие овладение учебным предметом (словесные, наглядные, практические, репродуктивные, проблемно-поисковые, индуктивные, дедуктивные); 2) методы, стимулирующие и мотивирующие учебную деятельность (ролевые игры, учебные дискуссии, метод проектов); 3) методы контроля и самоконтроля учебной деятельности (опрос, зачет, экзамен и др.).

Так как в реализации методов обучения на занятиях участвуют как преподаватель, так и учащиеся, то общедидактические методы можно рассматривать в виде двух взаимосвязанных между собой групп методов, образующих удобные для анализа оппозиции: *методы преподавания* (используются преподавателем для изложения нового материала, организации его усвоения и контроля за усвоением) и *методы учения* (применяются учащимися в процессе познавательной и практической деятельности).

Т а б л и ц а 21

Общедидактические методы обучения

Методы преподавания	Методы учения
показ	ознакомление
объяснение	осмысление
тренировка	участие в тренировке
применение	практика
коррекция	самокоррекция
оценка	самооценка

Метод показа используется преподавателем с целью введения нового материала на разных уровнях его организации (звуки, слова, предложения, ситуации, инструкции и проч.) и рассчитан в первую очередь на чувственное восприятие. Для этого широко используется классная доска, средства наглядности. В результате *объяснения*, которое протекает в форме использования приемов индукции (от наблюдения над фактами языка учащиеся подводятся к выводу, обобщению) и дедукции (правило, инструкцию преподаватель подкрепляет примерами, иллюстрирующими их применение в речи). В результате *осмысления* вводимого материала учащиеся приобретают знания, которые являются основой для выполнения речевых действий по заданной преподавателем программе. В результате *тренировки*, которая протекает в форме выполнения специальных упражнений, получивших название тренировочных (или подготовитель-

ных), формируются речевые навыки двух типов: а) навыки оформления (их наличие обеспечивает правильность произнесения звуков, интонирование фразы, оформление высказывания в соответствии с нормами языка) и б) навыки оперирования. С их помощью достигается извлечение из долговременной памяти иноязычных слов и языковых структур в зависимости от содержания высказывания.

Однако владение навыками составляет важную, но лишь начальную стадию овладения языком, в то время как его конечной целью является формирование и развитие речевых умений. Для этого используются *методы применения*, в основе которых лежит выполнение речевых упражнений. В результате формируются речевые умения и способность к речевой деятельности в разных сферах общения.

Методы коррекции используются для исправления ошибок в речи учащихся, а с помощью *методов оценки* определяется степень сформированности знаний, навыков, умений и их соответствие требованиям Гос. образовательного стандарта и программы. При применении метода оценки широко используются тесты. *Самокоррекция* как метод учения позволяет учащимся самостоятельно оценить свою работу и исправить ошибки. Самокоррекция возможна при сформированности у учащихся механизма самокоррекции, который приобретает в процессе обучения и свидетельствует о наличии у обучающегося эталона правильной речи, благодаря которому и возможно самостоятельное исправление ошибок.

Ведущими для методики преподавания языка считаются следующие методы обучения: *показ, объяснение, практика*, а рекомендуемое соотношение между названными методами при практической направленности занятий выглядит следующим образом: объяснению в виде сообщения практически необходимых знаний о системе языка следует отводить не более 15 % учебного времени, в то время как тренировке в иноязычно-речевой деятельности надо посвящать не менее 85 % учебного времени (Беляев, 1965).

В структуре каждого метода можно выделить методические приемы, являющиеся одним из способов реализации метода на занятии. Прием обучения — это наименьшая обучающая единица в деятельности преподавателя в виде конкретного действия или операции, с помощью которых формируются навыки и умения, приобретаются знания, стимулируется учебная деятельность учащихся. М.В. Ляховицкий определяет прием обучения как «*элементарный методический поступок, направленный на решение конкретной задачи преподавания на определенном этапе практического занятия*» (Ляховицкий, 1981. С. 81).

Приемами, связанными с объяснением нового материала, могут быть: *анализ* (расчленение предмета, явления), *синтез* (объединение частей, элементов в единое целое), *сравнение* (установление сходства и различия между объектами), *классификация* (отнесение предмета, яв-

ления к группе предметов и явлений), *систематизация* (приведение объектов в определенную систему), а также *описание, сопоставление* и пр. Приемами, входящими в состав метода применения, являются: ответы на вопросы, пересказ текста, описание картинки и пр. Приемы обучения в виде речевых действий и операций, таким образом, составляют содержание формируемой речевой деятельности.

3. ЧАСТНОДИДАКТИЧЕСКИЕ (СОБСТВЕННО МЕТОДИЧЕСКИЕ) МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ

В отличие от общедидактических методов, достаточно универсальных и применяемых в преподавании разных дисциплин, частнодидактические методы отражают специфику конкретного учебного предмета или группы предметов.

В методике преподавания иностранных языков исторически сложилось двойственное определение метода как частнодидактического понятия: а) метод как направление в обучении (широкое толкование термина) и б) метод как способ обучения какой-либо стороне языка (узкое толкование термина). Такое двойственное толкование понятия нельзя признать удачным: оно часто приводит к подмене одного значения термина другим и не является достаточно обоснованным с точки зрения наметившегося в современной дидактике разграничения методов на общедидактические и частнодидактические. На наш взгляд, следовало бы закрепить за методикой преподавания языков толкование термина в широком значении — как направления в обучении. В таком случае метод обучения — *это направление в обучении, реализующее цели, задачи и содержание обучения языку и определяющее пути и способы их достижения*. Метод обучения дает представление о *стратегии* обучения языку, на основании которой преподаватель разрабатывает *тактику* учебной деятельности в конкретных условиях обучения и на основе метода-направления. Она реализуется на занятиях в виде *модели обучения*, представляющей собой индивидуальную интерпретацию преподавателем концепции метода-направления в конкретных условиях педагогического труда. Таким образом, через посредство модели обучения осуществляется связь между методом-направлением в обучении и способом деятельности преподавателя и учащихся на уроке. При этом важно, чтобы модель обучения отражала содержание метода-направления.

Методу-направлению в обучении присущ ряд признаков.

1. Наличие ведущей идеи, определяющей пути и способы достижения цели обучения и дающей представление об общей стратегии обучения языку в рамках избранного для работы метода. Так, для сознательных методов характерна стратегическая установка на сознательное овладение

языком, а для прямых методов — установка на интуитивное, беспереводное овладение языком.

2. Направленность метода на достижение определенной цели. Интенсивные методы ориентированы на овладение речевым общением в рамках избранной сферы общения, а переводно-грамматические — на овладение системой языка с использованием перевода как главного средства обучения.

3. Использование в качестве теоретической базы метода лингвистической, психологической, дидактической концепций, определяющих научные основы метода. Так, научные основы аудиовизуального метода, входящего в группу прямых методов, связаны со структурным направлением в языкознании и бихевиоризмом, который был использован для психологического обоснования метода. В основе сознательно-практического метода лежит психологическая теория деятельности, в то время как лингвистическое обоснование метода связано с именем Л.В. Щербы и с современными направлениями коммуникативной лингвистики. Коммуникативный метод обучения разрабатывается с позиции концепции коммуникативного иноязычного образования как развития индивидуальности в диалоге культур.

4. Независимость метода от условий и этапа обучения, так как метод определяет стратегию обучения языку, а не его тактику, разрабатываемую преподавателем.

В истории преподавания иностранных языков, в том числе и русского как иностранного, известно несколько десятков методов, возникавших в ответ на потребности общества в изучении языков и отражающих уровень развития науки и техники на разных этапах развития общества. Так, потребность в практическом овладении языками привела к возникновению прямых методов, а требование общества обучать языку в сжатые сроки — появлению интенсивных методов. Развитие современных технологий способствовало включению аудио-, видеозаписей, компьютеров в процесс обучения и оформлению дистантного обучения как перспективной формы овладения языком.

С появлением новых методов обучения часто объявлялось о создании оптимального и универсального метода обучения. Так произошло, например, с аудиовизуальным методом в 50-е годы, провозглашенным лучшим методом овладения устной формой общения в сжатые сроки. Сходная ситуация возникла с появлением некоторых интенсивных методов. Однако опыт работы и исследования в области методики убеждают в том, что создание универсального метода, пригодного для всех случаев жизни, — задача вряд ли осуществимая, а оптимальность метода определяется конкретными условиями и целями обучения. Безусловно, некоторые варианты интенсивных методов можно рассматривать в качестве оптимальных при установке на овладение языком в конкретной сфере общения (чаще всего — бытовой) в сжатые сроки при наличии соответствующей

щих условий (пособия, квалификация преподавателя и пр.). Для пролонгированного обучения, рассчитанного на 3—4 года, оптимальным следует считать сознательно-практический метод.

Об оптимальности метода хорошо сказал известный методист П. Хэгболдт: «Человек, утверждающий, что его метод является самым лучшим, научным и в то же время быстрейшим методом овладения языком, схож с врачом, рекламирующим универсальное лекарство от всех болезней. Такой метод может вызвать лишь снисходительную или грустную улыбку, ибо он напоминает крикливое объявление, помещаемое в каждой воскресной газете: «Обучаю французскому, немецкому и испанскому языку за двадцать часов» (Хэгболдт, 1963:85).

Сходная мысль принадлежит и Л.Н. Толстому, который писал: «Нет ни одной методы дурной или хорошей, недостаток методы состоит только в исключительном следовании одной методе» (Толстой, 1989:270).

Вопрос о классификации методов-направлений в методике решается неоднозначно, что отражает существование разных точек зрения на выбор оснований для такой классификации.

Согласно одной точке зрения, исходным признаком для классификации методов являются существующие *подходы к обучению* языку. Принципиальными же различиями между разными группами методов, отражающими особенности того или иного подхода, являются следующие: опирается ли метод на интуитивное или сознательное овладение языком; предусматривается в процессе обучения опора на родной язык либо такая опора исключается; рекомендуется взаимосвязанное либо последовательное овладение видами речевой деятельности.

Исходя из существующих в методике прямого, сознательного, деятельностного подходов к обучению языку, современные методы обучения можно подразделять на *прямые (интуитивные), сознательные, комбинированные, интенсивные*.

Следующая таблица дает представление о современных методах обучения русскому языку как иностранному.

Таблица 22

Методы-направления в обучении русскому языку

прямой подход	сознательный подход	деятельностный подход	
		комбинированные методы	интенсивные методы
прямые методы	сознательные методы	комбинированные методы	интенсивные методы
натуральный прямой аудиовизуальный аудиолингвальный армейский «метод гувернантки»	переводно-грамматический сознательно-практический сознательно-сопоставительный репродуктивно-креативный	метод чтения коммуникативный	суггестопедический эмоционально-смысловой метод активизации гипнопедия ритмопедия экспресс-метод интелл-метод

4. ПРЯМЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ

Сюда входит группа методов обучения языкам, оформившихся в 80-е годы XIX в. в результате победы сторонников практического обучения языкам над представителями формального (классического) образования. Среди представителей нового направления в обучении языкам были такие известные специалисты, как М. Берлиц (Германия), Ф. Гуэн (Франция), Г. Суит (Англия), О. Есперсен (Дания) и др. Методы получили наименование «прямые» («натуральные»), потому что их представители стремились на занятиях по языку создавать непосредственные ассоциации между единицами языка и соответствующими им понятиями, минуя родной язык учащихся, и, следовательно, усвоение таких единиц происходило на интуитивном уровне. В основу прямых методов были положены следующие положения: а) практическая направленность обучения (в первую очередь, овладение устной формой общения); б) интуитивность (противопоставляемая сознательному овладению языком с использованием правил); в) исключение перевода как средства обучения; г) последовательное развитие видов речевой деятельности в следующей системе: слушание → говорение → чтение → письмо; д) широкое применение наглядности, обеспечивающей зрительно-слуховой синтез учебного материала.

К числу прямых методов обучения принято относить: *натуральный* (М. Вольтер, М. Берлиц, Ф. Гуэн), *прямой* (В. Фиетор, П. Пасси, Г. Суит), *устный* (Г. Пальмер) и их современные модификации: *аудиовизуальный* (П. Губерина, П. Риван) и *аудиолингвальный* (Ч. Фриз, Р. Ладо).

Методы этой группы получили широкое распространение в противовес господствовавшему ранее переводно-грамматическому методу в связи с потребностями общества в практическом овладении языком как средством общения.

К недостаткам прямых методов, что стало причиной их модернизации и поиска новых способов обучения языкам, обычно относят следующие: 1) опора на чувственное восприятие и интуицию как основной и чуть ли не единственный способ овладения языком — игнорирование роли сознательного начала в обучении делает процесс обучения не всегда эффективным; 2) исключение родного языка из системы обучения; 3) практический путь овладения языком, при котором грамматике отводится вспомогательная роль, а обучение протекает преимущественно в устной форме.

Натуральный метод. Получил распространение с середины XIX в. Представители метода (М. Вольтер, М. Берлиц, Ф. Гуэн) полагали, что при овладении иностранным языком обучающийся должен повторить путь освоения своего родного языка. Главной целью изучения языка считалось овладение устной речью. Усилия представителей метода в этой связи были направлены на искусственное воссоздание языковой среды,

подобной той, которая окружает ребенка при овладении им родной речью. Методическая концепция метода сводилась к следующим положениям: 1) из преподавания исключается родной язык, так как восприятие иностранного языка должно быть имманентным, т. е. непосредственным, без обращения к переводу как средству семантизации; 2) значение языковых явлений раскрывается с помощью средств наглядности, контекста или толкования; 3) новый лексико-грамматический материал вводится в устной форме, а его закрепление проводится путем повторения за преподавателем с использованием аналогии; 4) основной формой работы является диалог между учителем и учащимися. Широкое применение игр, имитирующих ситуации общения, а также комментирование действий, выполняемых учащимися, способствует образованию речевых автоматизмов и овладению языком в пределах ограниченного набора тем и ситуаций общения. Идеи метода чаще всего реализовывались в рамках разговорных вводных курсов, популярных в начале XX столетия. Интерес к методу вновь возродился после Второй мировой войны в связи с появлением его модификаций: аудиовизуального и аудиолингвального методов.

Прямой метод. Возник на основе натурального метода в конце XIX — начале XX вв. В его разработке участвовали известные лингвисты и методисты В. Фиетор, О. Есперсен, Ш. Швейцер и др. Представители метода ставили перед собой задачу — обучить учащихся практическому владению языком преимущественно в его устной форме. Отбор лексического материала для занятий определялся темами и ситуациями общения, заимствованными из реальной жизни, а из грамматики предлагалось изучать только то, что соответствовало современной языковой норме. Создатели метода рекомендовали широко использовать на занятиях индукцию, т. е. наблюдение учащихся за использованием моделей языка в речи и самостоятельное нахождение ими языковых закономерностей, которые затем приводились преподавателем в определенную систему в виде правил и инструкций.

Основная заслуга представителей этого метода заключается в обращении к живому разговорному языку, в разработке методики обучения устной речи, в создании системы фонетических упражнений, в использовании наглядности как средства обучения. Прямой и натуральный методы разграничиваются следующим образом. Для прямого метода характерно: а) использование правил и инструкций, обобщающих приобретаемый на занятиях речевой опыт (тем самым наблюдается известный отход от чисто интуитивного овладения языком, типичного для натурального метода); б) использование чтения и письма для закрепления и активизации введенного в устной форме материала.

Устный метод. Этот метод был разработан английским методистом Г. Пальмером (1877—1950). Г. Пальмер в течение многих лет преподавал английский язык в Японии на языковых курсах для взрослых, где

обосновал и проверил на практике свои методические идеи. Они нашли отражение в его главных методических трудах: «Принципы обучения языкам» (1921) и «Устный метод обучения языкам» (1923) (последняя работа дважды издавалась на русском языке, 2-е изд. — М., 1961). Г. Пальмеру принадлежат и многочисленные учебники английского языка, в том числе разработанные им подстановочные таблицы, принципы адаптации текстов для чтения, а также приемы обучения языку путем выполнения команд («English Through Actions»). По своим методическим взглядам Г. Пальмер — сторонник интуитивного овладения языком, в основе лежит слушание и повторение речевых образцов с целью их запоминания и последующего воспроизведения в различных комбинациях. Упражнения в слушании иноязычной речи Пальмер считал одним из наиболее эффективных приемов работы, так как с их помощью развиваются имеющиеся у учащихся способности к непосредственному интуитивному пониманию языка. Пальмер обосновал идею предварительного пассивного восприятия языка, вводя на начальном этапе так называемый *инкубационный период* (до двух месяцев), в течение которого учащиеся должны только слушать и «купаться» в потоке иностранного языка. Пальмер исключал на начальном этапе обучения письменные формы работы, изучение теории языка и допускал перевод на родной язык, но только в крайнем случае.

Г. Пальмер разработал курс обучения английскому языку, рассчитанный на 6 лет и состоящий из трех ступеней: начальной, промежуточной и продвинутой. Первая ступень продолжительностью полгода имеет своей целью научить понимать иноязычную речь на слух на подсознательном уровне. Цель промежуточной ступени (1—3 года) — понимание большей части слышимого и читаемого, а также безошибочное воспроизведение содержания повседневной речи в устной и письменной формах. На продвинутой ступени (1—3 года) достигается уровень владения языком, приближенный к уровню его носителей. На этой ступени снижается значение роли учителя, ибо эта ступень «сама позаботится о себе». Основное место в работе на всех ступенях отводится устной речи, чтение же следует за устной речью, и на первых двух ступенях ему отводится вспомогательная роль. Следуя основным принципам прямого метода, Пальмер значительно его усовершенствовал, разработал систему репродуктивного овладения языком (через слушание, повторение и заучивание наизусть речевых образцов). Предложенные им упражнения репродуктивного характера до сих пор широко используются на занятиях. В отличие от других «прямоходов», Пальмер не исключал использование перевода как средства объяснения и контроля. Тем самым он сделал шаг в сторону сознательных методов обучения.

Армейский метод. Метод ускоренного обучения иностранным языкам, разработанный в США в годы Второй мировой войны. Обеспечивал в сжатые сроки (6—8 мес.) практическое владение языком в устной фор-

ме общения в пределах ограниченного словаря и тем общения. Этот метод считается одним из первых интенсивных методов, нашедших практическое применение на занятиях по иностранным языкам. Главная задача метода — научить общаться и понимать устную иноязычную речь, что было актуально для союзников, готовившихся к военным операциям в Европе и Северной Африке. Основным материалом обучения — диалоги на бытовые темы, которые учащиеся сначала слушают, затем воспроизводят вслед за диктором и, наконец, заучивают наизусть. После этого отдельные части диалога подвергаются интенсивной устной проработке с помощью вопросно-ответных упражнений. Основным видом упражнений — *дриллы*. Они выполняются под наблюдением преподавателя. Работа завершается в часы самоподготовки с использованием лингафона. Успех в работе достигается за счет большой концентрации учебных часов (до 25 часов в неделю), создания языковой среды, тщательного комплектования групп по результатам предварительного тестирования с ограниченным числом обучающихся в группе (5—7 чел.), высокой мотивацией обучения. Концепция метода разрабатывалась на основе лингводидактических взглядов Л. Блумфилда и идей бихевиоризма с их четко выраженной направленностью на практическое овладение языком в результате непосредственного восприятия и повторения речевых образцов, усваиваемых интуитивно. Идеи метода впоследствии получили углубленное развитие в рамках аудиолингвального метода.

Аудиовизуальный (структурно-глобальный) метод. Получил обоснование во Франции в 50-е годы XX столетия на основе понимания языка как знаковой системы (структурализм) и психологической теории бихевиоризма (от англ. behaviour — поведение), ориентирующей на изучение не сознания, а поведения, являющегося реакцией организма на предъявляемые стимулы. Закрепление же таких реакций в процессе изучения языка ведет к образованию речевых автоматизмов, лежащих в основе владения языком. Этот метод является разновидностью (современной модификацией) прямого метода. В разработке его теоретических основ участвовали: П. Губерина, П. Риван, Р. Мишеа, Ж. Гугенейм. Метод получил широкое распространение во многих странах мира после выхода популярного аудиовизуального курса «Голоса и образы Франции» (1962), послужившего основой создания аналогичных курсов для разноязычных контингентов учащихся, в том числе и в России (*Русский язык — 1, 2, 3 (1972—1973)*, *Русский язык в диалогах (1988)* и др.).

Аудиовизуальный метод — это метод обучения языку в сжатые сроки на ограниченном лексико-грамматическом материале, преимущественно из сферы обиходно-бытового общения и преимущественно в устной форме, при интенсивном использовании средств зрительной и слуховой наглядности, представленной в виде иллюстраций в учебнике, диафильмов и кинофильмов. Последние используются в качестве основного средства

семантизации и активизации учебного материала и призваны обеспечить зрительно-слуховой синтез. Концепция метода базируется на следующих принципах: 1) глобальность — единицей обучения является предложение, а его восприятие и воспроизведение носит целостный (глобальный) характер; 2) устное опережение — обучение организуется в последовательности: слушание → говорение → чтение → письмо при значительной продолжительности устного курса (от нескольких недель до 1,5—2 мес.); 3) беспереводность — полное исключение родного языка либо его использование в ограниченном объеме преимущественно в качестве средства контроля; 4) ситуативность — материал вводится в виде диалогов с использованием типичных ситуаций повседневного общения; 5) функциональность — отбор и характер подачи лексико-грамматического материала определяется содержанием общения и интенциями (намерениями осуществить речевой акт); 6) использование зрительной и слуховой наглядности, выступающей в качестве основного средства семантизации, закрепления и активизации учебного материала. В рамках метода была разработана модель обучения, включающая четыре этапа работы: *представление* (глобальное восприятие материала, преимущественно интуитивное); *объяснение* (поэтапная проработка зрительно-слухового ряда, представленного кадрами диафильма и рисунками в учебнике, при установке на полное усвоение его содержания и зрительно-слуховой синтез); *закрепление* (образование речевых автоматизмов в результате работы с аудиотекстом и выполнения тренировочных упражнений с опорой на зрительный ряд); *развитие* (формирование речевых умений на основе приобретенных знаний и навыков и выполнения речевых упражнений). Идеи метода были реализованы в ряде аудиовизуальных курсов, предназначенных для обучения русскому и другим языкам. К достоинствам метода относят его коммуникативную направленность, использование средств наглядности, стимулирующих речевую деятельность. Недостатками метода некоторые специалисты считают: существующий разрыв между устной подачей материала и его графическим подкреплением в виде текстов и письменных упражнений, абсолютизацию принципа глобальности, исключение перевода из системы занятий. Идеи метода впоследствии были использованы в ряде коммуникативных и интенсивных методов обучения.

Аудиолингвальный метод. Метод обучения иностранным языкам, предусматривающий в процессе занятий использование слухового канала восприятия и многократное прослушивание и воспроизведение вслед за диктором единиц языка (фонем, звукосочетаний, слов, фраз, а затем и текстов), что ведет к образованию речевых автоматизмов. Метод возник на базе *армейского метода* и получил обоснование в США после окончания Второй мировой войны (Ч. Фриз, Р. Ладло) на основе идей дескриптивной лингвистики (Л. Блумфилд) и психологической теории бихевио-

ризма (Э. Торндайк, Д. Уотсон). Концепция метода утверждает приоритет устной речи над письменной. Отсюда устное опережение в работе и организация занятий в последовательности: от слушания и воспроизведения образцов речи к их чтению и письменному воспроизведению; направленность занятий на формирование речевых навыков в результате выполнения тренировочных упражнений типа *дрилл*, преобладание интуитивного восприятия материала над его сознательным введением, а речевой практики — над объяснением и комментированием вводимого материала, широкое использование страноведческой информации. В процессе овладения структурами языка выделяются четыре этапа работы: заучивание тщательно отобранных структур путем подражания, сознательный выбор новой модели при ее сопоставлении с уже усвоенными, практика в употреблении модели, свободное употребление усвоенных образцов в различных ситуациях общения. Заслугой создателей метода является: тщательная разработка методики занятий, ведущая к автоматизации учебного материала, страноведческая направленность занятий, органическое включение в систему обучения лингафонной техники. Первые языковые лаборатории и виды лингафонных кабинетов были разработаны в рамках этого метода. К недостаткам метода следует отнести представление о языке как системе навыков и ориентацию занятий на формирование речевых автоматизмов, а не на развитие на их основе умений, что следует рассматривать в качестве конечной цели обучения языку. Преобладание интуитивных форм работы над сознательными вызвало критическое отношение к такой системе занятий сторонников сознательных методов. С позиции аудиолингвального метода было создано большое число аудиолингвальных курсов (Мисири, 1977 и др.).

«Метод гувернантки». Условное название метода обучения иностранным языкам в семьях состоятельных людей в России, приглашавших для образования и воспитания своих детей иностранцев — носителей языка. Иностранцы, как правило, не знали родного языка своих воспитанников или плохо владели им, и занятия с первых уроков сводились к повседневному общению на изучаемом языке. Перевод и грамматика из системы обучения исключались, а занятия протекали в форме подражания речи преподавателя, что способствовало образованию речевых автоматизмов. Этот метод можно считать родоначальником прямых методов обучения иностранным языкам. Получил распространение в России в XVIII в., в период увлечения французским языком и культурой.

5. СОЗНАТЕЛЬНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ

Эта группа методов, предполагающих осознание учащимися в процессе обучения фактов языка и способов их применения в речевом общении. Главным дидактическим принципом методов является принцип соз-

нательности, базирующийся на признании ведущей роли мышления в ходе овладения языком, который противопоставляется принципу интуитивности, определяющему содержание прямых методов. Среди других признаков сознательных методов могут быть названы следующие:

- взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности на основе устного либо письменного текста;
- организация занятий в последовательности — от передачи знаний к формированию речевых навыков и умений;
- разграничение учебного материала, предназначенного для рецептивного и продуктивного усвоения;
- опора на родной язык учащихся с целью преодоления интерференции и использования положительного переноса.

Наибольшую известность среди сознательных методов получили: *грамматико-переводный, сознательно-практический, сознательно-сопоставительный, репродуктивно-креативный.*

Грамматико-переводный метод. Метод обучения иностранным языкам, получивший широкое распространение в XVIII—XIX вв. и сохранивший ведущую роль вплоть до начала Первой мировой войны, когда он уступил место прямому и натуральному методам. Его ведущими представителями являются В. Гумбольдт, Д. Гамильтон, Г. Оллендорф, Ж. Жакото, Ш. Туссен и др. Популярность метода объяснялась, с одной стороны, его соответствием образовательным целям, которые ставились перед изучающими иностранные языки, а с другой стороны, традициями, унаследованными от методики преподавания латинского языка в эпоху Возрождения. Целью изучения иностранного языка на протяжении длительного отрезка времени считалось образование учащихся, развитие логического мышления в результате перевода текстов и выполнения упражнений грамматической направленности.

К.Д. Ушинский следующим образом формулировал цели обучения иностранным языкам: «Главной целью изучения каждого иностранного языка должно быть знакомство с литературой, потом умственная гимнастика и, наконец, если возможно, практическое обладание изучаемым языком» (К.Д. Ушинский. Родное слово // В кн.: Собр. соч. Т. 2. — М., 1948. С. 573).

Представители метода следующим образом обосновали его основные принципы.

1. В основу обучения должна быть положена письменная речь, так как только она отражает подлинный язык.
2. Главным объектом обучения является грамматика, овладение которой дает представление о системе языка.
3. В качестве ведущего способа обучения рассматривается дедукция: сначала учащиеся должны заучить слова и грамматические правила, а затем на их основе научиться конструированию предложений.

4. Основным приемом раскрытия значения лексических единиц и грамматических форм является дословный перевод, а способом его сохранения в памяти — заучивание наизусть.

5. Занятия проводятся на материале учебных и оригинальных текстов, а рецептивное владение языком рассматривается в качестве главной задачи обучения.

Обучение по грамматико-переводному методу давало хорошее знание системы языка и владение переводческими умениями, но не обеспечивало в достаточной мере практическое пользование языком в различных ситуациях общения. Это обстоятельство стало одной из причин критических высказываний в адрес метода, который утратил господствующее положение в связи с интересом к методам обучения, ориентирующим на практическое овладение языком. В то же время многие приемы обучения, разработанные в рамках метода, применяются и в наши дни: использование перевода и контекста в качестве способа семантизации, различные типы языковых упражнений и др. В методике преподавания РКИ интерес к методу возродился после окончания Второй мировой войны, когда многие преподаватели в своей работе стремились опереться на школьный опыт преподавания языка русскоязычным учащимся. Большую известность в эти годы получил многократно переиздававшийся курс Н.Ф. Потаповой «Russian: Учебник русского языка для народов, говорящих на английском языке» (М., 1945), отразивший идеи метода. Интерес к коммуникативной методике привел к смене методических ориентаций и появлению новых методов обучения.

Сознательно-практический метод. Ведущий метод обучения в условиях предвузовской и вузовской подготовки иностранных студентов и изучающих иностранные языки в высшей школе. Название метода было предложено известным психологом и методистом Б.В. Беляевым, который дал обоснование метода с позиции 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, ибо решающим фактором обучения признается иноязычно-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 иноязычно-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. В этой связи выделяются три объекта обучения (язык, речь, речевая деятельность), три ведущих цели обучения (практическая, общеобразовательная, воспитательная), утверждается направленность занятий на овладение средствами и деятельностью общения, приоритет принципов сознательности и коммуникативности, важность учета родного языка в процессе овладения языком.

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 иностранного языка, о целесообразности выделения словарных (знаменательных) и строевых слов при практическом овладении языком. В свете лингвометодических взглядов Л.В. Щербы (Щерба, 1974), получивших дальнейшее развитие с позиции достижений современной лингвистики (например, Методика преподавания..., 1967; Основные направления..., 1972, Рожкова, 1983), лингвистические основы метода получили следующее обоснование:

— учитываются особенности родного языка учащихся, что способствует, с одной стороны, преодолению отрицательного воздействия (интерференции) родного языка и, с другой стороны, использованию положительного переноса из родного языка на изучаемый;

— обучение проводится на синтаксической основе с выделением предложения как минимальной речевой единицы (единицы общения);

— осуществляется практический подход к овладению грамматическими средствами языка, для чего материал группируется в соответствии с темами и ситуациями общения, реализующими содержание избранной для обучения сферы общения;

— средства общения изучаются в объеме, отвечающем целям и этапу обучения и в этой связи проводится минимизация таких средств;

— обеспечивается концентризм в подаче и расположении лексико-грамматического материала;

— принцип функциональности рассматривается в качестве ведущего при введении и активизации учебного материала;

— основу занятий по грамматике составляют модели предложений, группируемые в соответствии со структурно-семантическим подходом и интенциями говорящего.

Психологическое обоснование метода было предложено с позиции *теории деятельности* (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев), трактующей деятельность как систему, для которой характерно наличие мотивированности, целеустремленности, иерархичности строения. С позиции теории деятельности углубленную разработку получил основной объект обучения — речевая деятельность в продуктивной (говорение, письмо) и рецептивной (слушание, чтение) формах ее реализации. Путь обучения, признанный оптимальным для занятий по этому методу, — «путь сверху» (путь сознательного усвоения единиц языка и правил их применения с последующей автоматизацией усвоенных единиц и их переносом в ситуации

общения). Значительное влияние на психологическое обоснование метода оказала также теория поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин). С позиции названной теории предпринимались попытки определить систему ориентиров, усвоение которых обеспечивает практическое овладение языком.

Основными положениями метода считаются следующие:

- параллельное (взаимосвязанное) овладение видами речевой деятельности при наличии устного опережения;
- организация обучения в последовательности — от приобретения знаний к речевым навыкам и умениям;
- осознание учащимися языковых фактов по мере их усвоения и способов применения в речевом общении;
- разграничение учебного материала на активный и пассивный и его дифференцированное усвоение в результате выполнения языковых и речевых упражнений;
- выделение в качестве конечной цели обучения формирования коммуникативной компетенции, базирующейся на приобретенных в ходе обучения знаниях, навыках, умениях, и способностей к речевой деятельности в рамках избранных для занятий тем, ситуаций и сфер общения. Обучение при этом носит четко выраженную социокультурную и профессиональную направленность.

В современной методике получил признание *уровневый подход* к овладению языком, в соответствии с которым определяются сертификационные уровни владения языком, соответствующие требованиям Гос. образовательного стандарта, и определяется языковое и речевое содержание каждого уровня.

Концепция метода реализована в большом числе учебников и учебных пособий и сохраняет позиции ведущего метода при установке на практическое овладение языком через осознание его структуры. Его следует считать оптимальным методом обучения на занятиях со студентами-филологами, для которых иностранный язык является не только средством общения, но и средством профессиональной деятельности.

Сознательно-сопоставительный метод. Метод обучения иностранным языкам, предусматривающий в ходе обучения осознание учащимися значения языковых явлений и способов их применения в речевой деятельности, а также опору 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, коммуникативной лингвистики 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 ино-

странным языкам в российской высшей школе, а до 80-х годов — и в средней школе, в которой позже предпочтение было отдано коммуникативному методу. В преподавании РКИ концепция метода наиболее последовательно реализована в учебниках и учебных пособиях, ориентированных на родной язык учащихся и те трудности, которые у них возникают при изучении русского языка (например, *Корректировочные курсы русского языка...*, 1980—1981).

Репродуктивно-креативный (от лат. *creatio* — созидание) метод. Метод был разработан в Польше в 90-е годы XX в. и впервые апробирован при обучении русскому языку студентов-филологов в Краковской высшей педагогической школе. Обучение по этому методу (его другое название — *текстуально-когнитивный*) направлено на формирование коммуникативной компетенции с опорой на письменный текст как основной источник речевой деятельности. С этой точки зрения концепция метода восходит к методическим идеям М. Уэста и разработанного им *метода чтения*. Метод базируется на следующих положениях: а) языковые знания, речевые навыки и умения формируются на базе иноязычного текста; б) процесс овладения языком предусматривает предварительное прочтение и анализ текста с его последующей репродукцией и трансформацией; в) принцип сознательности выступает в качестве ведущего принципа обучения; г) представление языковых единиц проводится на сопоставительной основе, что способствует преодолению интерференции родного языка. Система обучения включает в себя несколько этапов и предусматривает корректировочный артикуляционный курс, интенсивный разговорный курс, этап репродукции читаемых текстов и, наконец, продуктивное говорение. Занятия носят комплексный характер при учебной нагрузке 6—8 час/нед. Метод используется также на занятиях в средних школах и лицеях. Его можно отнести к группе сознательных методов, предусматривающих постепенный переход от рецептивных к продуктивным формам работы.

6. КОМБИНИРОВАННЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ

Это группа методов, для которых характерно наличие признаков, присущих как прямым, так и сознательным методам. Их возникновение было вызвано известной неудовлетворенностью как прямыми, так и сознательными (когнитивными) методами и попыткой разработать методы, включающие достоинства, присущие разным методам.

В зависимости от того, какие качества первой или второй группы методов преобладают, такие методы ближе либо к прямым, либо к сознательным. В истории методики среди методов этой группы наибольшую

известность получили *метод чтения* (М. Уэст) и *коммуникативный метод* (Е. Пассов).

В основе комбинированных методов лежат следующие принципы: речевая направленность обучения, систематичность, интуитивизм в сочетании с сознательностью, взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности, устное опережение и ряд других. Попытки объединить в рамках одного методического направления признаки, присущие разным методам, базирующимся на различных подходах к обучению (прямой/сознательный), не всегда оказывались успешными и послужили поводом для критических замечаний, в которых такие методы характеризовались как компромиссные системы обучения иностранному языку.

Метод чтения. Получил широкое распространение в 30—40 гг. XIX в. в ряде стран Европы и Азии, но особую популярность приобрел в XX в. и до наших дней имеет много сторонников. Среди его создателей первое место по праву принадлежит М. Уэсту, который много лет преподавал английский язык в Индии и написал более 100 учебных пособий и работ по методике обучения английскому языку как иностранному. Одна из таких работ переведена на русский язык (Уэст, 1966).

Свою методическую систему М. Уэст разрабатывал в первую очередь для школ Индии и считал, что основной задачей школьников является овладение умениями читать на иностранном языке, а для части учащихся — также говорить и писать. Полное владение иностранным языком нужно, по его мнению, лишь для ограниченного круга лиц — будущих руководителей страны, в то время как широкие массы населения должны обязательно уметь читать по-английски, что позволит им через посредство книги воспринять британскую и мировую культуру. В соответствии с названной установкой по окончании VI класса учащиеся должны читать по-английски, X класса — писать, а XII класса (полный курс обучения) — и говорить на английском языке.

Методическое обоснование этой концепции обучения сводилось к следующему:

- рецептивные формы овладения языком первичны, а продуктивные — вторичны;
- из двух рецептивных форм речевой деятельности (чтение и слушание) чтение является более легким, поэтому сначала надо обучать чтению, а затем письму;
- чтение — это умение, которое позволяет учащемуся легче всего ощутить свои успехи, что особенно важно для начального этапа;
- обучать чтению на иностранном языке легче, чем обучать говорить, поэтому для этой формы работы подходят учителя любой квалификации.

М. Уэст большое внимание уделял отбору языкового материала, который находится в прямой зависимости от цели обучения. В силу известных различий между устной и письменной речью М. Уэст считал, что

только на начальном этапе в пределах первых 500 слов и наиболее элементарных структур возможно обучение чтению и устной речи на одном и том же материале. Словари для обучения устной речи и для обучения чтению должны различаться и по своему составу, и количественно: 1200 единиц для обучения устной речи и 3000—5000 — для обучения чтению. Эта установка используется и в современной методике при отборе активного и пассивного словарей.

М. Уэст является автором и соавтором многих словарей-минимумов. Наиболее широкую известность получил его словарь «A General Service List» (1957), включающий 2500 единиц.

Решающее значение при обучении чтению отводилось подготовке текстов, в связи с чем были разработаны следующие положения.

1. С самого начала обучения должны использоваться связные тексты, чтение которых давало бы учащемуся чувство удовлетворения.

2. Каждый текст сопровождается заданиями, возможность выполнения которых зависит от понимания прочитанного. Поэтому учащиеся все время испытывают практическую заинтересованность в понимании читаемого.

3. Заинтересованности в чтении способствует также наличие к учебникам текстов двух типов: содержащих новый языковой материал и построенных на известном языковом материале. Вторые включены в книгу для дополнительного чтения.

4. Содержание текстов должно соответствовать возрасту и интересам учащихся. По этой причине все тексты для чтения — фабульные. Стихотворные тексты предварительно излагаются в прозе. Содержание же текстов для дополнительного чтения составляет пересказ произведений приключенческого жанра.

М. Уэст различает два вида чтения: *наблюдательное* (или *пословное*), при котором глаз фиксирует свое внимание на каждом слове, и *поисковое* (или *беглое*), при котором чтец скользит глазами по тексту в поисках определенной мысли. Первый вид чтения свойствен детям и неопытным чтецам, максимальная скорость чтения — 400 слов/мин. Второй — характерен для зрелого чтеца, скорость чтения здесь до 1200 слов/мин. Цель обучения — развитие второго вида чтения. Только этот вид чтения имеет практическую ценность и его следует развивать с самого начала обучения. Чтение, по мнению М. Уэста, есть навык, а навык формируется в результате выполнения упражнений. Отсюда девиз М. Уэста: «Учитесь говорить говоря, читать — читая».

М. Уэст разработал стройную систему обучения чтению и работы над текстом, которая подробно описана в его публикациях.

Метод чтения относится к числу комбинированных методов, так как, с одной стороны, предусматривает овладение единицами языка беспере-

водным путем в результате догадки по контексту и использования наглядности, с другой стороны, допускается применение родного языка в качестве дополнительного средства семантизации и контроля за пониманием текста (практикуется пересказ прочитанного текста на родном языке). Разработанная М. Уэстом система рецептивного овладения иностранным языком на материале чтения текстов пользуется до наших дней большой популярностью, так как чтение считается наиболее легким способом овладения языком, а утверждение М. Уэста, что путь к овладению языком лежит к устной речи через чтение, имеет многих сторонников.

Коммуникативный метод. Название метода было предложено Е.И. Пассовым, который обосновал концепцию метода в ряде публикаций (Пассов, 1985, 1989, 2000). В основу метода положены идеи коммуникативной лингвистики, психологической теории деятельности, концепция развития индивидуальности в диалоге культур. Последняя определяет конечную цель обучения иностранному языку — овладение иноязычной культурой в процессе межкультурной коммуникации. Первоначально метод предназначался для обучения говорению. Впоследствии сфера его применения расширилась на все виды устной и письменной коммуникации, включая и практику в переводческой деятельности.

Особенность метода проявляется в попытке приблизить процесс обучения языку к процессу реальной коммуникации (отсюда название метода). Это обстоятельство определяет предметность процесса коммуникации, которая выражается в тщательном отборе речевых тем, интенций и ситуаций общения, отражающих практические интересы и потребности учащихся, и коммуникативно-мотивированное поведение преподавателя и обучающихся во время занятий.

Лингвистическая концепция метода базируется на идеях коммуникативной лингвистики. Интерес к этому направлению современного языкознания означает известный пересмотр отношения к популярному в 50—60-е годы структурализму, оказавшему значительное влияние на отбор единиц языка и способы их закрепления в речи в рамках аудиовизуального и ряда других методов.

При обосновании лингвистических основ метода в качестве определяющих рассматриваются следующие идеи коммуникативной лингвистики.

1. Единицей коммуникации (а соответственно, и обучения) являются речевые акты, т. е. регулируемые правилами речевого поведения речевые действия, совершаемые в определенной речевой ситуации и имеющие адресата. Для обучения языку важное значение имеет выделение разных типов речевых актов (информативные, побудительные, этикетные и др.) в соответствии с целями обучения и отбор единиц языка для реализации содержания речевых актов. Некоторые исследователи рас-

сматривают речевой акт в качестве элементарной единицы речевого поведения, в то время как речевые акты, объединенные в единицы более высокого уровня, образуют дискурс (связный текст). Опора на речевые акты в преподавании языка, по мнению многих ученых, способствует оптимизации обучения и повышению его мотивации (например, Гойхман, Надеина, 2001; Тер-Минасова, 1994; Формановская, 1998).

2. В качестве единицы отбора речевых актов выступает *речевая интенция* говорящего и слушающего, которая содержательно организует и регулирует их речевое поведение. Способность обучающегося реализовать интенции разного вида (контактоустанавливающие, регулирующие, информативные, оценочные и другие) составляет важную особенность занятий в рамках коммуникативной методики и отражает функциональный подход к отбору и использованию учебного материала на занятиях.

3. Овладение языком как средством общения предполагает формирование у обучающихся *коммуникативной компетенции*, означающей не только знание системы языка, но и способность правильно пользоваться единицами языка для реализации целей общения. Рассмотрение в качестве единиц коммуникативной компетенции сфер коммуникативной деятельности, тем и ситуаций общения и программ их развертывания, тактик коммуникации, социальных ролей участников общения, а также выделение разных видов компетенций (речевой, прагматической, языковой, социокультурной и других) способствовало обеспечению коммуникативной направленности обучения за счет более четкого представления целей и задач обучения и способов их достижения на разных этапах и уровнях владения языком.

Для психологического обоснования метода был использован личностно-деятельностный подход к обучению, разрабатываемый отечественной психологической школой (например, Зимняя, 1999). Основы этого подхода были заложены в работах Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, где личность рассматривалась как субъект деятельности, который формируется в деятельности и в общении с другими людьми и определяет их характер. В контексте личностно-деятельностного подхода обучение языку направлено на формирование речевых умений, а в качестве объекта обучения выступает речевая деятельность. В этой связи возникает проблема поддержания у обучающихся потребности в общении на изучаемом языке и познании не только языка, но и культуры носителей языка. Эта идея взаимодействия языка и культуры в процессе обучения в рамках коммуникативного метода получила следующее обоснование. Любое образование (а процесс овладения языком должен рассматриваться не только как процесс обучения, но и как образовательный процесс) достигает своей цели только в том случае, когда его содержанием является культура. Образование и служит средством передачи культуры, а иноязычная культура — это конечный результат коммуникатив-

ного образования в его четырех аспектах: учебном, познавательном, развивающем и воспитательном.

Личностно-деятельностный подход, реализуемый в рамках коммуникативного метода, предполагает также в процессе обучения максимальный учет национальных, возрастных, индивидуально-психологических особенностей обучающегося как личности. Этот учет осуществляется через содержание и формы учебных заданий, через характер общения с учащимися. С позиции такого подхода общение рассматривается как равнопартнерское сотрудничество, а обучение в сотрудничестве — как эффективная форма обучения речевой деятельности.

Коммуникативный метод базируется на следующих методических принципах, получивших с позиции названного метода современную интерпретацию.

1. Речевая направленность обучения является не только средством обучения, но и ее целью. Это обстоятельство предполагает: а) коммуникативное поведение преподавателя, который вовлекает учащихся в общую деятельность и тем самым воздействует на процесс общения; б) использование упражнений, максимально воссоздающих ситуации общения; в) направленность произвольного внимания учащихся на цель и содержание высказывания и в меньшей степени — на его форму.

2. Учет индивидуально-психологических особенностей учащегося при ведущей роли его личностного аспекта: а) его способности к усвоению языка (вид памяти, уровень фонематического слуха, способности к обобщению и прочее); б) его умения выполнять те или иные виды деятельности, т. е. умения учиться (более высокий уровень умения обеспечивает большую готовность к активному включению в деятельность); в) его личностные свойства по интересам, мировоззрению, положению в коллективе учащихся; г) его общие интеллектуальные способности (унаследованные и приобретенные); д) свойственные обучающемуся предпочтения при сборе информации (зрительные, слуховые, моторные); е) доминирующий характер полушарий головного мозга (левое — склонность к анализу, правое — склонность к синтезу); ж) чувствительность к окружающей среде (шум, свет, комфортность условий обучения); з) аффективный тип в учебном процессе (беспокойство, терпимость). Для коммуникативного метода индивидуализация обучения с опорой на особенности личности учащегося является главным средством создания мотивации учения и активизации учащихся в ходе занятий.

3. Речемыслительная активность как постоянная вовлеченность учащихся в процесс общения в непосредственной (вербальной) либо опосредованной (мыслительной) форме.

4. Функциональный подход к отбору и представлению учебного материала на всех уровнях: лексическом, грамматическом, ситуативном, тематическом. Это означает, что любой единице языка отводится в процес-

се учебной деятельности какая-либо речевая функция. Недостатком традиционного обучения является заучивание слов и грамматических правил в отрыве от речевых функций. В этой связи на занятиях рассматриваются такие явления языка, которые необходимы для выражения актуального для темы урока содержания.

5. Ситуативность процесса обучения, рассматриваемая и как способ речевой стимуляции, и как условие развития речевых умений.

6. Проблемность как способ организации и представления учебного материала. В соответствии с названным принципом материал обучения должен представлять интерес для учащихся, соответствовать их возрасту и служить основанием для решения речемыслительных задач путем вовлечения учащихся в обсуждение содержания текстов и проблем общения.

Идеи коммуникативного метода получили реализацию в ряде учебных курсов: «Темп-1, 2, 3» (учебный комплекс для начального этапа с установкой на овладение языком как средством общения в условиях русской языковой среды), «Горизонт-1, 2» (комплекс учебных материалов для школьников, приступающих к изучению русского языка вне языковой среды), «Старт-1, 2, 3» (интенсивный курс русского языка), «Русский язык для всех» (комплекс учебных пособий), «Перспектива» (пособие для краткосрочных курсов), «Русский язык по-новому» (начальный курс русского языка) и др.

Коммуникативный метод относится к числу комбинированных методов обучения. С прямыми методами его сближает установка на практическое овладение языком путем усвоения единиц языка из контекста и ситуаций общения при минимальном использовании перевода. Как и для группы сознательных методов, для этого метода характерно следование принципу сознательности. В отличие, однако, от сознательно-практического (и тем более переводно-грамматического) методов, работа по которым проводится в направлении от сознательного усвоения фактов языка к автоматизму в пользовании ими, в коммуникативном методе первостепенная роль отводится речевой деятельности, практике речи, в процессе которой и происходит овладение речевыми образцами в соответствии с интенциями общения. Грамматике при этом отводится служебная роль, а сам грамматический материал вводится функционально. Достоинством метода является попытка объединить в учебном процессе изучение языка в тесном взаимодействии с культурой. Тем самым достигается представление об иноязычном образовании как процессе передачи иноязычной культуры. В современной методике этот тезис получил дальнейшее развитие в рамках лингвокультурологического направления в обучении.

7. ИНТЕНСИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ

В 60-х — начале 70-х годов XX в. в связи с возросшей потребностью в овладении иностранными языками в сжатые сроки и часто с узкопрактическими целями (владение языком делового общения, разговорной ре-

чью и проч.) появились различные методы, объединяемые общим названием — интенсивные, или ускоренные, методы обучения языку. В этой связи сформировалось новое направление исследований — методика интенсивного обучения. Это направление получило первоначальное развитие с середины 60-х годов в Болгарии, где в Научно-исследовательском институте суггестологии под руководством Г. Лозанова были разработаны основы суггестопедического метода обучения иностранным языкам, получившего широкое распространение во многих странах мира применительно к преподаванию разных дисциплин, а не только иностранных языков. В бывшем Советском Союзе, где проблема интенсификации обучения всегда имела многих сторонников, на основе этого метода были предложены различные его модификации: эмоционально-смысловой метод (И.Ю. Шехтер), суггестопедический интегральный метод (В.В. Петрусинский), метод ускоренного обучения взрослых (Л.Ш. Гегечкори), метод активизации возможностей личности и коллектива (Г.А. Китайгородская), метод погружения (А.С. Плесневич), курс речевого поведения (А.А. Акишина), «экспресс-метод» (И. Давыдова) и ряд других методов. Названное методическое направление разрабатывается в центрах интенсивного обучения иностранным языкам, которые созданы в Москве, Санкт-Петербурге и других городах. Интенсивные методы обучения направлены главным образом на овладение устной иноязычной речью в сжатые сроки при значительной ежедневной концентрации учебных часов и создании обстановки «погружения» в иноязычную среду. Все названные методы стремятся к активизации психологических резервов личности обучаемого, часто не используемые при традиционном обучении. От такого обучения интенсивное отличается способами организации и проведения занятий: уделяется повышенное внимание различным формам педагогического общения, созданию особого социально-психологического климата в группе, поддержанию учебной мотивации, снятию психологических барьеров при усвоении учебного материала и его активизации в речи. В настоящее время прошли практическую проверку различные варианты интенсивного обучения, вышли соответствующие учебные пособия и показана целесообразность широкого применения интенсивных методов в условиях краткосрочного обучения при установке на развитие устной речи в сжатые сроки и в пределах тщательно отбираемых тем и ситуаций общения.

Суггестопедический метод. Название метода связано с именем его создателя Г. Лозанова. Слово «суггестия» происходит от лат. *suggestum*, что означает «нашептывать», «внушать». Суггестология — наука о внушении, суггестопедия — ее применение в педагогике. Информация извне может проникать во внутренний мир личности, утверждает Г. Лозанов, по двум каналам — сознательному и неосознаваемому. Сфера неосознаваемого может рассматриваться как источник «резервных возможностей психики». Использовать эти резервы личности и призвано

суггестопедическое направление в психологии. Так появились интенсивные методы обучения, опирающиеся на идеи суггестопедии. Эффективность метода, по мнению его создателей, заключается в активизации резервов памяти, повышении интеллектуальной активности личности, в развитии положительных эмоций, которые снижают чувство утомляемости и способствуют росту мотивации обучения. Перечисленные обстоятельства, реализуемые в процессе занятий с использованием средств суггестивного воздействия, способствуют значительному увеличению объема усваиваемого материала за единицу времени, формированию прочных речевых навыков и умений и способности включаться в различные ситуации общения. Суггестопедическая модель обучения предусматривает следующие этапы работы: *дешифровка* — знакомство с новым материалом, *активный сеанс* — чтение преподавателем нового текста, *концертный сеанс* — повторное чтение текста преподавателем на фоне звучащей музыки, *разработка* учебного материала с помощью суггестивных этюдов. В конце цикла проводится заключительный «спектакль» — драматизация текста. Весь период обучения делится на две части: устный вводный курс и основной курс с использованием учебного пособия, включающий активный и концертный сеансы, первичную и вторичную разработку материала. Главными методическими приемами обучения являются: чтение и перевод текста преподавателем, хоровое и индивидуальное повторение частей текста учащимися, разыгрывание этюдов, решение проблемных ситуаций и мыслительных задач, участие в играх и диалогах.

Этот метод обучения представляет собой систему введения и закрепления учебного материала в различных ситуациях общения, активизацию обучающихся в процессе урока и мобилизацию скрытых психологических резервов личности. Г. Лозанов обратил внимание на резервные возможности психики обучаемого и возможности активизации психической деятельности в процессе занятий, что позволило ему существенно повысить эффективность обучения. Лозанов первым в педагогической науке подчеркнул роль подсознательного начала в психической деятельности и показал возможности целенаправленного воздействия на нее. Практика свидетельствует о больших возможностях, заложенных в методике суггестопедического обучения. Наиболее ярко они были представлены в рамках краткосрочного обучения языку в системе различных курсов. В методе, однако, остаются спорные и недостаточно разработанные проблемы. Одна из трудностей в работе связана с направленностью метода на формирование речевых умений при недостаточном внимании к речевым навыкам. Многие исследователи возражают против отсутствия домашних заданий, системы тренировочных упражнений, обеспечивающих формирование речевых автоматизмов. В этой связи предлагались различные варианты совершенствования метода. В чистом виде этот метод в России

не использовался, а идеи Г. Лозанова были применены при разработке других интенсивных методов.

Метод активизации возможностей личности и коллектива (МА). Разработан в конце 70-х — начале 80-х гг. на основе концепции Г. Лозанова при активном участии Г.А. Китайгородской, которая в ряде публикаций предложила теоретическое и практическое обоснование метода (Китайгородская, 1982, 1986, 1993). Различные варианты метода прошли практическую проверку на занятиях по иностранным языкам и РКИ в разных аудиториях, но наибольшие успехи были достигнуты в работе на краткосрочных языковых курсах с четко выраженной целевой направленностью обучения иноязычному общению в бытовой, социально-культурной и общенаучной сферах. Этот метод ориентирован прежде всего на обучение общению и в меньшей степени — на овладение языковым материалом.

Теоретические положения метода базируются на достижениях российской психологической школы и в первую очередь на психологии общения в рамках теории речевой деятельности, а также на использовании резервов сферы бессознательного в обучении (Г. Лозанов). На основе названных психологических теорий формулируются следующие положения метода: а) создание на занятиях коллективного взаимодействия и организация управляемого речевого общения; б) раскрытие творческого потенциала личности обучаемого, обеспечивающее эффект *гипермнезии* (состояние памяти, при котором возможно запоминание значительного по объему материала). Источником активизации памяти являются суггестивные средства обучения (авторитет, инфантилизация, двуплановость поведения, концертная псевдопассивность и ряд других); в) использование различных источников восприятия, в том числе и сферы бессознательного. Психолого-педагогические принципы метода, в своей совокупности определяемые также формулой «в коллективе и через коллектив», позволяют осуществлять целенаправленное управление процессом общения на занятиях. Число принципов обучения в публикациях разных представителей метода неодинаково и не всегда отличается единообразием. В методическом руководстве к курсу РКИ «Мосты доверия» (Китайгородская и др., 1993) речь идет о шести принципах метода.

1. Принцип личностного общения. Согласно этому принципу в ходе занятий проводится обмен личностно значимой для учащихся информацией и создаются условия для реализации возможностей каждого учащегося. При этом личностно значимая информация не обязательно должна быть только учебной. В этом состоит отличие личностного общения от обучающего общения, широко используемого в других методах. Успешность организации личностного общения во многом зависит от характера учебного материала. Он представляется в форме текста-полилога, являющегося как бы сценарием небольшой пьесы, отражающей актуаль-

ные для учащихся ситуации общения. Проработка текста, разыгрывание по ролям и обсуждение его содержания составляют суть работы на уровне личностного общения.

2. Принцип ролевой организации учебного материала. Определяет средства и способы установления в группе личностного общения как высшего уровня обучающего общения. Этот принцип реализуется через систему коммуникативных упражнений, выполняемых учащимися в различных формах группового взаимодействия. Благодаря ролевой организации обучения познавательная деятельность учащихся приобретает игровой характер. Каждый персонаж имеет роль (маску), включающую в себя набор самых необходимых сведений о персонаже. К ролям (маскам) преподаватель прибегает уже на этапе введения текста-полилога.

3. Принцип коллективного взаимодействия. Отражает характер организации учащихся в различные формы группового взаимодействия на уроке. Были разработаны различные формы группового взаимодействия, обеспечивающие активную вовлеченность учащихся в процесс обмена информацией, что придает учебной деятельности коллективный характер: работа в паре, в микрогруппе, в системах «учащийся — группа», «преподаватель — группа» и др. В условиях коллективного взаимодействия отмечается повышение уровня активности учащихся. При этом в условиях совместной деятельности образуется общий фонд информации об изучаемом явлении, входящем в речевую ситуацию, и каждый учащийся-партнер стремится внести свой вклад в разыгрываемую ситуацию. Реализация принципа коллективного взаимодействия предъявляет особые требования, ведь от умения учителя управлять групповыми формами взаимодействия и устанавливать определенный стиль общения с группой во многом зависит успех учебного взаимодействия. Названный принцип обучения в настоящее время широко используется и в других методах обучения, в том числе в рамках *обучения в сотрудничестве* (Полат, 2000) и *проектной работы*, имеющей интерактивный характер, т. е. направленной на взаимодействие учащихся в ходе занятий (Гальскова, 2000).

4. Принцип полифункциональности упражнений. Отражает специфику организации учебного процесса по методу активизации. Полифункциональность упражнений означает одновременное и параллельное овладение языковым материалом и речевой деятельностью в ходе занятий (в отличие от традиционного обучения, когда сначала организуется овладение аспектами языка, а затем речевой деятельностью). В основе каждого такого упражнения лежит некая интенция (речевое намерение), выражение которой в соответствии с заданием требует использования соответствующей грамматической формы и лексического наполнения. Полифункциональность упражнения заключается также в том, что оно одновременно направлено на формирование нескольких навыков, каждый из которых находится в различной стадии становления.

5. *Принцип концентрированности в организации учебного материала.* Касается объема учебного материала и его распределения в курсе обучения. Сжатые сроки обучения объясняют необходимость концентрированного характера подачи учебного материала и его многократного повторения в ходе занятий.

6. *Принцип двуплановости обучения.* Под вторым планом в поведении человека подразумеваются особенности его мимики, жестов, манеры говорить, посредством которых он располагает к себе окружающих. Использование второго плана поведения способствует, в частности, созданию авторитета, порождает обстановку инфантилизации (обстановка взаимного доверия, обеспечивающая благоприятные условия для овладения учебным материалом).

В рамках метода активизации была разработана модель обучения, обеспечивающая цикличность учебного процесса. Каждый цикл занятий включает в себя три последовательных этапа: введение нового материала (с помощью текста-полилога), тренировку в общении, практику общения.

Введение нового материала предусматривает четырехкратное предъявление текста: а) первое предъявление (дешифровка) — учащиеся знакомятся с текстом в исполнении преподавателя; б) второе предъявление — чтение текста преподавателем фраза за фразой с переводом на родной язык учащихся, затем проводится хоровое проговаривание текста учащимися; в) третье предъявление — «активный сеанс» — закрепление содержания текста с опорой на текст; г) четвертое предъявление — «музыкальный сеанс» — чтение текста преподавателем на фоне музыкального сопровождения.

Тренировка в общении (первая разработка) — этап закрепления введенного материала в результате выполнения упражнений.

Практика общения (вторая разработка) — этап свободного и творческого использования материала в разных ситуациях общения. Задания носят творческий характер и представляют собой систему этюдов.

Метод активизации привлекает внимание заложенными в нем возможностями обучения языку как средству общения в сжатые сроки в пределах тем и ситуаций общения, представляющих интерес для учащихся. Это обстоятельство обеспечивает мотивационную сторону обучения, как и разработанные в рамках метода приемы и формы обучения: обучение в процессе общения, использование ролевых игр, музыкального фона, средств наглядности и современных технологий. Применяемые время от времени попытки «усовершенствования» метода путем включения в него приемов обучения, свойственных другим методам (например, использование домашних заданий и так называемого межциклового обучения) свидетельствуют о сближении некоторых вариантов метода с другими методами. Идеи этого метода получили реализацию в ряде курсов русского языка для иностранных учащихся (Кириш и др., 1981; Рожкова, Пирогова,

1981; Китайгородская и др., 1993), в курсе французского языка для студентов неязыковых вузов (Китайгородская, 1982).

Эмоционально-смысловой метод. Разработан И.Ю. Шехтером (1973), который рассматривал опору на смыслообразование, возникающее в процессе ролевой игры, в качестве основного пути овладения речевым общением. Так как целью коммуникации считается обмен мыслями, то путь овладения речевым общением автор метода видит в опоре на смыслообразование и на специально стимулированное эмоциональное участие обучаемого в процессе игровой деятельности.

На базе метода были разработаны три цикла обучения языку, каждый из которых является этапом в процессе формирования и развития смыслообразования. В задачу первого цикла входит развитие речи в типичных ситуациях общения. Грамматика при этом не изучается. К концу цикла учащиеся могут читать учебные тексты, построенные на лексическом минимуме в объеме 1200—1400 единиц. Второй этап обеспечивает переход к деловому общению в условиях монологического высказывания. При этом изучаются грамматика, основы перевода, формируются навыки письменной речи. Работа проходит преимущественно в форме деловых игр и решения проблемных ситуаций на материале общенаучных и специальных текстов. Наконец, в рамках третьего этапа происходит дальнейшее развитие речи на текстах по специальности.

И.Ю. Шехтер разработал приемы обучения и создал серию учебных пособий для занятий иностранными языками. Трехцикловое обучение удачно реализует поэтапность решения задач интенсивного обучения от элементарных навыков и умений в сфере повседневного общения до речевых умений в профессионально-ориентированной деятельности. В то же время собственно методические проблемы, лежащие в основе метода, в специальной литературе рассмотрены недостаточно подробно.

Интенсивный метод обучения устной речи взрослых. Основы этого метода, определяемого также как *цикловой-межцикловой метод*, были разработаны в Тбилисском университете в 70-е годы под руководством Л.Ш. Гегечкори. В методе использованы элементы суггестопедии, а его характерной особенностью является последовательное чередование в процессе занятий циклов в устной речи (речевая подготовка) и межциклового обучения (языковая подготовка). Введение межциклового этапа, используемого для овладения языковыми средствами, является отличительной особенностью метода в сравнении с другими интенсивными методами. В качестве методических приемов, используемых в ходе межциклового обучения, рекомендуются: а) упражнения типа «дрилл», выполняемые под руководством преподавателя; б) самостоятельная работа в лингафонном кабинете. Этот метод можно рассматривать как попытку синтеза суггестопедического и сознательно-практического мето-

дов в обучении иностранным языкам. Автором написан учебник французского языка, реализующий идеи метода.

Ускоренный курс обучения языку методом погружения. Разработан под руководством А.С. Плесневич в 80-е годы (Плесневич, 1977) и предназначен для обучения английскому языку научных работников в течение 10-дневного курса. Предусматривает интенсивные занятия с использованием элементов суггестопедии и психических процессов, протекающих на уровне подсознания. Курс обучения рассчитан на лиц, имеющих подготовку по языку в объеме неязыкового вуза и служит средством подготовки научных работников к общению со своими зарубежными коллегами в условиях профессиональной деятельности.

Суггестокрибернетический интегральный метод. Разработан В.В. Петрусинским в 80-е годы (Петрусинский, 1977). Основу метода составляет суггестивное управление процессом обучения с использованием технических средств. Учебный материал предъясняется большими порциями для целостного восприятия во время сеанса, который повторяется в разные дни занятий. Курс позволяет автоматизировать лексику и грамматические модели для начального этапа за ограниченный отрезок времени. Система обучения напоминает курс «погружения», но сфера его применения шире в результате отсутствия преподавателя, которому отводится лишь роль организатора учебного процесса и контролера за работой группы.

Ритмопедия. Принадлежит к методам, обеспечивающим интенсификацию процесса запоминания на основе создания благоприятных условий для работы механизмов памяти. Метод был разработан в Кишиневском университете (Бурденюк и др., 1981) и внедрен на занятиях по иностранным языкам в ряде вузов. Ритмопедия представляет собой методику ввода иноязычной информации, ее закрепления и активизации с использованием ритмостимулирования в процессе группового общения. Ритмостимуляция понимается разработчиками метода как воздействие на биоритмику человека монотонными низкочастотными импульсами звука, света, цвета через слуховые, зрительные и тактильные (осязательные) анализаторы. Это способствует созданию благоприятных условий для работы механизмов памяти и долговременного хранения учебного материала в объеме, превышающем в 2—3 раза существующие нормы. Экспериментально доказано, что запоминание вводимого материала в виде фраз составляет в среднем 85 %. Отсроченная проверка (через 1,5 года) показала прочность хранения информации. Ритмопедия рекомендуется при необходимости ввода большого объема информации, требующей произвольного запоминания. Учебные материалы и техническая аппаратура демонстрировались авторами на Международной лейпцигской ярмарке 1982 г. и вызвали большой интерес.

Гипнопедия. Обучение во время сна было популярным в методике 60—70-х годов. Сущность его заключалась в том, что обучаемому предлагалось во время сна (на стадии засыпания) прослушать материал, вводимый с помощью магнитофонной записи. Предполагалось, что в период бодрствования учащийся будет в состоянии узнать прослушанные во время сна единицы речи и повторить их в устной форме. Таким образом, гипнопедия предусматривает формирование навыков опознавания и воспроизведения единиц речи, введенных в процессе восприятия гипнопедической программы.

Научные исследования в области гипнопедии, однако, не дали однозначных результатов. Возражения исследователей касались прежде всего проблемы сна. По мнению ряда ученых, следует сначала доказать безвредность гипнопедии и отсутствие нежелательных психологических последствий в результате ее использования.

Некоторые авторы относят гипнопедический метод к числу пассивных, считая, что обучение без обратной связи не может быть эффективным. Как показали экспериментальные наблюдения, при изучении иностранного языка с помощью гипнопедии время на запоминание лексических единиц сокращается в несколько раз. Это обстоятельство и привлекает в первую очередь сторонников метода. Гипнопедия в наши дни рассматривается как один из возможных способов обучения, который может применяться наряду с другими способами и приемами при наличии специальных пособий и соответствующей внушаемости учащихся (что устанавливается в результате специального тестирования). Использование гипнопедии в широких масштабах в настоящее время вряд ли целесообразно, а разумное включение элементов гипнопедии в систему интенсивного обучения вполне допустимо.

Релаксопедия. Это комплекс дидактических приемов, предусматривающих использование в учебных целях релаксации, т. е. психического и физического расслабления, вызываемого внушением (Шварц, 1971). Эксперименты, проведенные суггестопедической лабораторией Пермского педагогического института, показали, что в состоянии релаксации учащиеся могут усвоить значительный объем информации за единицу времени, при этом происходит активизация мыслительной деятельности. По мнению ряда исследователей, релаксопедия не является средством, заменяющим традиционные методы обучения, однако она может служить одним из приемов интенсификации занятий.

Вариант использования релаксопедии, получивший название «комплексно-релаксопедический метод» (Розенберг, Самошин, 1973), включает в систему обучения введение суггестоинформации, традиционное активизирующее занятие, домашнюю подготовку. Результаты экспериментов подтвердили, что в состоянии релаксации усваивается большой объем лексики и она прочно удерживается в памяти (согласно одному

эксперименту, количество усвоенных на одном занятии единиц находится в пределах 50—80).

«Экспресс-метод». Разработан И. Давыдовой в 90-е годы и благодаря рекламе вызвал интерес в первую очередь у желающих овладеть иностранным языком быстро и с наименьшей затратой сил. Для этого им предлагалось прослушивать в магнитозаписи специально подобранные тексты из сферы бытового общения. Каждая кассета рассчитана на 60—90 минут звучания. Особенность метода заключалась в наличии в текстах особых звуковых сигналов, названных *sublimental messages*, т. е. фраз, воспринимаемых на подсознательном уровне благодаря высокой скорости их подачи, что делает их неразличимыми на сознательном уровне. Информация, записанная на столь высокой скорости, улавливается на уровне подсознания и, по мнению автора метода, прочно сохраняется в памяти. Эксперты считают, что курс И. Давыдовой рассчитан на людей определенного психического склада — внушаемых, податливых. Чтобы получить эффект от таких занятий, необходимо много и напряженно работать, что большинство обучающихся не способно выдержать. Поэтому многие учащиеся быстро устают и бросают заниматься. Явление же гипермнезии (сверхзапоминания), возникающее в результате использования специальных звуковых сигналов, воздействующих на подсознание, не получило пока достаточно убедительного подтверждения.

«Интелл-метод». Этот метод, широко рекламируемый в наши дни как «интеллектуальный метод обучения», был разработан в начале 90-х годов в Академии наук СССР и был основан на использовании эффекта гипермнезии, при котором информация усваивается в объеме, превосходящем принятые нормы. Эта методика была показана на Московской международной выставке видеокибернетических средств изучения иностранных языков «Эксполингва—86», а Институтом высшей нервной деятельности в 1987 г. было дано заключение о безопасности и эффективности метода для обучения школьников и взрослых. В основе этого метода лежит так называемый «эффект 25-го кадра», суть которого заключается в следующем. Как известно, информация с экрана телевизора воспринимается на сознательном уровне при скорости ее подачи не более 24 кадров в секунду. Если скорость предъявления информации выше, то она будет восприниматься не на сознательном, а на подсознательном уровне. При этом информация обрабатывается центрами головного мозга, минуя наше сознание. Это открытие первоначально использовалось в телевизионной рекламе и, согласно Закону о средствах массовой информации, в России запрещено. В преподавании же иностранных языков «эффект 25-го кадра» нашел применение в качестве источника повышения резервов головного мозга, что ранее использовалось в методе обучения Г. Лозанова.

Считается, что информация, предъявляемая в субсенсорном режиме восприятия, усваивается человеком в параметрах, значительно превышающих норму. Известно, что при традиционном обучении учащийся за один урок может усвоить до 20 новых слов. Ученые связывают эффект сверхзапоминания с тем, что у человека 97 % психической деятельности протекает на уровне подсознания и только 3 % на сознательном уровне (что достаточно спорно). Однако эта идея и эффект сверхзапоминания были реализованы в программе обучения иностранным языкам и технике быстрого чтения.

Урок с использованием этого метода, рассчитанный на просмотр видеотекстов, протекает следующим образом. Первые 15 минут учащиеся смотрят на экран, где мелькают пары слов с переводом со скоростью 25 кадров в секунду (этап «вижу»). На следующем этапе («вижу и слышу») слова подаются в обычном скоростном режиме, характерном для среднего темпа речи носителей языка в озвученном варианте. На третьем этапе («работаю») учащиеся видят слова на экране и переводят их. Считается, что после 60—70 часов работы словарный запас увеличивается до 7000 иноязычных слов и выражений. При этом они прочно сохраняются в памяти. В результате занятий память и внимание человека увеличиваются в 10—12 раз, а скорость чтения в 3—5 раз.

В настоящее время созданы курсы для обучения детей, взрослых, бизнесменов и других контингентов учащихся по английскому, немецкому, финскому и другим языкам.

Результаты независимой экспертизы, проведенной в Современном гуманитарном университете и опубликованные в сборнике «Телекоммуникационные технологии обучения» (Труды СГУ. М., 2000), показали, что на стандартном кинооборудовании, используемом в быту и кинопрокате, создать «эффект 25-го кадра» весьма затруднительно. Это касается также видеотехники и персональных компьютеров. Эксперты считают, что в настоящее время обсуждать возможность восприятия информации на субсенсорном уровне можно только в теоретическом плане. Практическая же реализация идеи затруднена из-за технических возможностей современной аппаратуры.

Обзор современных интенсивных методов позволяет утверждать, что в настоящее время наметились два основных пути повышения эффективности обучения языку: один — за счет использования технических средств и современных технологий, другой — за счет активизации резервов личности обучаемого (метод активизации, гипнопедия и др.). Развитие интенсивных методов в ближайшие годы пойдет по линии органического включения в систему обучения технических средств и активизации психологических возможностей личности обучающегося в качестве источника повышения эффективности занятий по языку.

Методы обучения будут избираться в зависимости от потребностей учащихся в языке и психологических особенностей группы. Значительно

возрастет роль мультимедийных средств; Интернет, электронная почта окажут значительное влияние на процесс обучения в целом и выбор методов в частности. Обучение же будет направлено на овладение общением на изучаемом языке и изучение культуры других стран, что обеспечит возможность взаимопонимания между людьми.

РЕЗЮМЕ

Метод в широком смысле есть способ достижения цели. Это понятие употребляется в трех значениях: а) общеметодологическом (метод как средство познания, способ изучения природы и общества); б) общедидактическом (метод как способ взаимосвязанной деятельности преподавателя и учащихся, направленной на достижение целей образования, воспитания и развития учащихся; в) частнодидактическом (или собственно методическом): метод как направление в обучении, определяющее стратегию овладения языком.

Методы обучения в третьем значении классифицируются в зависимости от существующих подходов к обучению (прямой, сознательный, деятельностный), что позволяет выделять группы методов: *прямые, сознательные, комбинированные, интенсивные.*

Основными классификационными признаками существующих методов обучения являются следующие: опирается ли метод на интуитивное или сознательное овладение языком, используется или исключается опора на родной язык учащихся, предполагается взаимосвязанное либо последовательное овладение видами речевой деятельности.

Каждый метод обучения направлен на достижение определенной цели, он независим от условий обучения, в его основе лежит лингвистическая, психологическая, дидактическая концепции, составляющие теоретическую основу метода и реализующиеся в виде модели обучения как индивидуальной интерпретации метода в конкретных условиях преподавания языка. В наши дни наибольший интерес проявляется к различным вариантам коммуникативного и интенсивных методов обучения, направленных на практическое овладение языком в различных сферах общения при органическом взаимодействии изучения языка и культуры в учебном процессе. Широкое использование современных технологий и мультимедийных средств обеспечивает эффективность использования методов обучения.

КОНТРОЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Дайте определение понятия «метод обучения». Почему это понятие относится к числу базисных категорий методики?
2. В чем отличия между общедидактическими и частнодидактическими методами?

ПРЕДСТАВЛЕНИЕ	ОБЪЯСНЕНИЕ	ЗАКРЕПЛЕНИЕ	РАЗВИТИЕ
<p>Команда: смотрите, слушайте, запоминайте</p>	<p>Команда: смотрите, слушайте объяснение</p>	<p>Команда: слушайте, повторяйте</p>	<p>Команда: смотрите, рассказывайте</p>
		<p>Команда: смотрите, отвечайте на вопросы</p>	<p>Команда: участвуйте в диалоге</p>
			<p>Команда: участвуйте в разговоре</p>
<p>Условные обозначения</p>			<p>Команда: читайте</p>
			<p>Команда: пишите</p>

3. Как классифицируются современные методы обучения (методы-направления в обучении языку)?

4. Возможно ли создание универсального и оптимального метода обучения? Какими требованиями должен руководствоваться преподаватель при выборе метода обучения?

1. СИСТЕМА СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ

Средства обучения — это комплекс учебных пособий и технических приспособлений, с помощью которых осуществляется управление деятельностью преподавателя по обучению языку и деятельностью учащихся по овладению языком. Средства обучения относятся к базисным категориям методики. Они облегчают процесс овладения языком и делают его более эффективным.

В структурном отношении принято выделять: средства обучения для преподавателя, для учащихся, аудиовизуальные (АВСО) и технические (ТСО) средства. Последние в одинаковой степени адресуются как преподавателю, так и учащимся.

Средства обучения в своей совокупности составляют содержание *типового учебного комплекса* (или учебно-методического комплекса — УМК), предназначенного для работы с конкретным контингентом учащихся в условиях определенного профиля обучения. Обязательными компонентами такого комплекса считаются: *учебник, книга для учителя, аудиовизуальное приложение* в виде набора грамзаписей, аудиокассет, компьютерных программ, видеофильмов, в то время как другие компоненты комплекса призваны конкретизировать и дополнять содержание учебника — основного компонента комплекса — не выходя при этом за пределы зафиксированного в программе учебного материала.

Так, комплекс учебных материалов «Русский язык для всех» (Степанова Е.М. и др., 14-е изд. — М., 1990) включает: учебник, вводные уроки, пособие «Давайте поговорим и читаем», пособие по развитию речи, книгу для чтения, звуковое приложение, пособие «Лингвострановедческие тексты», методическое руководство для преподавателя.

Следующая таблица дает представление о содержании и структуре системы «Средства обучения».

5. Охарактеризуйте методическую концепцию одного из методов обучения.

6. Прокомментируйте следующее утверждение Л.В. Щербы: «При обучении иностранному языку надо всегда отталкиваться от родного языка: по-русски так, а в иностранном языке это совсем иначе. Таким образом, все своеобразие иностранного языка не должно усваиваться бессознательно, практически, а должно быть, наоборот, сознательно противопоставляемым явлениям родного языка. В дальнейшем, при закреплении пройденного материала путем соответственных упражнений, сознательное станет бессознательным, как это бывает во всех других областях нашего знания» (Л.В. Щерба//В кн.: Языковая система и речевая деятельность. — Л., 1974. С. 358—359). Согласны ли вы с утверждением, что предлагаемый путь овладения иностранным языком является единственно возможным?

7. Английский методист П. Хэгболдт утверждал: «Нет «наилучшего метода», есть лишь хорошие и плохие преподаватели» (П. Хэгболдт. Изучение иностранных языков: Некоторые размышления из опыта преподавания. Сокр. пер. с англ. — М., 1963. С. 126). Прокомментируйте это утверждение.

8. Охарактеризуйте ход занятий с использованием аудиовизуальной модели обучения, руководствуясь таблицей 23. В чем вы видите достоинства и недостатки работы по этой модели? Составьте схему модели для работы по сознательно-практическому методу.

СПИСОК ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Беляев Б.В.* Очерки по психологии обучения иностранным языкам. — М., 1965. Из истории методов обучения. С. 205—206.

2. *Бим И.Л.* Методика обучения иностранным языкам и проблемы школьного учебника. — М., 1977. Методы обучения. С. 226—242.

3. *Китайгородская Г.А.* Методика интенсивного обучения иностранным языкам. — М., 1982. Психолого-педагогические принципы интенсивного обучения иностранным языкам. С. 3—36.

4. *Пассов Е.И.* Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. — М., 1991. Методическое содержание принципов коммуникативного метода. С. 43—110.

5. Методика преподавания русского языка как иностранного/О.Д. Митрофанова и др. — М., 1990. Определение и характеристика методов. С. 138—145.

6. *Акишина А.А., Каган О.Е.* Учима учиться. Что надо знать о преподавании русского языка. — М., 1997. Методы преподавания. С. 19—39.

7. *Гальскова Н.Д.* Современная методика обучения иностранным языкам. — М., 2000. Методы обучения иностранным языкам. С. 94—104.

8. *Капитанова Т.И., Шукин А.Н.* Современные методы обучения русскому языку как иностранному. — М., 1987. Из истории методов обучения русскому языку как иностранному в СССР. С. 38—57.

9. *Московкин Л.В.* Теоретические основы выбора оптимального метода обучения. — СПб., 1999. Методы обучения русскому языку как иностранному на подготовительном факультете. С. 135—154.

10. *Миролубов А.А.* Грамматико-переводный метод//Иностранные языки в школе, 2002, № 4; Он же. Натуральный метод//Иностранные языки в школе, 2002, № 5; Он же. Прямой метод//Иностранные языки в школе, 2002, № 6; Он же. Метод Пальмера//Иностранные языки в школе, 2003, № 1; Он же. Майкл Уэст и его методика обучения чтению//Иностранные языки в школе, 2003, № 2.

Средства обучения языку

Средства обучения для преподавателя	Средства обучения для учащихся	Аудиовизуальные средства обучения	Технические средства обучения
Образовательный стандарт Книга для преподавателя Справочная и научная литература Методическая литература	Учебник (книга для учащихся) Книга для чтения (хрестоматия) Пособие по развитию речи Сборник упражнений Справочник по русскому языку Словарь	Фонограммы Видеограммы Видеофонограммы	Звукотехнические Светотехнические Звукосветотехнические Средства компьютерного обеспечения

2. СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ ДЛЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ

Такие средства призваны обеспечить организацию и успешное проведение занятий по языку, а также способствовать повышению профессионального уровня преподавателя.

Образовательный стандарт по обучению языку. Это документ, являющийся лингвометодическим описанием целей изучения иностранного языка в рамках определенного профиля обучения (школьный, подготовительный (предвузовский), вузовский (филологический/нефилологический), послевузовский, курсовой), содержания и структурной организации такого обучения с выделением языкового материала, сфер общения и коммуникативных задач, решение которых достигается средствами изучаемого языка. Образовательный стандарт предусматривает, с одной стороны, стандартизацию обучения в рамках профиля, а с другой стороны, его вариативность, т. е. возможность выбора учебных материалов и программ обучения.

Применительно к предмету «русский язык как иностранный» образовательный стандарт — это минимум содержания, усвоение которого позволяет иностранным учащимся получить образование на русском языке и участвовать в трудовой деятельности в соответствии с языковыми квалификационными требованиями к работникам разных профессий. На основе образовательных стандартов разрабатываются программы обучения, учебники и учебные пособия.

Первым опытом создания образовательного стандарта в европейской системе обучения иностранным языкам применительно к повседневной сфере общения стала работа В. Эка и Д. Трима *Threshold Level-1990* (Council of Europe Press, 1991), выполненная на материале английского языка. На сегодняшний день подобные лингводидактические описания

(образовательные стандарты) подготовлены для большинства европейских языков, в том числе и для русского как иностранного.

Существуют следующие лингводидактические описания РКИ.

1. Предпороговый уровень повседневного общения. Для зарубежных курсов и кружков. 1, 2, 3 ступень/Е.М. Степанова и др. — М., 1999.

2. Пороговый уровень. Русский язык. Т. 1. — Повседневное общение. Т. 2. — Профессиональное общение/Рук. проекта Е.М. Степанова. — Совет Европы Пресс, 1996.

3. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень, базовый уровень, 1—4 сертификационные уровни. — М.-СПб, 1999—2000.

Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному содержит:

— лингводидактическое описание конечных целей обучения, достигаемых в результате занятий в пределах разных сертификационных уровней;

— характеристику содержания обучения в виде знаний, навыков, умений, составляющих основу формируемой коммуникативной, языковой, социокультурной, профессиональной компетенций;

— перечень тем, сфер, ситуаций общения, в рамках которых учащийся должен уметь ориентироваться в ходе общения и реализовывать свои коммуникативные намерения;

— образцы тестов для определения достигнутого уровня владения языком.

Программа по языку. Является инструктивно-методическим документом, составляемым на основе Гос. образовательного стандарта и конкретизирующим его содержание применительно к конкретным условиям обучения. В программе дается перечень знаний, навыков, умений, которые должны быть усвоены за отведенное для занятий время, определяются цели и задачи обучения. Значительное место отводится изложению учебного материала (лексика, грамматика, фонетика, темы и ситуации общения), приводится список учебных пособий и литературы для чтения, формулируются конечные требования к уровню владения языком. При изложении лексико-грамматического материала составители программ придерживаются либо функционально-смыслового подхода (содержание высказывания определяет порядок отбора и представления материала), либо структурно-семантического подхода (изложение материала следует логике формальной структуры языка). Первый подход считается предпочтительным при коммуникативной направленности обучения.

Вот как выглядит структура и содержание «Программы практического курса русского языка (включенный тип обучения студентов-иностранцев)»/А.В. Березова, Л.Г. Мохова и др. — М., 1989. Программа состоит из предисловия, шести разделов (культурно-речевая

адаптация, виды речевой деятельности, проблемно-тематический и лингвострановедческий материал, фонетика и интонация, грамматика, формы контроля), списка обязательной литературы. В предисловии характеризуются особенности практического курса языка в условиях включенного профиля обучения, рассчитанного на 5—10 мес. занятий в условиях русской языковой среды с ориентацией на будущую профессию студентов — учитель русского языка. В программе подчеркивается коммуникативная, социокультурная и профессиональная направленность обучения, а на занятиях главное внимание рекомендуется уделять развитию аудирования и говорения как ведущих, наиболее актуальных и естественно стимулируемых в условиях страны изучаемого языка. Коммуникативные умения формируются и совершенствуются на материале научного, официально-делового, газетно-публицистического, литературно-художественного стилей, а также в сфере бытового общения. Содержание программы реализовано в учебных пособиях, специально созданных для включенной формы обучения (*Учебник по практическому курсу русского языка. Ч. 1. — Грамматика. — Ч. 2. — Речевое общение / Г. Донченко, Л. Мохова и др. — М., 1989—1990*).

Книга для преподавателя. Содержит методический комментарий к учебнику в целом и отдельным его компонентам. Осуществляя функцию управления обучающей деятельностью преподавателя, материалы «Книги для преподавателя» рекомендуют приемы и формы работы, способы организации педагогического процесса и тем самым в известной мере способствуют повышению общего уровня преподавания, методической грамотности педагога.

Так, «Книга для преподавателя» к учебнику русского языка для подготовительных факультетов «Старт 1, 2»/М.М. Галеева и др. — М., 1987, состоит из двух частей: «Общие методические рекомендации» и «Поурочные методические рекомендации». В первой части характеризуются целевые установки курса: овладение языком как средством общения в условиях языковой среды при раннем включении в учебный процесс специальных дисциплин, коммуникативная и социокультурная направленность уроков. В качестве ведущих сфер общения избраны учебно-производственная, социально-бытовая, социально-культурная. Обучение строится с использованием минимумов с выделением материала, рассчитанного на активное и рецептивное усвоение. В качестве единицы обучения избран речевой образец, усвоение которого позволяет учащемуся реализовать свои интенции в различных ситуациях общения. Авторы следуют принципу функциональности при введении и закреплении материала, что обеспечивает коммуникативный характер обучения. Вторая часть книги содержит описание рекомендуемой системы занятий по каждому уроку учебника. В нее включены также дополнительные упражнения, тексты для чтения, страноведческий материал, не вошедшие в основной корпус учебника. Материалы «Книги для преподавателя» осо-

бенно полезны для начинающего учителя русского языка. При выборе приемов работы с учебником преподаватель имеет возможность творчески подходить к рекомендациям его авторов, следуя при этом общим методическим установкам, на которых базируется концепция учебника.

Методическая литература. Знакомит преподавателя с существующим опытом обучения языку и тем самым способствует повышению уровня преподавания. В первую очередь преподаватель должен владеть материалом общих, частных и специальных методик, как раскрывающих общие закономерности обучения иностранному языку, так и поясняющих специфические особенности овладения конкретным языком в конкретных условиях обучения. Незаменимую помощь преподавателю окажут публикации в журналах «Русский язык за рубежом», «Мир русского слова», «Иностранные языки в школе», в которых характеризуется современное состояние науки о языке, его преподавании и овладении им. Полезны для преподающего язык материалы хрестоматий по методике: *Общая методика обучения иностранным языкам / Сост. А.Н. Леонтьев. — М., 1991* (Содержит извлечения из работ 40 отечественных методистов), *Хрестоматия по методике преподавания РКИ / Сост. А.Н. Щукин. — Воронеж, 1998* (книга построена по тематическому принципу в соответствии с вузовским курсом методики), *Настольная книга преподавателя иностранного языка / Е.А. Маслыко и др. — Минск, 1996* (неск. изд.).

Широкий методический кругозор, владение современными методическими концепциями позволит учителю лучше организовать работу учащихся по овладению языком.

Справочная и научная литература. Содержит сведения о самом предмете обучения — русском языке и смежных с ним дисциплинах, считающихся для методики базисными. Такая литература расширяет научный кругозор преподавателя, позволяет ему быть в курсе научных достижений из разных областей знаний, использовать такие знания на занятиях по практике языка. Сведения о предмете обучения — русском языке — преподаватель найдет в следующих трудах: *В.В. Виноградов. «Русский язык» (Грамматическое учение о слове) — М.-Л., 1947; 3-е изд. — М., 1986*; *Русская грамматика, т. 1—2 / Гл. ред. Н.Ю. Шведова. — М., 1980*; *Краткая русская грамматика / Под ред. Н.Ю. Шведовой и В.В. Лопатина, — М., 1989*; *И.Г. Милославский. Краткая практическая грамматика русского языка. — М., 1987*. Незаменимыми для русиста являются справочные пособия: *Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В.Н. Ярцева. — М., 1990*; *Русский язык. Энциклопедия. — 2-е изд., перераб. и доп. / Гл. ред. Ю.Н. Караулов. — М., 1997*, а также работы выдающихся русистов А.А. Шахматова, Ф.П. Филина, С.И. Ожегова, Д.Н. Шмелева, П.С. Кузнецова и др.

3. СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ ДЛЯ УЧАЩИХСЯ

Учебник. Является основным средством обучения для учащихся. Содержит языковой материал, образцы устной и письменной речи, знакомство с которыми способствует приобретению знаний и формированию речевых навыков и умений, обеспечивающих возможность пользоваться языком в различных (или избранных) сферах деятельности. При составлении учебника авторы руководствуются рядом принципов, важнейшими из которых являются: а) необходимость и достаточность содержания учебника для достижения планируемых целей обучения; б) доступность представленного в учебнике материала для его усвоения учащимися в отведенное время.

В содержательном плане учебник включает следующие компоненты.

1. Фонетический материал. Знакомит со звуками, ритмикой, интонацией с учетом трудностей русского языка для изучающих. Фонетический материал дается либо в виде вводно-фонетического, либо сопроводительного курсов. В первом случае знакомство с основными особенностями фонетической системы проводится в рамках начальных уроков языка, во втором — на протяжении всего курса с постепенным углублением и расширением вводимого материала.

2. Лексический материал. Представлен в учебнике лексическим минимумом, который вводится тематически с учетом сферы общения. Специально выделяются лексические единицы, предназначенные для продуктивного и рецептивного усвоения, а предложение рассматривается в качестве коммуникативной единицы общения.

3. Грамматический материал в современных учебниках представлен моделями предложений, речевыми образцами и правилами употребления грамматического материала в речи. Грамматика вводится функционально (содержание высказывания определяет порядок введения материала) либо формально (изложение материала следует порядку, принятому в академических грамматиках языка). Функциональный подход представления грамматического материала в виде моделей языка и речевых образцов, реализующих речевые интенции, характерен для большинства учебников коммуникативного типа.

4. Социокультурный материал. Включает сведения о стране изучаемого языка в сопоставлении с национальными особенностями языка и культуры. Материал представлен социокультурными единицами языка, текстами о достопримечательностях страны, музеях, праздниках, природе и экологии, деятелях литературы и искусства, этикете, менталитете носителей языка.

5. Тексты. Представляют в учебнике разные сферы общения: бытовую, учебно-производственную, общественно-политическую, художественную. В зависимости от этапа и профиля обучения преобладают тексты из той или иной сферы общения. Для студента-филолога это преимуще-

ственно тексты из сферы художественной литературы. На начальном этапе тексты адаптируются, на продвинутом — даются в оригинале.

6. Комментарий к текстам. Носит лексико-грамматический и страноведческий характер. Может быть как на родном, так и на изучаемом языке. Важно, чтобы комментарий был по возможности кратким и носил практически значимый для овладения языком характер.

7. Упражнения. Предназначены для закрепления, активизации учебного материала и организации контроля за качеством его усвоения. В учебнике упражнения классифицируются в зависимости от их назначения, характера представленного в них материала, способа выполнения.

Таблица 25

Система упражнений

Назначение	Характер материала	Способ выполнения
тренировочные — контрольные	упражнения в диалогической — монологической речи	устные — письменные упражнения для выполнения вслух — про себя
аспектные — комплексные	упражнения фонетические, однозначные — двуязычные	вербальные — с применением средств наглядности
рецептивные — продуктивные	лексические, грамматические	классные — домашние индивидуальные — коллективные

Представленные в таблице упражнения могут быть языковыми, речевыми, условно-речевыми.

Языковые упражнения направлены на усвоение учащимися значения языковой формы. Результатом выполнения таких упражнений является формирование навыков (фонетических, лексических, грамматических). Чаще всего в учебнике используются следующие виды таких упражнений: имитативные, подстановочные, упражнения с ключом, на трансформацию, на расширение/сокращение предложения, упражнения по аналогии, упражнения со стандартными фразами, на встречный вопрос, на заполнение пропусков, на конструирование фразы из структурных элементов и некоторые другие.

Речевые упражнения направлены на развитие и совершенствование речевых умений на основе приобретенных знаний и сформированных навыков. При их выполнении внимание сосредоточено не на форме, но прежде всего на содержании высказывания. Такие упражнения всегда ситуативны и контекстны. Считается, что соотношение между языковыми и речевыми упражнениями в учебниках коммуникативного типа должно быть в пределах отношения 1 : 4. Развернутая классификация речевых упражнений была предложена В.Л. Скалкиным (Скалкин, 1981). Она включает следующие виды упражнений: *вопросно-ответные, репликовые, условная беседа, пересказ текста, драматизация текста*

или ситуации общения, описание, дискуссионные упражнения, устный рассказ. Выполнение речевых упражнений требует от учащегося не только знания единиц языка, но и умения логично излагать свои мысли в соответствии с темой выступления. В учебнике такие задания часто сопровождаются планом, списком опорных слов, а также зрительной опорой в виде рисунка (серии рисунков). Образцы языковых и речевых упражнений приводятся в ряде учебных и методических пособий: Вохмина, 1993 (в книге приводятся образцы 300 упражнений по обучению устной речи, предлагается классификация упражнений по русскому языку), Скалкин, 1983, Сосенко, 1979, Пассов, 1967, Настольная книга..., 1996.

Некоторые методисты выделяют также группу условно-речевых упражнений, занимающих промежуточное место между упражнениями языковыми и речевыми (Пассов, 1989; Сосенко, 1979). Подобно речевым, такие упражнения предназначаются для развития речевых умений на основе приобретенных знаний и сформированных навыков. Однако их выполнение предусматривает использование учебных ситуаций и решение менее сложных мыслительных задач, которые имеют место при выполнении речевых упражнений.

Перечисленные виды упражнений могут быть *тренировочными* (направлены на формирование речевых навыков и закрепление приобретенных знаний) и *контрольными* (служат для определения уровня сформированности навыков и умений). *Аспектные упражнения* предназначаются для овладения фонетическими, лексическими, грамматическими навыками, а *комплексные* — для овладения аспектами языка в их взаимодействии. *Рецептивные* упражнения способствуют овладению умениями воспринимать иноязычную речь в процессе слушания и чтения, а *продуктивные* — в процессе порождения высказывания в устной или письменной форме.

8. *Словарь*. В структуре учебника представлен поурочными списками слов и в виде приложения к учебнику, часто с указанием страницы, где слово встречается впервые. Слова, как правило, даются в контексте предложения с выделением различных значений слова.

9. *Наглядность*. В учебниках широко используется художественно-изобразительная наглядность — в виде рисунков, репродукций с произведений живописи, фотографий, графическая наглядность (таблицы, схемы), а также различные способы шрифтового оформления текста. В учебниках для младших школьников предпочтение отдается иллюстрациям в цвете.

Виды учебников. Современные учебники по иностранным языкам чаще всего классифицируются на основе того метода (направления в обучении), который был использован для обоснования его лингводидактиче-

ской концепции. На занятиях по языку используются следующие типы учебников.

1) *Переводно-грамматические учебники*. Реализуют концепцию переводно-грамматического метода обучения, предусматривающего заучивание грамматических правил, чтение и перевод иноязычных текстов. Такие учебники были широко распространены до начала XX столетия, однако позже потеряли былую популярность из-за недостаточной практической направленности. Учебники давали неплохое знание системы языка, но не обеспечивали выхода в речь, что стало ведущей целью обучения иностранному языку. Из учебников русского языка этого типа известность получили следующие пособия.

А.И. Смирницкий. Очерки по сопоставительной грамматике русского и английского языков (М., 1970). Пособие состоит из двух частей: сжатого изложения особенностей грамматической системы русского языка в сопоставлении с английским (эта часть работы остается одним из лучших сопоставительных описаний двух языков) и практической части — моделей упражнений (их около 2000) и подстановочных упражнений для формирования речевых навыков.

Аракин В.Д. и др. Русский язык. Учебник русского языка для английских школ (М., 1966) — один из первых учебников для зарубежной школы, реализующий концепцию переводно-грамматического метода.

Н. Потапова. Изучаем русский язык. Для говорящих на английском языке. В 4 кн. (М., 1972, 3-е изд.). Этот учебник был самым популярным курсом русского языка после окончания Второй мировой войны и многократно переиздавался на разных языках.

2) *Аудиовизуальные учебники*. Получили широкую известность после Второй мировой войны в связи с выходом курса французского, а затем и русского языка (Audio-Visual Method of Russian/Menac A., Volos T. — Paris-London, 1962), отразивших идеи аудиовизуального метода и ставших одними из лучших курсов разговорного языка, использующего в качестве средства семантизации зрительную наглядность и опору на интуитивное овладение языком. В России последователи метода выпустили учебник русского языка для зарубежной школы (*Русский язык — 1, 2, 3. Аудиовизуальный курс для зарубежных школ. Книга для учителя. Книга для учеников. Комплект граммопластинок/М. Вятютнев, Э. Сосенко, И. Протопопова. — М., 1971—1973*). Курс многократно переиздавался и впоследствии был дополнен еще двумя частями, охватывающими полный цикл обучения языку. Другой учебник этого направления: *Русский язык: Аудиовизуальный курс/А.А. Метса и др. — М., 1991*.

3) *Аудиолингвальные учебники*. Создаются на основе концепции аудиолингвального метода, разработанного в США под руководством Р. Ладо и Ч. Фриза. Учебники этого типа предусматривают работу с фо-

нограммой. В результате многократного повторения речевого образца формируются навыки, которые составляют основу владения языком. Метод сохраняет свою популярность и в наши дни, особенно в США, где на его основе созданы многочисленные аудиолингвальные курсы. В России наиболее известным курсом является пособие: *Мисири Г.С. Говорите по-русски. Аудиолингвальный курс для говорящих на английском языке* (М., 1977). В пособии два раздела. Первый знакомит с фонетической системой русского языка и содержит упражнения на постановку и закрепление произношения звуков и интонационных конструкций. Второй раздел содержит диалоги на бытовые темы при объеме словаря в 700 единиц. Система занятий включает вводную беседу, прослушивание записанного на пленку материала, его воспроизведение хором и индивидуально, затем чтение текстов и контроль со стороны преподавателя.

4) *Сознательно-практические учебники*. Опираются на концепцию сознательно-практического метода, разработанного Б.В. Беляевым, и предшествовавшего ему сознательно-сопоставительного метода, лингвистическое обоснование которого принадлежит академику Л.В. Щербе. Для учебников этого типа, остающихся наиболее популярными для пролонгированного курса языка вузовского типа, характерны: установка на сознательное овладение языком при практической направленности занятий, взаимосвязанное овладение видами речевой деятельности с ориентацией на ту или иную сферу общения и стиль речи, учет родного языка учащихся. К числу сознательно-практических учебников следует отнести: *Учебник русского языка для иностранных студентов-филологов (1, 2, 3, 4—5 годы обучения)* /Е.И. Войнова, Н.А. Лобанова и др.— М., 1981—1984; *Учебник русского языка для иностранных студентов гуманитарных вузов и факультетов (ч. 1—3)* /Г.А. Битехтина и др.— М., 1987; *Корректировочные курсы русского языка для преподавателей-русистов* (М., 1980—1985); *Овсиенко Ю.Г. Русский язык для начинающих*.— М., 1989, и др.

5) *Коммуникативные учебники*. Реализуют концепцию коммуникативного метода обучения и ориентируют учащихся на обучение общению в различных сферах речевой деятельности. В новейших учебниках этого типа характерен акцент на обучение межкультурному общению в рамках «диалога культур». Одним из первых коммуникативных учебников считается учебный комплекс *Русский язык для всех* /Е.М. Степанова и др. (14-е изд., 1990). Многократно переиздавался также комплекс *«Старт 1, 2» для подготовительных факультетов* /М.М. Галеева и др. (1-е изд.— М., 1979). Из новейших курсов заслуживают внимания *Перспектива* /И.С. Костина и др., 3-е изд.— СПб., 2000 и *Русский язык по-новому (в 3 частях)* /М.П. Аксенова, 2-е изд.— СПб., 2000. Материалы последнего курса дают подготовку по языку в объеме экзамена на сертификат ТРКИ-1.

6) *Интенсивные курсы*. Учебники этого типа опираются на концепцию интенсивного обучения, разрабатываемую в рамках метода активизации (Г.А. Китайгородская), эмоционально-смыслового (И.Ю. Шехтер) и ряда других методов. Для интенсивных курсов характерна ориентация на овладение языком в сжатые сроки в избранной сфере общения (чаще всего обиходно-бытовой, учебно-профессиональной, социально-культурной) и преимущественно в устной форме общения при максимальной активизации психологических резервов личности обучаемого, использовании специально подобранных учебных материалов и форм занятий с ними. Одним из первых интенсивных курсов русского языка считается курс *«Темп 1, 2, 3»* /О.П. Рассудова и др.— М., 1979. Курс имел своей целью формирование и развитие устной речи в сжатые сроки с опорой на диалогические тексты из сферы повседневного общения и учебные рисунки. Однако первым курсом, отразившим концепцию интенсивного метода обучения, стал учебник *Русская речь — интенсивно* /Т.К. Кириш и др.— М., 1981. Курс состоял из учебного пособия для учащихся, методического руководства для преподавателя, диафильмов, звукозаписи текстов диалогов и музыкального сопровождения и предназначался для обучения речевому общению в сжатые сроки (4 часа ежедневных занятий в течение 24 дней) на материале 8 тем бытового характера («Давайте познакомимся», «Дружеская встреча», «Мы едем в Москву» и др.). В курсе были использованы приемы обучения по суггестопедическому методу, которые предусматривали следующие этапы работы: первичное и вторичное предъявление материала, проговаривание ключевых реплик текста, интонационное чтение, концертный сеанс, чтение текста по ролям, разыгрывание ситуаций и ряд других. Методическое руководство содержало подробное описание концепции курса и разработку каждого фрагмента курса. Сходная методическая концепция была положена в основу другого интенсивного курса, разработанного в МГУ и содержащего описание научной конференции, в которой участвуют персонажи курса (*Учебник русского языка. Интенсивный курс* /И.М. Рожкова, Л.И. Пирогова.— М., 1981. В 90-е годы наибольшую известность получил интенсивный курс *Мосты доверия* /Г.А. Китайгородская и др.— М., 1993. Методическое руководство к курсу содержит описание его концепции, реализующей идеи метода активизации. На краткосрочную форму обучения рассчитано также пособие *Русский язык за 10 дней* /С. Трескова, Т. Акишина.— М., 1993.

7) *Компьютерные курсы*. Получили широкое распространение в качестве персонального средства овладения иностранным языком (Computer-Assisted Language Learning). Компьютер здесь выступает в качестве тренажера для индивидуальной работы под руководством преподавателя. Однако прорывом в компьютерном обучении следует считать обучение на расстоянии, т. е. дистанционное, самостоятельное изучение языка. С этой целью создаются специальные курсы. Первые из них носи-

ли сугубо тренировочный характер на заполнение пропусков в тексте. Впоследствии появились программы с речевой направленностью (например, *Русские сказки*/В.А. Секлетов, Т.С. Залманова, Падежный детектив/О.А. Руденко-Моргун, Т.В. Васильева. — М., 1988, 1998. Обзор компьютерных программ для изучающих русский язык приводится в работе: Э.Г. Азимов, 2000.

Вспомогательные учебные пособия. Учебник обычно является частью учебного комплекса, в состав которого также входят следующие пособия: книга для чтения, пособие по развитию речи, сборник упражнений, словарь, аудиовизуальное приложение, справочник по русскому языку и др. Некоторые пособия издаются вне рамок учебного комплекса и рекомендуются учащимся для углубленного знакомства с материалами курса. Охарактеризуем некоторые из вспомогательных учебных пособий для учащихся.

Книга для чтения. Содержит дополнительные тексты для чтения, часто предназначенные для самостоятельной работы дома. Назначение книги для чтения чрезвычайно велико: ее материалы формируют интерес к чтению, знакомят с приемами работы над иноязычным текстом, позволяют активизировать навыки и умения, приобретаемые в ходе аудиторных занятий. Выпущено большое количество пособий этого типа, ориентированных на разный уровень языковой подготовки и интересы учащихся. Так, хрестоматия *Читаем о России по-русски*/М.Б. Катаева и др., 3-е изд., — СПб., 2000 содержит адаптированные художественные тексты и материалы по страноведению для продвинутого этапа. Издательство «Златоуст» знакомит читателей с произведениями современных писателей: В. Пелевина, С. Довлатова, Л. Петрушевской и др. Каждая книжка, помимо текстов, содержит комментарий, ключи, тестовые задания, словарь.

Сборники упражнений. Включают дополнительный материал по аспектам языка. Выпущено большое количество таких пособий, помогающих преодолевать трудности в овладении системой русского языка. Например, *Грамматика русского языка в упражнениях и комментариях*/О.И. Глазунова. — СПб., 2000 содержит упражнения по всем разделам практической грамматики и комментарий по их выполнению. Пособие помогает подготовиться к сдаче экзамена ТРКИ-2 и ТРКИ-3. Не потеряли своего значения работы, посвященные наиболее трудным разделам русского языка: *Изучение глагольных приставок*/Барыкина А.Н. и др. — М., 1989, *Система работы по теме «Глаголы движения»*/Битехтина Г.А. и др. — М., 1985.

Пособия по развитию речи. Содержат дополнительный материал для формирования речевых умений. Такие пособия, как правило, строятся по тематическому признаку.

Справочники по русскому языку. В наглядно-обозримом и сжатом виде дают представление об основных категориях системы изучаемого

языка. Классическим образцом такого справочника остается пособие И.М. Пулькиной «*Краткий справочник по русской грамматике*» (М., 1961), много раз переиздававшийся на разных языках. Справочник содержит обзор основных явлений русского языка, представленных в виде таблиц. Каждой теме предшествует раздел «Предварительные замечания» с изложением особенностей рассматриваемого явления на уровне фонетики, графики, морфологии, синтаксиса. Затем следуют таблицы, раскрывающие особенности формообразования рассматриваемого явления и его функционирования в речи. Для студентов-иностранцев был выпущен также *Справочник по русскому языку для начального этапа обучения*/Е.Г. Баш и др. — М., 1978. Первый раздел справочника содержал описание моделей предложений, второй — комментарий к ним. Продолжением этого типа учебной литературы стала *Грамматика русского языка в иллюстрациях*/К.И. Пехливанова, М.Н. Лебедева. — М., 1984 и *Русская грамматика в картинках для начинающих*/Г.Г. Малышев, 2-е изд. — СПб., 2001. Это пособие содержит 270 пиктографических таблиц, иллюстрирующих основные явления русской грамматики, упражнения и методические рекомендации. Полезной для изучающих русский язык является также *Карманная грамматика русского языка для иностранцев*/М.Н. Лебедева. — М., 1996, материал которой представлен наиболее частотными моделями предложений, диалогами, иллюстрирующими их употребление в речи, двуязычным словарем.

Словарь. Словарь является одним из основных средств овладения языком и его применения в практической деятельности. Изучающим и преподающим русский язык будут полезны следующие словари.

Толковые словари. Одним из наиболее известных остается «Толковый словарь живого великорусского языка» В.И. Даля, опубликованный в 1863—1866 гг. в 4-х тт. и многократно переиздававшийся. Словарь содержит более 200 тыс. слов и 30 тыс. пословиц, поговорок, загадок, служащих для пояснения смысла приводимых слов. Над этим уникальным памятником русского языка и культуры В.И. Даль трудился более 50 лет. Нормативный 4-томный «Толковый словарь русского языка» под ред. Д.Н. Ушакова вышел в 1935—1940 гг. и содержит более 85 тыс. слов. В 1949 г. вышел однотомный нормативный «Словарь русского языка» С.И. Ожегова. Он создавался на основе словаря Ушакова, но отличался меньшим объемом (около 53 тыс. слов) и краткостью толкования лексических единиц. Общедоступность и удобство пользования обеспечивают этому словарю большую популярность до наших дней. С 1949 по 1992 г. вышло 24 издания словаря, а с 1992 г. словарь выходит под двойным авторством (С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова). В издании 1993 г. (переработанном и дополненном) содержится 72 500 слов и 7500 фразеологизмов. Самым полным толково-историческим и нормативным словарем русского литературного языка XIX—XX вв. считается «Словарь современного

русского литературного языка» («большой академический»). В нем 120 480 слов. Словарь выходил в 1948—1965 гг. в 17 тт. и в 1970 г. был удостоен Ленинской премии. «Малым академическим» считается «Словарь русского языка» под ред. А.П. Евгеньевой в 4-х тт. (1957—1961). В нем 83 016 слов. Для изучающих язык предназначаются специальные учебные толковые словари. Студентам-иностранцам, в частности, адресован «Краткий толковый словарь русского языка» под ред. В.В. Розановой (1978, несколько раз переиздавался). В словаре 5 тыс. слов, составляющих лексическую базу современного русского языка.

Энциклопедические словари. Такие словари содержат сведения о составе русского языка, его истории, методах преподавания, ученых, внесших выдающийся вклад в изучение и развитие языка. Первым опытом такого издания стала книга «Русский язык: Энциклопедия» (1979, гл. ред. Ф.П. Филин, более 600 статей). В 1997 г. вышло 2-е изд. книги, перераб. и дополн. (гл. ред. Ю.Н. Караулов). В ней была усилена социокультурная направленность словарных статей. Комплексный подход отличает и «Лингвистический энциклопедический словарь» (гл. ред. В.Н. Ярцева, 1990). В книге 685 статей, подготовленных ведущими учеными. Словарь отражает достижения отечественной и зарубежной лингвистики с позиций современной концепции языка.

Двуязычные переводные словари. Отличаются большим разнообразием. Первая научная типология словарей была предложена академиком Л.В. Щербой в 1940, и она получила развитие в трудах как отечественных, так и зарубежных лингвистов. Классическим считается «Русско-французский словарь» (под общ. ред. Л.В. Щербы. 9-е изд., 1969, около 50 тыс. слов). Многократно переиздавался «Русско-английский словарь» (А.М. Таубе, Р.С. Даглиш и др. (изд. 5-е, 1978, 34 тыс. слов).

Этимологические словари. Объясняют происхождение слова. Наиболее полным научным изданием словаря этого типа является четырехтомный «Этимологический словарь русского языка» М. Фасмера (пер. с нем., 1964—1973. 2-е изд., 1986—1987). Студенту-иностранцу более доступными являются «Историко-этимологический словарь современного русского языка» П.Я. Черных (1993, в 2-х тт.) и «Этимологический словарь русского языка» Н.М. Шанского и Т.А. Бобровой (1994).

Орфографические словари. Такие словари обеспечивают единообразие письменной и устной речи, что облегчает процесс общения. Первое издание «Орфографического словаря русского языка», подготовленного на основе книги «Правила русской орфографии и пунктуации» (1956), вышло в 1956—1973 гг. под ред. С.Г. Бархударова, С.И. Ожегова и А.Б. Шапиро. В нем было 110 тыс. слов. Словарь многократно переиздавался (21-е изд. — 1984). Более 30 изданий выдержал «Орфографический словарь» для учащихся средней школы Д.Н. Ушакова (вышел в свет в 1934, в 1944 в соавторстве с С.Е. Крючковым). Полезны для изучаю-

щих русский язык словари-справочники, например «Справочник по орфографии и пунктуации для работников печати» К.И. Былинского и Н.Н. Никольского (издается с 1949).

Орфоэпические словари. Содержат рекомендации, как, согласно существующим нормам, надо произносить слова.

Наиболее авторитетным руководством по современной орфоэпии является «Орфоэпический словарь русского языка» под ред. Р.И. Аванесова (1983, 63 500 слов).

Фразеологические словари. Одним из первых словарей этого типа стал словарь под ред. А.И. Молоткова «Фразеологический словарь русского языка» (1967). В нем помещены 4000 словарных статей, в которых даются определения значений фразеологизмов, их грамматическая характеристика, употребление, этимология, пометы стилистического характера. Уникальным изданием считается труд В.И. Даля «Пословицы русского народа» (переиздан в 1984, 30 тыс. пословиц, поговорок, прибауток). Из учебных словарей следует рекомендовать «Словарь русских пословиц и поговорок» В.П. Жукова (1966) и «Школьный фразеологический словарь русского языка» (Н.М. Шанский и др.).

Синонимические словари. Содержат слова, разные по звучанию и написанию, но тождественные или близкие по значению. Первым опытом полного описания синонимов современного русского литературного языка стал двухтомный «Словарь синонимов русского языка», подготовленный под руководством А.П. Евгеньевой (1970—1971). Однотомный «Словарь синонимов» того же авторского коллектива вышел в 1976.

Словари антонимов. Содержат список слов с противоположным значением. Структурно антонимы подразделяются на два типа: разнокорневые (*истина — ложь*) и однокорневые (*входить — выходить*). Обращение к словарям антонимов расширяет лингвистический кругозор учащихся и позволяет лучше познакомиться с выразительными возможностями языка. Студенту полезно пользоваться материалами «Словаря антонимов русского языка» М.Р. Львова (1978).

Частотные словари. Содержат списки слов, размещенные по принципу частоты их употребления. Такие словари полезны для преподавателей, методистов и лексикографов.

Первым частотным словарем русского языка стал «Словарь русского языка» Г. Иоссельсона, изданный в США, 1953 (1700 слов). Большую известность получил «Частотный словарь современного русского литературного языка» Э.А. Штейнфельдт (Таллин, 1963, 25 000 слов). В 1977 вышел «Частотный словарь русского языка» под редакцией Л.Н. Засориной, составленный на основе компьютерной обработки 1 миллиона словоупотреблений (в словаре 40 тыс. слов). Для изучающих и преподающих русский язык интерес представляют «Лексические минимумы современного русского языка» под ред. В.В. Морковкина (1985) и

учебный словарь для зарубежных школ под ред. Н.М. Шанского «4000 наиболее употребительных слов русского языка» (1978).

Словари лингвистических терминов. Наиболее полным словарем этого типа является «Словарь лингвистических терминов» О.С. Ахмановой (1966, около 7000 терминов). В качестве пособия для учителей школы издан «Словарь-справочник лингвистических терминов» Д.Э. Розенталя и М.А. Теленковой (1975).

Словари сочетаемости слов. Цель таких словарей — показать, как правильно подбирать слова, чтобы обеспечить их соответствие друг другу в смысловом и стилистическом отношениях. «Словарь сочетаемости слов русского языка» под ред. П.Н. Денисова и В.В. Морковкина (1978) является наиболее полным лексикографическим описанием сочетаемости слов в русском языке.

Обратные словари. В таких словарях слова располагаются по алфавиту не начальных, а конечных букв. Подобные словари являются ценным пособием при изучении суффиксального словообразования, особенностей фонетического строения и морфологического состава конца слова. Наиболее авторитетным считается «Обратный словарь русского языка» (научные консультанты А.А. Зализняк и др.), содержащий около 125 тыс. слов (1974).

Лингвострановедческие словари. В таких словарях собраны слова и словосочетания, запечатлевшие характерные явления общественной и культурной жизни носителей языка. В настоящее время изданы словари, посвященные народному образованию (1978), русским пословицам и поговоркам (1979), русским фразеологизмам (1990).

4. АУДИОВИЗУАЛЬНЫЕ СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ (АВСО)

Система АВСО. Под аудиовизуальными средствами обучения подразумеваются пособия, рассчитанные на зрительное, слуховое либо зрительно-слуховое восприятие заключенной в них информации. С учетом канала поступления информации АВСО принято подразделять на *слуховые* (фонограммы), *зрительные* (видеограммы), *зрительно-слуховые* (видеофонограммы).

Перечисленные средства обучения могут быть *учебными*, т. е. содержать методически обработанный материал, специально предназначенный для обучения языку (учебные диафильмы, кинофильмы, программы для работы с компьютером и прочее), и *неучебными*, привлекаемыми в качестве учебных материалов, но изначально таковыми не являющиеся. На занятиях используются также *естественные средства массовой информации*, включаемые в учебный процесс (например, телевизионные передачи).

АВСО являются эффективным источником повышения качества обучения благодаря яркости, выразительности и информационной насыщенности зрительно-слуховых образов, воссоздающих ситуации общения и знакомящих со страной изучаемого языка. При этом на занятиях успешно реализуется дидактический принцип наглядности, возможности индивидуализации обучения и одновременно массовость в охвате обучающихся (например, при просмотре теле- и кинофильмов). Повышается мотивационная сторона обучения, а систематическое применение АВСО позволяет восполнить отсутствие языковой среды на всех этапах занятий. Следующая таблица дает представление о современных АВСО.

Таблица 26

Аудиовизуальные средства обучения

Фонограммы	Видеограммы	Видеофонограммы
Грамзапись Магнитопись Радиопередачи	Натуральные: предметы, действия Художественно-изобразительные: учебные рисунки, репродукции с произведений живописи, слайды, диафильмы, фотографии, географические карты Графические: таблицы, схемы	Кинофильмы Видеофильмы Телепередачи Компьютерные программы

Виды АВСО.

1) *Фонограммы.* Относятся к аудиальным средствам обучения, предназначенным для слухового восприятия с помощью специальной звукозаписывающей и звуковоспроизводящей аппаратуры (магнитофон, проигрыватель, плеер для компакт-дисков, радиоприемник и др.). Методика рекомендует использовать фонограммы с первых занятий по языку и усматривает преимущества этого средства обучения в следующем. Речь в записи отличается: а) образцовостью (при выполнении в студийных условиях и опытными дикторами — носителями языка); б) возможностью многократного прослушивания без потери первоначальных акустических характеристик; в) возможностью записать свой голос и прослушать запись, сравнив с образцовой. При этом продлевается время нахождения в языковой среде благодаря возможности работать с фонограммой вне стен учебной аудитории.

Перечисленные достоинства фонограммы, а также доступность средств слуховой наглядности для прослушивания благодаря современной аппаратуре (в том числе удобных для индивидуального пользования кассетных плееров) и наличию в обращении большого числа магнитоа-

писей делают фонограмму незаменимым помощником преподавателя и обязательным компонентом учебных комплексов по иностранным языкам.

Оптимальным условием для работы с фонограммой считается использование лингафонных кабинетов, которые имеются в большинстве учебных заведений, где изучение иностранного языка является обязательным. Такие кабинеты в зависимости от их технических возможностей и решаемых методических задач получили названия: *аудио-пассивные, аудио-активные, аудио-компаративные* кабинеты (термины были предложены американским методистом Э. Стэком (1971)).

Аудио-пассивные кабинеты обеспечивают возможность прослушивания фонограммы с магнитофона преподавателя либо любого другого источника звука. Рабочие места студентов оборудованы головными телефонами. Такие кабинеты предназначены в первую очередь для упражнения в аудировании. Достоинства кабинета: сравнительно несложное оборудование, возможность качественного прослушивания образцовых аудиозаписей. Однако здесь обеспечивается передача лишь одной учебной программы. Все студенты работают в заданном режиме, и, следовательно, не обеспечивается достаточная индивидуализация обучения. Отсутствует и обратная связь между учащимися и преподавателем.

Аудио-активные кабинеты. Позволяют не только прослушивать фонограммы, но и практиковаться в говорении всем учащимся одновременно. Для этого рабочие места оборудованы в дополнение к головным телефонам микрофонами и учащиеся имеют возможность слышать свой голос при выполнении заданий в ответ на предъявляемые с помощью фонограммы стимулы, а также и голос преподавателя, который может подключаться к рабочим местам учащихся.

Аудио-компаративные кабинеты. Оборудование таких кабинетов позволяет учащимся записать свой голос на индивидуальный магнитофон, прослушать запись и сравнить с образцовой. На рабочем столе преподавателя имеется пульт управления, позволяющий подключаться к рабочим местам студентов и руководить их работой. Аппаратура такого кабинета дает возможность тренироваться в аудировании и говорении и в наибольшей мере обеспечивает индивидуализацию обучения в условиях лингафонного кабинета.

Выбор приемов работы с фонограммой зависит от цели занятий и этапа обучения. На начальном этапе фономатериалы используются для формирования речевых навыков (фонетических, лексических, грамматических) и развития речевых умений в результате интенсивного прослушивания образцов речи и воспроизведения прослушанного с различной целевой установкой. На продвинутом этапе фонограммы используются для комплексного развития речевых навыков и умений на материале текстов, характерных для избранного профиля обучения. Прослушиванию предшествует задание на сжатый/подробный пересказ прослушанного, со-

ставление плана текста, его письменное изложение и др. Методические задачи с использованием средств звукозаписи решаются в ходе выполнения специальных *лабораторных заданий (ЛЗ)* и *лабораторных работ (ЛР)*, которые являются комплексными системами упражнений с элементами программирования. Студенты выполняют ЛЗ самостоятельно, контролируя работу с помощью ключей; ЛР проводятся на аудиторных занятиях под контролем преподавателя. Считается, что длительность ЛЗ не должна превышать 25—35 мин., а на выполнение ЛР следует отводить 12—15 мин. урока (Карпов, Ромашин, 1979).

В ходе выполнения ЛЗ и ЛР происходит формирование соответствующих речевых навыков и умений, а также механизма самоконтроля и самокоррекции. Показателем начального уровня становления такого механизма является способность обучающегося исправить замеченную ошибку после сравнения результатов выполнения упражнения с ключом. На высшем уровне формирования механизма самоконтроля и самокоррекции обеспечивается исправление ошибки учащимся самостоятельно, без обращения к ключу, и спонтанно. Для занятий с использованием фонограммы предлагаются как записи текстов, прилагаемые к учебным пособиям по языку, так и текстовые задания, которые необходимо записать на пленку при подготовке к занятиям. Вот некоторые из таких пособий: *Лексико-грамматические упражнения по русскому языку для работы с магнитофоном/Л.Н. Барыкина и др.* — М., 1983 (пособие является частью комплекса к учебнику по русскому языку для иностранных учащихся средних специальных учебных заведений); *Упражнения для самостоятельной работы в языковой лаборатории/В.В. Дронов, Е.Д. Чемоданова,* — М., 1977.

2) *Видеограммы.* Такие пособия предназначены для зрительного восприятия печатного текста либо изображения в виде рисунка, фотографии, таблицы, схемы и др. Видеограммы в зависимости от конкретности/абстрактности зрительного образа подразделяются на *натуральные, художественно-изобразительные, графические.* Они широко используются на всех этапах обучения в качестве эффективного средства семантизации языкового материала и ознакомления учащихся со страной и культурой изучаемого языка. Видеограммы могут быть статичными и динамичными, не нуждающимися в специальном экране и экранными (требуется экран и специальные проекторы для демонстрации пособия). Видеограммы относятся к числу наиболее популярных средств наглядности благодаря яркости и выразительности зрительного ряда, его доступности для восприятия. Они позволяют значительно интенсифицировать учебный процесс, способствуют реализации принципа наглядности на занятиях.

Видеограммы входят в число компонентов учебных комплексов по языку либо издаются в виде самостоятельных учебных пособий (настен-

ные тематические учебные картинки, картинные словари, видеофильмы и др.).

На занятиях по фонетике видеогаммы используются для постановки звуков с опорой на зрительный образ, демонстрирующий положение органов речи при артикуляции звука. Особую ценность представляют таблицы, показывающие расхождения в артикуляции сходных звуков в разных языках. Одним из лучших пособий этого рода является работа Н.А. Любимовой «Таблицы по русской фонетике: Комплекс учебных наглядных материалов». — М., 1990.

На занятиях по лексике видеогаммы служат источником семантизации значения иноязычного слова беспереводным способом и его автоматизации с опорой на рисунок. Для этого рекомендуется использовать натуральную наглядность путем демонстрации предметов, действий и рисунков из «Картинных словарей», где лексика группируется тематически в удобной для изучения форме. Вот некоторые пособия этого рода: *Иллюстрированный тематический словарь русского языка/Саяхова Л.Г., Хасанова Д.М.* — М., 1989; *Картинный словарь русского языка/Ю.В. Ванников, А.Н. Щукин.* — М., 1965, 2-е изд. — 1969. В словаре 2000 лексических единиц, которые сгруппированы по частям речи и 108 тематическим группам. Словарь рекомендуется использовать в качестве средства семантизации, контроля, развития речи с опорой на зрительный образ. Полезен также *Картинно-ситуативный словарь русского языка/Ю.В. Ванников и др.* — М., 1988. Лексическая база словаря — 2000 слов, которые, в отличие от предыдущего издания, даются в контексте предложения. Приложение «Практическая фонетика и грамматика» является справочным пособием для пользователей словаря.

На занятиях по грамматике видеогаммы используются для семантизации материала на уровне грамматической формы и его закрепления с опорой на зрительный образ. С помощью рисунков, помещенных в учебнике и выполняемых учителем с помощью мела на классной доске, можно объяснить значение большинства грамматических явлений изучаемого языка. Для этого используются также специальные учебные пособия. Например, *Кто? Где? Когда? Русская грамматика в картинках для начинающих/Г.Г. Малышев.* — М., 1993; СПб., 2001; *Вид и время русского глагола: Комплекс учебных наглядных материалов/И.И. Галалина, Г.Г. Городилова.* — М., 1988; *Русский язык в картинах/И.К. Геркан.* — М., 1970. Это пособие предназначено для начального этапа и состоит из серии тренировочных упражнений, опорой для выполнения которых являются предметные и ситуативные рисунки.

Однако наиболее широкое применение видеогаммы находят на занятиях по развитию речи, где они используются в качестве источника воссоздания ситуации общения и стимула для построения собственного высказывания с опорой на зрительный образ. Безусловно, создание речевой ситуации является основной целью использования видеогаммы на

занятиях по языку, что способствовало появлению термина «ситуативная наглядность» или «наглядность речевых поступков» (Артемов, 1969). Для развития речи выпущено большое число наглядных пособий. Например, *Русская разговорная речь в ситуациях: Комплекс учебных наглядных материалов/Н.Г. Крылова, И.Б. Соколова.* — М., 1988. Материал пособия сгруппирован в 10 тем («Здоровье», «Увлечения» и др.) и содержит задания, которые выполняются с опорой на ситуативные рисунки.

3) *Видеофоногаммы.* Пособия этой группы рассчитаны на одновременное зрительное и слуховое восприятие учебного материала. К ним относятся кино-, теле- и видеофильмы, а также видеогаммы со звуковым сопровождением (например, слайдфильмы). Конечно, различие между видеогаммами и видеофоногаммами до некоторой степени условно: всякое зрительное пособие в сопровождении звукового ряда становится зрительно-слуховым. То же самое имеет место и при демонстрации образцов слуховой наглядности в сопровождении рисунков, таблиц, схем. Однако с методической точки зрения выделение видеофонограмм в самостоятельную группу пособий вполне оправдано: тем самым подчеркивается их отличительная черта — органическое и методически обоснованное соединение зрительного и слухового рядов при создании пособия и его применении на занятиях.

Видеофоногаммы считаются одним из эффективных и перспективных средств обучения языку благодаря большой информативности зрительно-слухового ряда, а также динамизму изображения. Ситуативность и динамизм изображения делают этот вид наглядности особенно эффективным средством обучения речевому общению, а использование современных технических средств позволяет повысить выразительность зрительно-слухового ряда за счет использования крупного плана, мультипликации, стереозвука, широкого экрана и др. Благодаря эмоциональному воздействию изображения создается эффект соучастия, желание предвосхитить и продолжить реплику персонажа. Реактивность, т. е. желание реагировать на речевое действие вместо героя фильма/вместе с ним, является ценным качеством средств наглядности при обучении речевому общению. Следует также отметить большую познавательную ценность кино, видео, телевидения. Вряд ли какое-либо иное учебное пособие может сравниться с ними по силе впечатления и эмоционального воздействия.

В условиях изучения языка вне языковой среды такие пособия в максимальной степени позволяют решать на занятиях общеобразовательные и социально-культурные цели обучения. В распоряжении преподавателя русского языка имеется большое количество видеогамм как учебного характера (т. е. специально выпускаемых для изучающих язык), так и привлекаемых в целях обучения. Вот некоторые из них:

МУЛЬТИМЕДИА

- А.С. Пушкин в зеркале двух столетий: Энциклопедия — М., 1999.
Русский язык с самого начала. — М., 1999.
Москва. Мультимедийный рассказ о жизни Москвы. — М., 1999.
Россия. Путешествие по городам и регионам России. — М., 1999.
Расскажи мне сказку, компьютер! Компьютерное пособие. — М., 1995.
Читаем газету по-русски. Компьютерное пособие. — М., 1995.

ВИДЕОКУРСЫ

- Семь прогулок по Москве. Учебный видеофильм. — СПб., 1997 (50 мин.). Для среднего этапа.
Прогулки по Петербургу. Учебный видеофильм. — СПб., 1995 (50 мин.). Для среднего этапа.
Русские о себе. Учебный видеокурс (фрагменты из художественных фильмов и интервью с носителями языка)/Т.К. Кирш и др. — М., 1978 (130 мин.). Для продвинутого этапа.
Люди, проблемы, мнения. Видеокурс для продвинутого этапа (на материале передач ЦТ). — М., 1991 (60 мин.).
Для начала достаточно. Видеокурс из семи эпизодов на темы повседневного общения. — М., 1991 (70 мин.). Для начального этапа.
Добро пожаловать! Видеокурс из семи учебных мультфильмов для начального этапа/Л.П. Мухин, Л.Б. Шамшин. — М., 1987. Названия фильмов: «Знакомство», «В гостинице», «Доктор! Доктор!» и другие, продолжительность каждого — 10 мин. К курсу издано учебное пособие с описанием кадров, дикторским текстом, упражнениями, словарем и методическими рекомендациями по работе с фильмами, а также рабочая тетрадь.
Чашки/Г.М. Левина, Е.Ю. Николенко. Учебный видеофильм-детектив. Сопровождается приложением с текстом и упражнениями. Для начального этапа. — СПб., 1992 (80 мин.).
Соперники Москвы. Новгород, Тверь. Учебный видеофильм для продвинутого этапа. — СПб., 1997.

КИНОКУРСЫ

- Шурик, Вася... и глагол. Пять игровых фильмов для начального этапа. — М., 1975.
Мы говорим по-русски. 30 учебных фильмов (1978), к которым было издано учебное пособие того же названия (Г.Г. Городилова и др. М., 1982).

Давайте познакомимся. 30 учебных фильмов, каждый из которых рассчитан на 20 мин. показа. Для начального и среднего этапа. — Киев, 1983.

ДИАФИЛЬМОКУРСЫ

Начинаем говорить по-русски/В.Г. Логинова. — М., 1977; 4-е изд. — М., 1989. Курс состоит из 10 диафильмов на темы бытового общения, грамзаписей и методического руководства с текстами, упражнениями и методическими указаниями по работе с курсом. Предназначен для начального этапа.

Русский язык для всех/В.П. Князева, Л.В. Мельникова. Диафильмокурс из 8 диафильмов, которые входят в учебный комплекс под тем же названием. — М., 1972.

5. ТЕХНИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ (ТСО)

Система ТСО. ТСО — это аппаратура и технические устройства, используемые в учебном процессе для передачи и хранения учебной информации, контроля за ходом ее усвоения, формирования знаний, речевых навыков и умений. Если система АВСО индивидуальна, т. е. предназначена для работы с конкретным учебным комплексом и рассчитана на определенный контингент учащихся, то система ТСО в значительной мере универсальна и пригодна для применения при различных формах и видах обучения. Специфика ТСО заключается в ее способности обслуживать такие формы обучения и контроля, которые невозможно осуществлять без специальной аппаратуры. Современный этап развития техники характеризуется переходом к созданию многофункциональных учебных комплексов и автоматизированных обучающих систем. Такие комплексы и системы обладают универсальными дидактическими возможностями; они позволяют вести обучение в диалоговом режиме с учетом индивидуальных возможностей обучаемых, обеспечивать дистантное обучение с использованием современных технологий.

Применительно к обучению языку ТСО принято подразделять на следующие группы средств: *звукотехнические, светотехнические, звуко-светотехнические, средства программированного обучения.*

Следующая таблица дает представление о системе современных технических средств обучения.

Технические средства обучения

Звукотехнические средства	Светотехнические средства	Звукосветотехнические средства	Средства программированного обучения
магнитофон кассетный плеер (Walkman) радиоприемник проигрыватель (грампластинок, компакт-дисков (CD, CD-ROM) магнитола мобильный телефон диктофон	диапроектор фильмоскоп эпипроектор фотоаппарат цифровая фотокамера кодоскоп	кинопроектор, оборудование для домашнего кинотеатра видеомагнитофон видеокамера цифровая видеокамера телевизор электронный переводчик (Language Teacher) DVD-плеер	компьютер CD-ROM ноутбук микрокомпьютер

Эволюция носителей звука. Фонограф был первым аппаратом, предназначенным для механической записи и воспроизведения звука. Он был изобретен Т.А. Эдисоном в 1877 г. Длительность записи и воспроизведения составляла первоначально 4 мин. На основе фонографа американец Э. Домс разработал конструкцию аппарата, воспроизводящего звук с грампластинки и названного граммофоном, а затем был создан патефон, портативный вариант граммофона (от названия французской фирмы «Pathe» и ...фон). Создан в начале XX в. во Франции. С середины XX в. был вытеснен электрофонами, в которых имелся электродвигатель для вращения диска с грампластинкой, звукосниматель, усилитель электрических колебаний и громкоговоритель. Аналогичные электромеханические устройства, но без усилителя и громкоговорителя получили название электропроигрыватели и для воспроизведения звука они подключались к радиоприемнику либо находились в самом приемнике (радиола). Уже в начале XX в. определились два пути в развитии записи звука: на грампластинки путем вдавливания матрицы-оригинала в горячий целлюлоидный лист и на магнитную ленту. Низкий технический уровень сдерживал распространение магнитной записи на ленту. Первая промышленная партия магнитной ленты была выпущена в Германии в 1934 г. В 1944 г. была выпущена магнитная лента, которая могла иметь запись с обеих сторон. Магнитные ленты в записи информации на ЭВМ стали применяться с 1952 г., а на телевидении — с 1956 г. В дальнейшем в качестве материала подложки для ленты стали использовать лавсан, а позже полиэтилен, что позволило расширить динамический диапазон ленты, снизить уровень шумов и увеличить ее прочность. Первый долгоиграющий диск был создан американской фирмой «Колумбия» в 1948 г. Он вращался со скоростью 33 об./мин и звучал 50 мин, т. е. в 5 раз дольше дисков в 76 об./мин. В 1957 г. появились первые стереофонические пла-

стинки. Они имели не одну, а две звуковые дорожки, что создавало так называемый «эффект присутствия». Однако относительная дешевизна грампластинок, увеличение времени и качества их звучания не спасло этот вид звукозаписи и воспроизведения от постепенного вытеснения и замены сначала звукозаписями на магнитной ленте, которая наматывалась на катушки, бобины и проигрывалась с помощью магнитофона, а затем более компактными аудиокассетами со временем звучания до 240 мин. Для их прослушивания стали использоваться специальные магнитофоны-плееры, выпускаемые в большом количестве различными фирмами.

Следующий этап в развитии звукозаписи связан с появлением лазерных дисков с записью звука, воспроизводимого с помощью оптических (лазерных) проигрывателей. Качество звучания таких дисков намного превосходит грампластинки и магнитную фонограмму. Лазерные диски были разработаны известными концернами «Филипс» и «Сони», а в 1979 г. они совместно завершили разработку первого лазерного проигрывателя компакт-дисков. Такие диски поступили в продажу в Японии в 1982 г., в Европе в 1983 г., а в России в 1990 г. Основное отличие компакт-диска от грампластинки — в способе воспроизведения звука: в грампластинке — аналоговая форма, а в компакт-диске — цифровая, в результате качество звучания и хранения записи на CD-диске существенно лучше. Дальнейший прогресс современных технологий привел к соединению записи звука и изображения на одном диске (DVD-диски) и появлению DVD-плееров, которые становятся компонентом домашнего кинотеатра. А в 1997 г. появились миниатюрные DVD-проигрыватели, которые по аналогии с кассетными плеерами Walkman можно было бы назвать DVD-walkman, но за рубежом за ними закрепилось другое наименование: Palm Theater — «театр на ладони». Аппарат обеспечивает возможность просмотра фильма с одного диска в течение 3—4 часов непрерывного киносеанса. Однако технологии в области звука не стоят на месте. В 2000 г. на рынке появились компакт-диски нового поколения — супер аудиокомпакт-диски (SACD) и проигрыватели для их воспроизведения класса highend, обеспечивающие более качественное звучание в сравнении со всеми существующими на сегодняшний день звуковыми стандартами (совместная разработка фирм «Сони» и «Филипс»). Всего же на сегодняшний день (по информации фирмы «Сони») в мире продано около 600 млн. плееров CD и более 12 млрд. компакт-дисков, остающихся основным источником записи звука и его воспроизведения.

Виды ТСО

Магнитофон. Предназначен для записи и воспроизведения звука. Существует две группы магнитофонов: а) стационарные (устанавливаются в студиях звукозаписи и лингафонных кабинетах) и б) переносные. Конструкция магнитофона позволяет учащемуся прослушать образцо-

вый текст, записать свой голос на пленку, сравнить запись с образцовой, произвести коррекцию ответа. Является незаменимым средством обучения при постановке и коррекции произношения, формировании речевых навыков, развитии умений аудирования и говорения. Оптимальные условия для работы с магнитофоном создаются на занятиях в специально оборудованных аудиториях и при выполнении заданий в виде лабораторных работ.

Диктофон. Средства записи и воспроизведения звука, имеющие, в отличие от магнитофона, небольшие размеры, вес и широкие творческие возможности применения. Так, новейшие диктофоны фирмы «Панасоник» вместо кассет в качестве носителей записи используют встроенную флэш-память большой емкости, обеспечивающую продолжительность записи до 420 мин в трех скоростных режимах, доступ к любому фрагменту записи без необходимости перемотки ленты, применение функции голосовой активизации, что автоматически включает запись при обнаружении звука (это гарантирует, что вы можете записать лекцию или беседу с самого начала, ничего не пропустив). Диктофоны нового поколения обеспечивают воспроизведение записи по таймеру, хранение записанного материала в разных папках с автоматическим присвоением каждому файлу ярлыка с указанием даты, времени и продолжительности записи, наконец, использование возможности подключить диктофон к компьютеру для сохранения и редактирования файлов, их отправки по электронной почте.

Фильмоскоп. Аппарат оптической проекции, предназначенный для просмотра диафильмов и слайдов.

Эпипроектор. Светотехническое средство, аппарат статической проекции, предназначенный для демонстрации на экране непрозрачных объектов-текстов, иллюстраций, фотографий и др.

Кодоскоп. Светотехническое средство, аппарат статической проекции, предназначенный для демонстрации на экране прозрачных объектов — изображений, выполненных на специальной пленке. Такие объекты могут создаваться в процессе урока и демонстрировать развитие рассматриваемого явления.

Компакт-диск. Электронный носитель аудио-, видео-, текстовой, графической информации, воспроизводимой с помощью специального устройства (лазерный проигрыватель, персональный компьютер и др.). Имеет преимущества перед традиционными аудио- и видеозаписями благодаря более качественному воспроизведению звука и изображения, легкости поиска информации на диске, возможности ее передачи на другие источники.

Кинопроектор. Средство оптической проекции, предназначенное для демонстрации кинофильмов. На занятиях по языку постепенно уступает свое место видеомангнитофону и компьютеру.

Видеомангнитофон. Средство оптической проекции для записи телевизионных передач и демонстрации видеофильмов.

Компьютер. Техническое средство, предназначенное для индивидуального использования с целью обработки информации путем выполнения задаваемых программой последовательных операций. На занятиях по языку учебные программы, записанные на дискеты, предназначаются: а) для введения и активизации лексико-грамматического материала; б) для обучения видам речевой деятельности; в) для знакомства со страной изучаемого языка; г) для контроля уровня владения языком. В последние годы такие программы стали мультимедийными, т. е. синтезирующими звуковое сопровождение, видеоизображение и тексты, что позволяет активно использовать все виды наглядности в рамках одной программы. Для работы с компьютером предназначаются также специальные компьютерные учебные курсы, ориентированные на возможности дистантного обучения. Такие курсы получили распространение с появлением Интернет. Первоначально компьютерные курсы рассматривались в качестве вспомогательного материала, дополняющего традиционные текстовые учебники. При этом они нередко представляли собой переложение учебных материалов учебника на новый компьютерный носитель с добавлением аудио- и видеоматериалов. В настоящее время распространение мультимедийных сетевых технологий приводит к качественному изменению структуры и содержания таких курсов.

Портативный текстовый сканер (или сканирующая ручка С-Реп). При проведении такой ручкой по тексту последний сохраняется внутри ручки в текстовом формате, совместимом с форматом текстов в персональном компьютере. Тем самым обеспечивается возможность считывать и сохранять печатные тексты благодаря имеющейся в ручке цифровой фотокамере. В комплекте с ручкой поставляется по выбору потребителя словарь, с помощью которого возможен перевод сканируемого текста.

РЕЗЮМЕ

Средства обучения относятся к числу базисных категорий методики. Они включают в себя различные материальные объекты, в том числе и специально создаваемые для учебных целей в качестве носителей информации и инструмента деятельности преподавателя и учащихся. Подразделяются на средства обучения, адресуемые преподавателю, учащимся, а также средства, в равной мере предназначенные как для обучения языку, так и для овладения языком (АВСО и ТСО).

В состав средств обучения для преподавателя входят: Гос. образовательный стандарт (лингводидактическое описание языка), программы, создаваемые на основе стандарта, книга для преподавателя, методиче-

ская и справочная литература. Основным средством обучения для учащихся является учебник, который дополняется вспомогательными средствами в виде вводно-фонетического курса, книги для чтения, пособия по развитию речи, словаря и пр.

АВСО образуют систему пособий, рассчитанных на слуховое, зрительное и зрительно-слуховое восприятие, что позволяет такие пособия подразделять на фонограммы, видеограммы и видеофонограммы. На занятиях по языку АВСО играют исключительно важную роль, так как своим содержанием реализуют дидактический принцип наглядности и способствуют значительной оптимизации учебного процесса. За последние годы предпочтение стало отдаваться видеофонограммам в виде кинофильмов, видеофильмов, телефильмов, а также компьютерным программам, ориентированным на возможности дистантного обучения, использование Интернет и компьютерных сетей.

В качестве источника демонстрации аудиовизуальных средств используется специальная аппаратура и технические приспособления (ТСО), подразделяемые на звукотехнические, светотехнические, звуко-светотехнические и средства программированного обучения (СПО).

Центральным компонентом системы средств обучения является учебник, содержащий языковой материал, тексты, комментарий к ним, образцы устной и письменной речи, подлежащие усвоению в ходе обучения и способствующие формированию коммуникативной компетенции. Учебники классифицируются в зависимости от того метода обучения, концепцию которого они реализуют. В этой связи выделяются следующие типы учебников: грамматико-переводные, сознательно-практические, сознательно-сопоставительные, аудиовизуальные, аудиолингвальные, коммуникативные, интенсивные. Средства обучения образуют *типовой учебный комплекс*, предназначенный для разных этапов обучения и ориентированный на разные контингенты учащихся. Обязательными компонентами комплекса являются учебник, книга для преподавателя, аудиовизуальное приложение. Все другие компоненты являются дополняющими учебник, и их содержание не должно выходить за рамки содержания учебной программы, положенной в основу учебника.

КОНТРОЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Охарактеризуйте содержание современной системы средств обучения. Почему учебник считается главным компонентом такой системы?
2. Перечислите содержание одного из учебных комплексов, предназначенных для обучения РКИ. Охарактеризуйте роль и значения каждого средства обучения, входящего в комплекс.
3. В чем состоит различие между аудиовизуальными и техническими средствами обучения? Какие АВСО и ТСО входят в их состав?

4. Каким образом АВСО и ТСО позволяют интенсифицировать учебный процесс по иностранному языку? Приведите образцы наиболее эффективных средств обучения этого типа.

5. Как можно классифицировать учебники для изучающих русский язык? Приведите образцы учебников, входящих в разные группы. Назовите их достоинства и присущие им, по вашему мнению, недостатки.

6. Согласны ли вы с выделением, наряду с языковыми и речевыми, также условно-речевых упражнений? Приведите образцы упражнений разного типа.

7. Каковы, на ваш взгляд, перспективы развития системы средств обучения для изучающих русский язык как иностранный?

СПИСОК ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Азимов Э.Г. Теория и практика использования компьютерных программ в преподавании РКИ. — М., 2000. Компьютер в системе средств обучения РКИ. С. 13—36.
2. Бим И.Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе. — М., 1988. Современная трактовка категории «средства обучения иностранному языку». С. 95—106.
3. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам. — М., 2000. Средства обучения иностранным языкам. С. 105—108.
4. Методика преподавания русского языка как иностранного для зарубежных филологов-русистов (включенное обучение)/Под ред. А.Н. Щукина. — М., 1990. Средства обучения. С. 42—44.
5. Практическая методика преподавания русского языка на начальном этапе/Н.В. Власова и др. — М., 1990. Технические средства обучения русскому языку как иностранному. С. 178—216.
6. Методика обучения русскому языку как иностранному: Курс лекций/Л.В. Московкин и др. — СПб., 2000. Использование технических средств в преподавании РКИ. С. 198—206.
7. Методика преподавания русского языка как иностранного на начальном этапе, 3-е изд., испр./Г.И. Дергачева и др. — М., 1989. Использование наглядности. С. 173—185.
8. Мисири Г.С. Использование наглядности на начальном этапе обучения русскому языку. — М., 1981. Основные методические приемы работы со средствами слуховой и зрительно-слуховой наглядности. С. 63—86.
9. Назарова Т.С., Полат Е.С. Средства обучения. Технология создания и использования. — М., 1998. Дидактические функции средств обучения и требования к их проектированию. С. 90—129.
10. Костер Пауль. Обучение иностранному языку в языковой лаборатории/Пер. с финского. — М., 1986. Что такое языковая лаборатория? С. 10—11.
11. Сурыгин А.И. Педагогическое проектирование предвузовской подготовки иностранных студентов. — СПб., 2001. Гос. образовательный стандарт. С. 20—24.
12. Щукин А.Н. Методика использования аудиовизуальных средств (при обучении русскому языку как иностранному в вузе). — М., 1981. Особенности применения аудиовизуальных средств на разных этапах обучения в вузе. С. 113—122.
13. Вятютнев М.Н. Теория учебника русского языка как иностранного. — М., 1984. Требования к учебнику иностранного языка. С. 9—10.
14. Арутюнов А.Р. Теория и практика создания учебника русского языка для иностранцев. — М., 1990. Понятие «учебник ИЯ/РКИ». С. 37—39.

ГЛАВА 13

ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ

1. СОДЕРЖАНИЕ ПОНЯТИЯ «ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ»

Процесс обучения — это последовательное и педагогически обоснованное взаимодействие преподавателя и учащихся, в ходе которого достигаются цели обучения, образования и развития учащихся. Успешность процесса обучения зависит от следующих факторов: а) владения преподавателем профессиональными умениями; б) готовности и мере способностей учащихся к обучению; в) эффективности обучающей программы, применяемой в процессе обучения.

Будучи компонентом системы обучения, процесс обучения тесно связан с другими составляющими этой системы: целями, методами, средствами обучения. Цели обучения определяют содержание процесса обучения, т. е.: а) объем знаний, навыков, умений, которыми должны овладеть учащиеся в процессе занятий; б) методы, с помощью которых поставленные цели могут быть достигнуты наилучшим образом; в) средства, обеспечивающие формирование коммуникативной компетенции в заданных программой и отраженных в учебных пособиях параметрах.

Таблица 28

Структура учебного процесса



Таблица на с. 242 дает представление о процессе обучения как целостной системе.

Системообразующими понятиями процесса обучения как системы выступают цели обучения, деятельность преподавателя, деятельность учащихся и результат обучения. Переменными же составляющими этого процесса являются содержание занятий, методы, средства обучения и его организационные формы в виде практических занятий по языку, лекций, семинаров, лабораторных работ и пр. Объединяющим началом всех компонентов учебного процесса является совместная учебная деятельность преподавателя и учащихся в процессе общения. Благодаря совместной деятельности преподавателя и учащихся учебный процесс функционирует как составная часть системы обучения РКИ.

2. УЧАСТНИКИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ

Преподаватель является основным участником процесса обучения, организующим и направляющим его ход. В современной методике получил распространение также новый подход к процессу обучения, получивший название «центрированный на ученике подход» (student-centred approach), суть которого заключается в максимальной передаче инициативы обучения самому учащемуся, что создает партнерские отношения между учителем и учащимися на уроке и в максимальной мере обеспечивает раскрытие личностного потенциала учащихся в результате особой организации занятий (использование ролевых игр, обучение в сотрудничестве и пр.). Однако в любом случае при этом сохраняется ведущая роль преподавателя, которая не должна сводиться лишь к управлению усвоением в рамках решения отдельных учебных задач, но заключается в реализации принципа активности и самоуправления в учебно-познавательной деятельности учащихся.

Деятельность преподавателя на занятиях по языку реализуется вокруг трех главных организационных форм процесса обучения: урока, домашней работы учащихся, внеаудиторной работы. При этом урок является основной организационной структурной единицей процесса обучения, а его структурно-функциональной единицей является упражнение или серия упражнений. Таким образом, в упражнении объединяются и цели, и содержание обучения, и учебные действия по их реализации.

Особенность организации обучения на иностранном языке состоит также в том, что обучение протекает не на родном, а на изучаемом языке, овладение которым предусматривает решение двух задач: а) усвоение системы языка (нового языкового кода) и б) овладение деятельностью общения. Решение этих задач во многом зависит от профессиональной подготовки учителя, требования к которой сформулированы в «Профес-

сиограмме преподавателя РКИ» (Молчановский, 1998), иностранного языка (Профессиограмма..., 1985) и русского языка как неродного (Есаджанян, 1984; Елисеева, 1988).

В обобщенном виде требования к профессии преподавателя РКИ могут быть представлены в виде набора *профессионально-педагогических функций* (функция — от лат. *functio* — обязанность, круг деятельности). Эти функции следующие:

1) *конструктивно-организаторская* — проявляется в процессе подготовки урока, в определении его целей, умении изменить ход урока в процессе проведения занятий;

2) *обучающая* — определяет характер деятельности преподавателя по овладению учащимися языком (часто при этом используют понятие «коммуникативно-обучающая функция», чтобы подчеркнуть качественное отличие ее содержания от деятельности преподавателя по обучению другим дисциплинам);

3) *воспитательная* — проявляется в деятельности учителя по формированию и развитию личности обучаемого, овладению им нравственными качествами и этическими нормами;

4) *гностическая* (от греч. — познание) заключается в изучении речевых способностей учащихся, их интереса к предмету, что позволяет выбрать оптимальную программу обучения и методы ее реализации;

5) *оценочная* — связана с умением оценить уровень формируемых знаний, навыков, умений и сопоставить с требованиями Гос. образовательного стандарта и программы по языку;

6) *мотивационно-стимулирующая* — обеспечивает возможность заинтересовать учащихся в языке как предмете обучения и стимулировать их на овладение языком;

7) *инструментальная* — проявляется в умении преподавателя использовать средства обучения как компонент учебного процесса и инструмент педагогического труда;

8) *самореализации*.

Эта функция заключается в возможности преподавателя осознать самого себя как участника процесса обучения в регулировании своей профессиональной деятельности в зависимости от обстоятельств ее протекания. Названная функция связана с понятием *рефлексия* (от лат. *reflexio* — отражение) и означает процесс познания учителем самого себя как профессионала, своего внутреннего мира, способности анализировать свои переживания в связи с профессиональной деятельностью, иметь представление о том, как его воспринимают и оценивают коллеги, учащиеся. Эта функция оказывает стимулирующее воздействие на про-

фессиональное совершенствование педагога, помогает в преодолении таких качеств личности, которые оказывают отрицательное воздействие на эффективность его педагогического труда.

Помимо функций преподавателя, для эффективности педагогической деятельности большое значение имеют также *педагогические способности*. Способности — это индивидуальные особенности людей, от которых зависит характер формируемых знаний, навыков, умений и успешность выполнения той или иной деятельности. В нашем случае речь идет о профессиональной педагогической деятельности, и от наличия способностей к такой деятельности во многом зависит успешность педагогического труда. Диагностика педагогических способностей проводится с помощью специальных педагогических тестов (например, Крутецкий, Балбаева, 1991). При этом принято выделять следующие виды способностей к педагогической деятельности.

1. *Дидактические способности*. Это способности объяснять учебный материал в доступной для учащихся форме.

2. *Академические способности* — способности к постоянному совершенствованию в избранной специальности.

3. *Перцептивные способности* (от лат. *perceptio* — восприятие). Это способности проникать во внутренний мир ученика, психологическая наблюдательность.

4. *Речевые способности* — способности ясно и четко выражать свои мысли и чувства как на родном, так и на изучаемом языке; рационально пользоваться невербальными средствами общения (мимикой, жестами).

5. *Организаторские способности*. Обеспечивают возможность организовать как учебный коллектив, так и собственную работу (планирование работы, контроль за ходом ее выполнения). Сюда входит также способность к распределению внимания между несколькими видами деятельности. Объясняя материал, преподаватель в то же время держит в поле внимания всех учащихся, своевременно реагирует на признаки утомления, непонимания, нарушение дисциплины, одновременно контролируя и собственное поведение (поза, тон голоса, мимика и т. д.). «Умение держать в поле зрения сразу несколько объектов — важнейшее профессиональное умение учителя, — справедливо замечает Е.И. Пассов. — Без него немыслима никакая организация групповой, парной и коллективной работы» (Пассов, 1985:177).

6. *Авторитарные способности*. Это способности к эмоционально-волевому влиянию на учащихся и умение на этой основе добиваться признания своего авторитета со стороны обучающихся. Авторитарные способности во многом зависят от многих личностных качеств педагога, в частности, от его волевых качеств (решительность, выдержка, требовательность, настойчивость в достижении поставленной цели), а также от

чувства ответственности за порученное дело по обучению и воспитанию учащихся.

7. *Коммуникативные способности.* Это способности к общению с учащимися, умение найти к ним правильный подход, установить контакт, быть естественным и искренним в своем поведении, уметь выслушивать собеседника, быть выразительным в интонации, жестах, мимике.

8. *Прогностические способности.* Обеспечивают возможность предвидеть последствия своих учебных и воспитательных действий, прогнозировать речевое развитие учащихся.

Из сказанного видно, что способности преподавателя к педагогической деятельности включают многие качества личности обучающего, которые приобретаются в ходе обучения в вузе и совершенствуются в процессе педагогической практики. В обобщенном виде такие качества преподавателя могут быть представлены в виде ряда *умений*:

1) умения организовать и планировать свою учебную деятельность;

2) умения реализовать поставленные учебные задачи в ходе учебной деятельности;

3) умения контролировать как собственную деятельность на занятиях, так и учебную деятельность обучающихся;

4) умения совершенствовать свою учебную деятельность, в том числе в процессе повышения квалификации;

5) умения максимально использовать индивидуально-психологические особенности учащихся в ходе учебной деятельности.

Можно говорить также о профессионально-педагогических качествах личности педагога, наличие которых обеспечивает оптимальные возможности для повышения качества учебного процесса. Среди них чаще всего называются следующие: педагогическая эрудиция, педагогическое мышление, наблюдательность, находчивость, рефлексия, педагогическое предвидение. Среди профессионально значимых качеств и собственно личностных характеристик педагога называют также следующие, в своей совокупности составляющие психологический портрет идеального учителя: вежливость, выскательность, выдержка и самообладание, гибкость поведения, добросовестность, доброжелательность, инициативность, ответственность, отзывчивость, эрудированность, принципиальность, самокритичность, скромность, чувство нового, чувство собственного достоинства и ряд других (Маркова, 1974; Митина, 1994).

Собственно психолого-педагогическая подготовка студента к профессии педагога направлена не только на приобретение знаний и формирование навыков и умений профессиональной деятельности, но и на овладение способностями и личностными качествами, характеризующими *профессиональную компетенцию* педагога. Формирование профессиональной компетенции, обеспечивающей возможность качественной работы преподавателя, наряду с коммуникативной компетенцией, составляет основную цель обучения в филологическом вузе.

Следующая таблица дает представление о содержании профессиональной компетенции преподавателя иностранного языка.

Таблица 29

Профессиональная компетенция преподавателя

1. Источники формирования профессиональной компетенции			
философия	социология	иностраный язык	
психология	экономика	родной язык	
лингвистика	политология	семинарские занятия по методике	
педагогика	литература	курсовые и дипломные работы	
методика	история	педагогическая практика в школе/вузе	
культурология			
2. Уровни профессиональной компетенции			
элементарный	пороговый	компетентный	мастер-уровень
3. Умения профессиональной компетенции			
Конструктивные (связаны с организацией учебного процесса)	Учебные (связаны с проведением учебного процесса)	Гносеологические (связаны с возможностью правильно оценивать учебную деятельность и индивидуальные особенности ученика)	Рефлексивные (связаны с оценкой собственной деятельности)
4. Способности к профессиональной деятельности			
дидактические	коммуникативные	профессиональные речевые	перцептивные
организаторские		авторитарные	прогностические
5. Качества профессиональной деятельности			
Вежливость, добросовестность, объективность, доброжелательность, отзывчивость, чуткость, выдержка, самообладание, скромность, чувство нового, чувство собственного достоинства, гибкость, инициативность, наблюдательность, находчивость, педагогическое предвидение и др.			
6. Профессионально-педагогические функции преподавателя			
конструктивно-организаторская обучающая		мотивационно-стимулирующая	
информационно-воспитывающая		инструментальная	
гносическая, оценочная		функция самореализации и саморазвития	
7. Виды и аспекты профессиональной деятельности (Профессиональное поле)			
преподаватель иностранного языка/РКИ	специалист-филолог педагог-наставник	научный работник культуролог	
переводчик			

Учащийся как участник процесса обучения. Человек, получающий знания в любой образовательной системе, является обучающимся и участником процесса обучения. Периодизация этапов обучения, в зависимости от возраста обучающихся, выглядит следующим образом: *преддошкольный, дошкольный, младший школьный, средний школьный, или подростковый, старший школьный, студенческий* (Крутецкий, 1976).

Знание возрастных особенностей учащихся представляется очень важным как для построения общей системы обучения, так и для определения особенностей преподавания иностранного языка.

Для *младшего школьного возраста* (6—10 лет) характерна готовность к школьному обучению, в основе которой лежит интерес к новой деятельности, являющейся источником мотивации обучения. Готовность ребенка к школе определяется его общим физическим и умственным развитием, владением достаточным объемом знаний из области повседневного общения, культурой поведения, умением сотрудничества, желанием учиться. Эти качества формируются в семье в преддошкольные годы и от уровня их сформированности в значительной мере зависят вхождение ребенка в школьную жизнь, его отношение к школе и успешность обучения.

Исследователи отмечают ряд трудностей, с которыми сталкиваются младшие школьники. Это новый режим жизни, необходимость систематически трудиться для овладения знаниями, принятие авторитета учителя. Учебная деятельность является ведущей в школьном возрасте, и в процессе ее формируются такие виды речевой деятельности, как чтение, письмо, устная речь.

Иностраный язык входит в образовательную область «Язык и литература», и возможно более раннее начало занятий по иностранному языку многие методисты считают предпочтительным для достижения базового уровня владения языком за возможно более ограниченный временной период. Применительно к российской средней школе уже в 7-м, а не в 9-м классе, как это определено *Учебными стандартами школ России* (1998).

Планируемое в ближайшие годы раннее начало изучения иностранного языка со 2 класса начальной школы будет способствовать успешному достижению порогового уровня, предложенного Советом Европы для европейских школ (К проблеме..., Ин. яз. в школе, 2002, № 5).

Младший школьный возраст является наиболее благоприятным для усвоения иностранного языка. Этому способствуют пластичность природного механизма усвоения языка детьми раннего возраста, имитационные способности, природная любознательность и потребность в познании нового, отсутствие «застывшей» системы ценностей и установок, а

также так называемого «языкового барьера» являются благоприятными факторами для овладения новым языком.

Основной целью обучения иностранным языкам в школе, в том числе и русскому как иностранному, является развитие способности школьника к общению на иностранном языке. Реализация этой цели связана с формированием у учащихся ряда коммуникативных умений: понимать и порождать иноязычные высказывания в соответствии с конкретной ситуацией общения, речевой задачей и коммуникативным намерением; осуществлять свое коммуникативное поведение в соответствии с правилами общения и национально-культурными особенностями страны изучаемого языка. Содержание обучения в рамках начального школьного этапа определяется программой (например, «Программно-методические материалы. Иностранные языки. Начальная школа (1—4 классы)». — М., 2000) и направлено на формирование *основ коммуникативной компетенции*, позволяющих осуществлять иноязычное общение и взаимодействие детей, в том числе и с носителями языка, на элементарном уровне. Эта компетенция включает в себя языковой материал, социокультурные знания и умения, тематику устно-речевого и письменного общения. Одновременно речь идет и о воспитании школьников средствами изучаемого языка: формирование интереса и положительного отношения к изучаемому языку, к культуре народа, говорящего на этом языке, понимание важности изучения языка, потребности в самообразовании.

Особенности начального этапа с учетом возраста учащихся заключаются в том, что занятия носят беспереводный и игровой характер и протекают преимущественно в устной форме.

Средний школьный возраст (11—15 лет) — это сложный переходный возраст от детства к взрослости. Подросток отличается большой восприимчивостью к усвоению норм, ценностей и способов поведения, которые существуют в мире взрослых. Он стремится отмежеваться от всего детского. Как субъект учебной деятельности подросток характеризуется тенденцией к утверждению своей позиции, стремлением выделиться среди сверстников, что часто способствует усилению познавательной мотивации. Подросток способен прогнозировать форму продолжения своего образования, ориентируясь на ценности либо учения, либо трудовой деятельности. При ориентации на учение подросток переходит в статус старшего школьника.

В обучении иностранному языку средний школьный возраст соотносится с *основным этапом*, который, с одной стороны, является продолжением начального этапа, сохраняя его черты, а с другой стороны, является новой ступенью в развитии коммуникативной компетенции. Результатом обучения является достижение *базового уровня* владения языком (в условиях средней школы этот уровень характеризует выпускника 9-го класса). Целью обучения иностранному языку в основной школе (5—9

классы) согласно программе («Оценка качества подготовки выпускников основной школы по иностранному языку». — М., 2000) является овладение учащимися способностью осуществлять непосредственное общение с носителями языка в наиболее распространенных ситуациях повседневного общения и читать несложные аутентичные тексты с целью извлечения информации о стране изучаемого языка, культуре и быте. Это предполагает достижение школьниками минимально достаточного уровня коммуникативной компетенции, в процессе овладения которым происходит воспитание, развитие и образование школьников средствами изучаемого языка.

Учебные пособия по иностранному языку для основного этапа обучения имеют четко выраженную коммуникативную и социокультурную направленность. Их содержание составляют тексты из социально-бытовой, учебно-трудовой и социально-культурной сфер общения. Большая роль на этом этапе обучения отводится самостоятельной работе учащихся, так как количество учебных часов по иностранному языку (3 ч/нед.) явно недостаточно для овладения устной речью. По этой причине больше внимания отводится чтению и в этом виде речевой деятельности предусматривается достижение более высокого уровня владения языком в сравнении с другими видами деятельности.

Старший школьный возраст (16—18 лет). Характеризует новый этап в развитии подростка, его стремление к автономии, утверждению права быть самим собой. Психологи разграничивают *поведенческую автономию* подростка (потребность и право самостоятельно решать касающиеся лично его проблемы), *эмоциональную автономию* (потребность и право иметь собственные привязанности, выбираемые независимо от родителей), *моральную и ценностную автономию* (потребность и право на собственные взгляды) (Возрастная и педагогическая психология. — М., 1979). Потребность в самоопределении не только влияет на характер учебной деятельности старшеклассников, но часто и определяет ее. Это относится прежде всего к выбору учебного заведения, класса для дальнейшего обучения — гуманитарного или естественно-научного направления, игнорирование отдельных дисциплин, не отвечающих интересам и научным пристрастиям школьника.

Основным внутренним мотивом учебной деятельности для большинства учащихся становится ориентация на практически значимый результат, а не на овладение суммой знаний. Таким образом, развитие самостоятельности, творческий подход к приобретаемым знаниям, подчинение учебного процесса целям (будущей профессиональной деятельности) составляют содержание учебной работы старшеклассников. Это проявляется и в отношении учащихся к иностранному языку как учебному предмету. Отсутствие мотивации или нечетко выраженная мотивация овладения языком отрицательно сказывается на уровне владения им. Внутренняя мотивация зависит от осознания учащимся важности иностранно-

го языка для его будущей профессии, значимости информации, которая может быть получена через иностранный язык. Не меньшее значение имеет и внешняя мотивация, которая зависит от преподавателя, его способности заинтересовать учащихся в уроке, учебных материалов, которые используются на занятиях, а также от учебной группы, окружения, родителей.

На старшем этапе обучения в школе занятия по языку используются для закрепления достигнутого базового уровня и его расширения, что чаще всего имеет место при профильности обучения (гуманитарное/естественно-научное направление). Наряду с первым может быть введен второй иностранный язык, по которому учащиеся к окончанию школы должны достигнуть базового уровня.

Обучение иностранному языку на старшем этапе определяют как *надбазовое* и соотносят с *пороговым уровнем*, принятым в зарубежной школе. В этом случае подготовка учащихся полной средней школы по иностранному языку может соответствовать общеевропейскому стандарту, сформулированному в документе «Общеевропейская компетенция владения иностранным языком» (Страсбург, 1996). При этом выпускники школы могут пользоваться языком при непосредственном общении с носителями языка в элементарных стандартных ситуациях повседневной жизни и при опосредованном общении (чтение, письмо); уровень их социокультурной компетенции обеспечивает знание страны изучаемого языка, особенностей речевого поведения и этикета в установленных программой обучения пределах, а приобретенные ими знания, навыки и умения создают прочную базу для дальнейшего доучивания в вузе и других учебных заведениях с целью использования языка для удовлетворения личных потребностей и в профессиональной деятельности.

Студенческий возраст. Студенчество как особая социальная категория характеризуется профессиональной направленностью интересов и их сформированностью для большинства обучающихся, устойчивым отношением к будущей профессии. Студенчество отличается высоким уровнем познавательной мотивации, активно и самостоятельно организует свою педагогическую деятельность. Специфика вузовского обучения определяется профилем учебного заведения (филологи/нефилологи), уровнем формируемой профессиональной компетенции (бакалавр/магистр), этапом обучения (начальный/основной/продвинутый). Конечной целью подготовки студента-нефилолога по иностранному языку является достижение такого уровня практического владения языком, который дает возможность пользоваться языком для получения дополнительной информации по избранной специальности, а также участвовать в общении с носителями языка по профилю вуза. Основное внимание при этом уделяется чтению как основному виду речевой деятельности в нефилологическом вузе (Вишнякова, 1982; Сурыгин, 2001).

Что касается филологического вуза, то его учебные программы ориентируют на овладение изучаемым языком в границах, близких к уровню носителя языка, что позволяет использовать язык: а) в преподавательской деятельности; б) при работе в качестве переводчика; в) в научной деятельности (Бородулина, Минина, 1968; Балыхина, 2000).

Установка на возможно более полное владение языком на профессиональном уровне и уровне носителей языка отражена в Гос. образовательном стандарте и учебных программах.

3. УЧЕБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ОСНОВА ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ

В основе процесса обучения языку лежит учебная деятельность, осуществляемая с целью передачи/получения знаний и формирования речевых навыков и умений. Учебная деятельность, как и любой интеллектуальный акт, характеризуется наличием мотива, плана ее выполнения (замысла), исполнения и контроля.

Структурная организация учебной деятельности включает:

1. Мотивацию как побуждение к деятельности. Она может быть внутренней или внешней по отношению к деятельности.

2. Учебную задачу, предлагаемую в форме учебного задания. Важно, чтобы учебная задача была доступна учащимся. В качестве учебной задачи могут быть такие: слушайте объяснение, отвечайте на вопросы, участвуйте в общении, записывайте и др.

3. Решение учебной задачи посредством выполнения учебных действий. Такие действия направлены на усвоение материала, его закрепление и применение в различных ситуациях общения в результате выполнения подготовительных, условно-речевых и речевых упражнений.

4. Контроль и оценку преподавателем правильности выполнения учебных действий, переходящих в самоконтроль.

На занятиях по языку структура учебной деятельности реализуется в виде следующих этапов обучения: *установка, объяснение, закрепление, развитие, контроль, оценка*. Учебная деятельность носит циклический характер и включает в себя перечисленные этапы обучения, реализуемые на каждом уроке или серии уроков.

Процессуальный характер учебной деятельности проявляется в следующих ее особенностях.

1. Учебная деятельность протекает в форме взаимодействия преподавания и учения. Взаимосогласованность этих компонентов обеспечивает функционирование учебного процесса.

2. Учебная деятельность характеризуется динамизмом, обеспечивающим продвижение обучающихся по учебной программе в направлении овладения ее содержанием.

В методической литературе приводятся описания различных моделей учебной деятельности. Вот как выглядит модель обучающего (или объяснительно-иллюстративного) обучения.

Таблица 30

Модель учебной деятельности

Этапы обучения	Действия преподавателя	Действия обучающихся
Установка	Сообщает цель урока	Усваивают цель урока
Объяснение	Вводит новую информацию путем ее объяснения или практических действий	Воспринимают информацию, демонстрируя ее понимание
Объяснение с проверкой понимания	Организует осмысление учебной информации	Достигают углубленного понимания учебной информации (приобретают знания)
Закрепление	Организует закрепление учебной информации	В результате выполнения языковых упражнений формируются речевые навыки
Развитие (практика)	Организует применение учебного материала в различных ситуациях общения	В результате выполнения речевых упражнений формируются речевые умения
Контроль	Организует контроль уровня сформированности знаний, навыков, умений	Выполняют контрольные задания
Оценка	Проводит оценку качества учебной деятельности	Участвуют в оценке качества приобретенных знаний, навыков, умений

Достоинства обучающего обучения заключаются в его систематичности, логичности и последовательности в овладении учебным материалом, его закреплении и активизации в процессе речевой практики. К недостаткам же такого обучения относят его репродуктивный характер, отсутствие достаточной активности и самостоятельности учащихся в процессе обучения. Недостатки обучающего обучения пытались преодолеть в рамках так называемого проблемного обучения на занятиях по языку, реализованных в различных вариантах коммуникативной модели учебной деятельности. Для такой модели характерна ориентация учебной деятельности учащихся не на усвоение готовых знаний, сообщаемых преподавателем, но на самостоятельный поиск и усвоение информации в ходе наблюдения и активной мыслительной деятельности учащихся. Считается, что коммуникативная модель учебной деятельности является оптимальной при практической направленности обучения, а максимальная передача инициативы учащимся в ходе занятий способствует созданию творческой атмосферы на уроке. Такая модель обучения успешно реализуется в рамках концепции *обучения в сотрудничестве* (Гальскова, 2000 : 125) и *коммуникативного метода обучения* (Пассов, 1991).

РЕЗЮМЕ

Процесс обучения является способом реализации деятельности преподавателя и учащихся на занятии, в ходе которого достигаются поставленные цели обучения. Будучи компонентом системы обучения, процесс обучения тесно связан с другими ее компонентами: методами и средствами обучения.

Компонентами процесса обучения являются его участники (преподаватель/учащиеся), учебная деятельность как содержательная основа этого процесса, организационные формы такой деятельности.

Требования к профессии учителя языка, определяющего и направляющего процесс обучения, сформулированы в «Профессиограмме преподавателя РКИ» и включают в себя перечень профессионально-педагогических функций преподавателя, способностей к педагогической деятельности; знаний, навыков, умений, обеспечивающих эффективность педагогического труда и в своей совокупности составляющих содержание профессиональной компетенции.

Психолого-педагогическая подготовка студентов к профессии учителя языка ориентирована на формирование профессиональной компетенции, развитие способностей и личностных качеств, обеспечивающих эффективность педагогической работы.

Роль и место учащегося в процессе обучения определяются его возрастом, этапом обучения, индивидуально-психологическими особенностями личности. Конечной целью обучения языку в каждой возрастной группе и на разных этапах обучения является приобретение знаний, навыков и умений, обеспечивающих возможность пользоваться языком в заданных учебной программой параметрах.

Учебная деятельность, составляющая основу процесса обучения, характеризуется наличием мотива, плана, исполнения и контроля. В ее основе лежит учебная задача, на решение которой и направлены усилия преподавателя и учащихся.

На занятиях по языку используются разные модели учебной деятельности, каждая из которых имеет свои достоинства и недостатки. Чаще всего находят применение сообщающая модель (объяснительно-иллюстративная) и коммуникативная (поисковая).

КОНТРОЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Дайте определение понятия «процесс обучения». В каких взаимоотношениях процесс обучения находится с другими компонентами системы обучения языку?
2. Какова структура системы «процесс обучения»?
3. Назовите основные функции преподавателя иностранного языка.
4. Какие педагогические умения составляют содержание профессиональной компетенции преподавателя языка?

5. Каковы отличительные особенности школьника и студента как субъектов учебной деятельности?

6. В чем состоит специфика учебной деятельности как компонента процесса обучения?

7. Какие модели учебной деятельности вам известны? Охарактеризуйте содержание коммуникативной модели обучения.

8. Познакомьтесь с «Профессиограммой преподавателя РКИ». Охарактеризуйте ее содержание (В кн.: Молчановский В.В. Преподаватель русского языка как иностранного: Опыт системно-функционального анализа. — М., 1998. С. 261—297).

9. Прокомментируйте следующие «Рекомендации начинающему учителю» (В кн.: Акишина А.А., Каган О.Е. Учимся учить. Что надо знать о преподавании русского языка. — М., 1997. С. 245—247).

«1. Учителю необходимо быть *точным*, пунктуальным. Распушенность подрывает доверие к преподавателю. Доверие к учителю вызывают такие качества, как ответственность, собранность, последовательность.

2. Студентов всегда привлекает *творческий* подход преподавателя, его заинтересованность в работе, стремление внести что-то новое в аудиторию.

3. Учитель должен быть *доброжелательным* ко всем ученикам, но в то же время избегать панибратства. Доброжелательность выражается в умении выслушать собеседника, не обижать его, даже если учитель не соглашается с учащимися.

4. *Деликатность* — качество очень важное для учителя.

5. *Справедливость* в оценке знаний и умений учащихся.

6. *Меньше учителя — больше ученика!* Старайтесь сделать все, чтобы говорили больше ученики, а не учитель».

СПИСОК ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Молчановский В.В. Преподаватель русского языка как иностранного. Опыт системно-функционального анализа. — М., 1998. Профессиограмма преподавателя РКИ. С. 261—297.

2. Профессиограмма учителя иностранного языка (Рекомендации/С.Ф. Шатилов и др. — Л., 1985).

3. Зимняя И.А. Педагогическая психология. — М., 1999. Общая характеристика учебной деятельности. С. 191—216.

4. Бим И.Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе. — М., 1988. Функции учителя. С. 110—113.

5. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. — М., 1991. Общие вопросы организации процесса обучения. С. 77—108.

6. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам. — М., 2000. Специфика взаимодействия учителя и учащихся в процессе обучения иностранному языку. С. 121—125.

7. Акишина А.А., Каган О.Е. Учимся учить. Что надо знать о преподавании русского языка. — М., 1997. Учитель — профессия творческая. С. 244—250.

8. Методика преподавания русского языка как иностранного/О.Д. Митрофанова и др. — М., 1990. Педагогическое общение как форма учебного сотрудничества. С. 247—250.

ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ

1. ВИДЫ ОРГАНИЗАЦИОННЫХ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ

Организационные формы обучения — это варианты педагогического общения между преподавателем и обучающимися в процессе занятий. Такие формы являются компонентом системы обучения и реализуются в зависимости от цели обучения во взаимодействии с избранными для ее достижения методами и средствами обучения.

На занятиях по языку имеют место *непосредственные* и *опосредствованные* организационные формы обучения, отражающие характер общения между ее участниками. При непосредственном общении имеют место *групповые* (коллективные) либо *индивидуальные* формы обучения. Групповая форма обучения реализуется в рамках классно-урочной системы занятий, когда введение, закрепление и активизация учебной информации происходят в процессе общения преподавателя со всеми участниками обучения. Индивидуальная форма обучения реализуется при работе с каждым учащимся по индивидуальному плану, когда он получает от преподавателя индивидуальное задание, а обучение протекает в форме «преподаватель — ученик». Такая форма обучения может иметь место и в рамках группового обучения, хотя ее проведение связано с трудностями из-за большой численности учащихся в группе.

Опосредствованное обучение происходит без личного контакта преподавателя и учащегося, главным образом через письменную речь или средства, ее заменяющие. Здесь имеет место самостоятельная индивидуальная работа учащегося с учебником, техническими средствами дома или в классе. Дистантное обучение является одной из форм опосредствованного общения между преподавателем и учащимся.

Организационные формы обучения регламентируют (определяют) соотношение между индивидуальным и коллективным в обучении, степень активности учащихся в учебно-познавательной деятельности и характер руководства ею со стороны преподавателя.

Применительно к вузовскому обучению выделяются следующие организационные формы обучения: аудиторное практическое занятие (урок по практике языка), внеаудиторное практическое занятие, лабораторное занятие, лекция, семинар, консультация, коллоквиум, учебная практика, зачет, экзамен, собеседование, домашняя подготовка.

2. УРОК ПО ПРАКТИКЕ ЯЗЫКА

Урок является основной организационной единицей учебного процесса по практике языка. Для урока характерно преобладание коллективных форм обучения в сочетании с различными индивидуальными формами, направленными на достижение поставленной цели обучения.

В методической литературе получили распространение два подхода к классификации типов уроков по иностранному языку.

При **первом подходе** (Пассов, 1988) в качестве главного критерия для классификации уроков рассматривается направленность занятий по языку либо на формирование речевых навыков, либо на развитие речевых умений. В этой связи выделяются три типа уроков. 1-й тип — уроки формирования речевых навыков; 2-й тип — уроки совершенствования речевых навыков; 3-й тип — уроки развития речевых умений. В рамках каждого типа уроков выделяются разные виды уроков в зависимости от: а) характера формируемого навыка (фонетического, лексического, грамматического); б) формы речи (монологическая/диалогическая); в) характера урока (урок-объяснение нового материала, урок-дискуссия, киноурок и др.).

Эта типология уроков строится на концепции поэтапного формирования видов речевой деятельности как способов овладения языком. Приведенные типы уроков одновременно являются и этапами овладения языком — от формирования навыков к овладению речевыми умениями. Заметим, однако, что в приведенной типологии уроков отсутствуют уроки, направленные на овладение знаниями, являющимися основой для формируемых навыков, а затем и умений.

Второй подход (Бим, 1988) базируется на видах речевой деятельности, формируемых средствами изучаемого языка. Наличие двух видов деятельности (познавательной-коммуникативной и собственно-коммуникативной) дает основание приверженцам этого подхода выделять следующие два типа уроков: 1-й тип — уроки, направленные на овладение средствами и технологией общения или речью как способами формирования/формулирования мыслей (по Зимней); 2-й тип — уроки развития коммуникативной деятельности в разных видах и формах ее проявления.

На уроках первого типа учащиеся овладевают единицами языка и способами их применения как в учебных, так и в естественных условиях общения. Внутри этого типа уроков занятия классифицируются в зависимости от того, какая сторона речи формируется (фонетическая, лексическая, грамматическая). Уроки второго типа направлены преимущественно на применение речевых средств в разных видах деятельности. В этой связи выделяются уроки развития устной речи (аудирование, говорение) и письменной речи (чтение, письмо), которые сочетаются друг с другом в соответствии с принципом взаимосвязанного обучения видам речевой

деятельности. Как замечает И.Л. Бим, этот подход к классификации уроков «недостаточно теоретически разработан» (Бим, 1988 : 119).

Обобщая опыт преподавания РКИ, можно, на наш взгляд, говорить о трех типах уроков, получивших применение в современной методике.

1-й тип

Уроки, направленные на овладение средствами языка.

1) Уроки по овладению элементами системы языка на фонетическом, лексическом, грамматическом уровнях. Результатом занятий является приобретение знаний о системе языка.

2) Уроки по овладению способами использования приобретенных знаний на уровне речи (формирование соответствующих навыков).

2 тип

Уроки, направленные на овладение деятельностью общения. Цель таких уроков — развитие речевых умений в разных видах деятельности на основе приобретенных знаний и сформированных навыков. В рамках этого типа выделяются следующие виды уроков.

1) Уроки по овладению рецептивными видами речевой деятельности: а) уроки аудирования; б) уроки письма и письменной речи; в) уроки устного и письменного перевода с иностранного на родной язык.

2) Уроки по овладению продуктивными видами речевой деятельности: а) уроки говорения; б) уроки чтения; в) уроки устного и письменного перевода с родного языка на иностранный язык.

3 тип

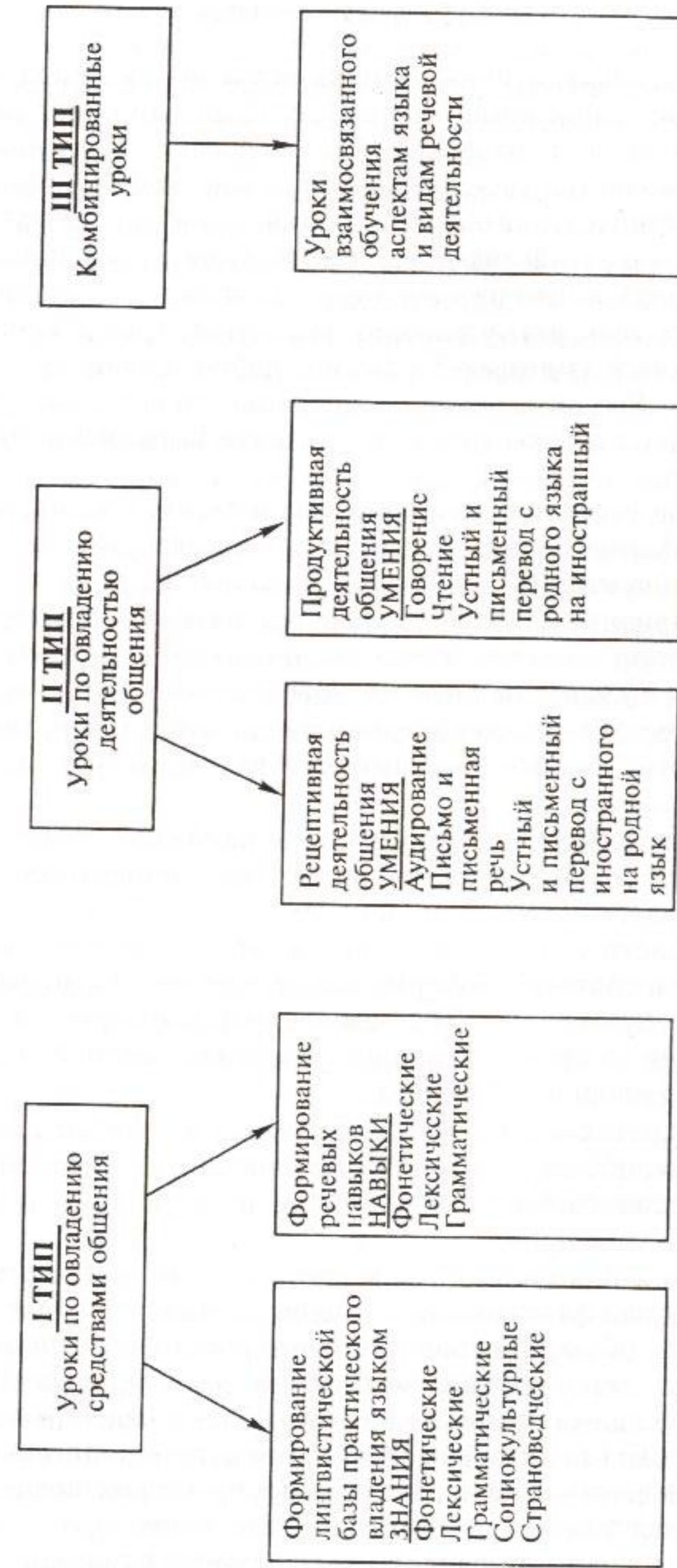
Комбинированные уроки. Такие уроки направлены на взаимосвязанное овладение знаниями, навыками и умениями в рамках одного урока. В условиях филологического вуза, где предусмотрена специализация в области иностранного языка, деление на аспектные и комбинированные уроки выдерживается наиболее последовательно. При этом занятия по овладению разными уровнями системы языка реализуются не только в выделении отдельных аспектов в работе (уроки фонетики, лексики, грамматики), но и отдельных дисциплин (стилистика, анализ текста, перевод). В то же время аспектное обучение при практической направленности занятий всегда носит комплексный характер, ибо конечной целью обучения является формирование и развитие речевых умений в разных видах деятельности.

Таким образом, аспектное обучение направлено на дифференцированное формирование знаний и речевых навыков, которые становятся частью речевых умений. Синтез же знаний и навыков, формирование их взаимодействия в речи всегда носит комплексный характер. В таком случае комплексное обучение и реализующий такое обучение комбинированный тип уроков следует понимать как проведение занятий, направленных на формирование языковой базы, ее закрепление с помощью упражнений и применение в процессе речевого общения в рамках одного урока (или цикла уроков).

Следующая таблица суммирует представление о типологии уроков.

Таблица 31

Типология уроков по русскому языку



3. СТРУКТУРА УРОКА

Урок как организационная единица обучения включает в себя стабильные и вариативные компоненты. К стабильным компонентам урока относятся: его начало, центральная часть и завершение урока. В рамках названных компонентов урока выделяются вариативные, которые зависят от цели занятий и этапа обучения (объяснение нового материала, использование средств наглядности, обсуждение пройденного и др.).

1) *Начало урока.* Его назначение — подготовить учащихся к уроку, сформулировать цель, дать установку на занятие. Урок начинается с *орг-момента*, который занимает 3—5 мин учебного времени и проходит в быстром темпе. Его возможное содержание: приветствие учителя, запись на доске даты и темы урока, обсуждение выполненного дома задания.

Приветствие учителя часто переходит в беседу с классом по поводу какого-либо события, погоды и т. д. В ходе беседы учитель стимулирует учащихся на обсуждение поднятых им вопросов.

Вот два варианта задания в ходе вступительной беседы.

— *Ну и жара сегодня. Что вы думаете о погоде?*

— *Сегодня поговорим о погоде. Какая сегодня погода, Петр?*

Ясно, что первый вариант задания предпочтительнее, так как носит коммуникативный характер и стимулирует учащихся на высказывание собственного мнения.

Вступительная беседа, которую также называют речевой зарядкой, призвана создать атмосферу общения на уроке и подготовить переход к его основной части.

Основной части урока может предшествовать проверка домашнего задания, которая протекает в форме коллективного или индивидуального опроса, беседы с учащимися. В заключении формулируется цель урока, дается установка на урок. Осознание учащимися цели урока повышает мотивационную сторону обучения.

2) *Центральная часть урока.* Включает в себя следующие структурные единицы: объяснение нового материала, его закрепление в ходе выполнения тренировочных упражнений, речевую практику, работу с текстом и др.

Объяснение нового материала может иметь *индуктивный* характер (от наблюдений над фактами языка преподаватель подводит учащихся к выводу в виде правила, языковой закономерности) и *дедуктивный* характер (сначала дается правило, которое затем подкрепляется примерами, иллюстрирующими использование языкового явления в речи). Объяснение может быть практическим (например, при ознакомлении со значениями глаголов движения или глагольных приставок, когда широко используются средства наглядности) и теоретико-практическим. На ознакомление с новым материалом рекомендуется отводить 10—12 мин,

считая наиболее важным последующую тренировку с введенным материалом. В результате объяснения учащиеся приобретают знание языковых единиц и правил их употребления в речи. При введении нового материала следует обращать внимание на его доступность всем учащимся учебной группы и постоянно контролировать его усвоение.

Вот несколько способов введения новых лексико-грамматических структур в игровой форме.

1. Учитель знакомит с новой структурой, показывая предметы либо демонстрируя их значение с помощью мимики и жестов, рисунка на доске. Последовательность введения материала следующая: сначала учащиеся наблюдают за действиями учителя, затем воспринимают языковое явление в контексте предложения, далее повторяют предложение хором и, наконец, индивидуально.

2. Учитель использует для объяснения картинки, таблицы, схемы в учебнике.

3. Использование контекста. В процессе чтения текста учитель вычленяет новое грамматическое явление и разъясняет его значение и употребление в контексте предложения. Приводятся дополнительные примеры употребления модели, что позволяет сделать вывод о структуре и значении модели. Если в состав модели входят незнакомые учащимся лексические единицы, то их значение поясняется. Важно, чтобы модель не содержала несколько трудностей одновременно — лексических, фонетических и грамматических.

Закрепление введенного материала — наиболее ответственная часть урока, так как в результате тренировки формируются речевые навыки, обеспечивающие безошибочное применение усвоенных знаний в различных ситуациях общения.

Для закрепления материала используются упражнения, получившие название *подготовительных* (или *тренировочных, языковых*).

Система подготовительных упражнений получила детальную разработку в методической литературе (например, Настольная книга..., 1996) и обычно включает следующие виды упражнений.

Имитативные упражнения. Используются на всех этапах обучения языку для закрепления лексических единиц и грамматических моделей и их автоматизации в речи, т. е. для формирования фонетических, лексических, грамматических навыков. При выполнении упражнения учащийся повторяет фразу вслед за преподавателем (диктором). Качество выполнения задания оценивается в зависимости от точности следования образцу. Выполнению упражнения обычно предшествует команда «Слушайте и повторяйте». В то же время имитативные упражнения, несмотря на их популярность, считаются наименее эффективными упражнениями тренировочного типа, так как их выполнение в значительной мере базируется на механическом повторении образца. «Эти упражнения, — замечает Б.А. Лapidус, — плохо готовят учащихся к реальной ре-

чевой деятельности, в которой, наоборот, львиная доля внимания поглощена выражаемой мыслью» (Лапидус, 1970 : 28).

В этой связи неоднократно предпринимались попытки придать имитативным упражнениям условно-коммуникативный характер, что переводит их из разряда чисто тренировочных упражнений в группу упражнений в сознательном выборе.

Вот пример такого задания.

Подтвердите, что это так.

— Иван хороший ученик?

— Да, Иван хороший ученик.

Упражнения в сознательном выборе. Цель таких упражнений — автоматизация введенного материала в условиях учебной ситуации. В сравнении с упражнениями предыдущей группы эти упражнения, оставаясь тренировочными, ставят перед учащимися в процессе их выполнения определенные речемыслительные задачи, связанные с выбором формы высказывания в зависимости от содержания задания. Такие упражнения широко используются в тестах.

Например. Задание: выберите правильную форму.

- | | |
|------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------|
| 1. Андрей... новый текст 2 часа. | (А) читать |
| 2. Виктор... текст за час. | (Б) читал |
| 3. Он еще плохо умеет... по-русски. | (В) прочитает |
| 4. Преподаватель сказал, что студенты должны... дома этот текст. | (Г) прочитал
(Абитуриент-тест, 1994:9). |

Подстановочные упражнения. В таких упражнениях, получивших первоначальную разработку в пособиях по английскому языку Г. Пальмера, предлагается сделать замену слова или группы слов по образцу. В зависимости от характера задания это может быть:

- а) подстановка, не требующая изменения формы других слов во фразе;
- б) подстановка, связанная с изменением нескольких слов;
- в) подстановка с заменой слова сходным/противоположным по смыслу.

В таких упражнениях часто вместо слова для подстановки дается рисунок. Подстановочные упражнения широко используются для формирования навыка и образования речевых автоматизмов.

Трансформационные упражнения. От подстановочных такие упражнения отличаются более сложным характером преобразования предложения в соответствии с инструкцией.

Например: замените утверждение на отрицание; преобразуйте активный оборот в пассивный; замените прямую речь косвенной.

Упражнения на дополнение предложений. Такие упражнения формируют быстроту реакции на предлагаемые стимулы и способствуют автоматизации грамматической формы.

Например: закончите фразу в соответствии со смыслом высказывания.
Я учусь... Я приехал... В нашей группе... Летом в Москве...

Упражнения на расширение предложений. При выполнении упражнения учащиеся используют дополнительные слова для уточнения содержания предлагаемых фраз.

Например: дополните предложение.

Я учусь в университете.

— Я учусь в Московском университете на третьем курсе.

Упражнения на соединение предложений. Учащимся предлагается объединить два простых предложения в сложное, произведя необходимые изменения в структуре предложения.

Например: объедините следующие предложения.

Джон хорошо сдал экзамены. Он много занимался.

— Джон хорошо сдал экзамены, потому что много занимался.

Упражнения на аналогию. Задание включает в себя высказывание в форме утвердительного предложения и вопрос, который служит стимулом для ответа. Вопрос содержит подсказку с указанием на слово, которое следует использовать в ответе.

Например:

Ученик читает газету. Что он делает?

Ответ: Он читает газету.

Упражнения со стандартными фразами. Задание включает стандартную фразу. Цель упражнения — добиться автоматизма в употреблении такой фразы в условиях учебной ситуации.

Например: начинайте ваш ответ с фразы «Скажите, пожалуйста...».

— Как проехать в центр?

— Скажите, пожалуйста, как проехать в центр.

Упражнения с ключом. Учащимся дается слово (ключ), которое должно быть использовано при построении фразы.

Например: используя опорное слово (ключ), составьте предложение по образцу.

— Я купил ручку (книга).

— Я купил книгу.

Ответ на вопросы в соответствии с инструкцией.

Например: отвечайте ДА или НЕТ в соответствии с инструкцией.

— Вы были вчера в театре? (ДА)

— Да, я был вчера в театре.

Ответы на встречный вопрос. Вслед за утверждением следует вопрос, на который следует дать ответ.

Задание: отвечайте утвердительно.

Например:

- Я был вчера в театре. А вы?
- Я тоже был вчера в театре.

Конструирование предложения с заданными словами. Учащимся предлагается составить предложение из числа предложенных слов. Этот тип упражнений рекомендуется для письменного выполнения.

Практика

Цель этого этапа урока заключается в том, чтобы добиться применения усвоенного материала в различных ситуациях общения. В результате практики учащиеся овладевают речевыми умениями, а для их формирования используются упражнения, получившие наименование *условно-речевые* и *речевые*. Различие между ними состоит в том, что первые выполняются на материале учебных ситуаций, а вторые моделируют ситуации реального общения. При выполнении упражнений, моделирующих ситуации учебного и реального общения, внимание учащихся сосредоточено преимущественно на содержании высказывания, в то время как оформление высказывания в соответствии с нормами языка протекает в автоматическом режиме благодаря приобретенным знаниям и сформированным речевым навыкам. Недостаточная отработанность языковой формы на этапе тренировки вызывает затруднения при построении высказывания, замедляет темп речи, способствует возникновению ошибок, что требует коррекции навыков и ликвидации возникающих речевых затруднений.

Так как формирование речевых умений является основной целью занятий на этапе практики, то в ходе практики основное внимание уделяется выполнению *речевых упражнений*, соотношение которых с подготовительными упражнениями при коммуникативной направленности занятий обычно составляет 4 : 1.

Респонсивные упражнения (от англ. response — ответ, отклик, реакция).

Вопросно-ответные упражнения. Это один из наиболее часто встречающихся видов упражнений на этапе практики. Вопросы, на которые предстоит отвечать учащимся, касаются содержания прочитанного текста либо ситуаций общения, которые обсуждаются на занятиях.

Репликовые упражнения. В отличие от предыдущей группы упражнений включают в себя диалогические единства следующих типов: утверждение-вопрос, утверждение-утверждение, утверждение-отрицание.

Утверждение — вопрос.

Задание: выразите удивление с помощью вопросительного слова. Пример:

- Я почти час еду от дома до университета.

— Неужели вы так далеко живете от университета?

Утверждение — утверждение.

Задание: согласитесь со следующим утверждением. Пример:

- Летом в Москве очень жарко.
- Вы правы, летом в Москве очень жарко.

Утверждение — отрицание.

Задание: возразите и поправьте меня. Пример:

- Сегодня целый день идет дождь.
- Вы не правы, сегодня тепло и сухо.

Условная беседа. Преподаватель формулирует утверждение, которое содержит программу для возможного высказывания. Учащиеся должны высказать свое отношение к утверждению.

Так, высказывание *Сегодня я прочитал интересную книгу* может вызвать следующие ответные реплики.

Вопрос:

- О чем эта книга?

Восклицание:

- Поздравляю вас!

Просьба:

- Расскажите содержание книги.

Утверждение:

- Чтение книг — полезное дело.

Сомнение:

- Я сомневаюсь, что такую толстую книгу можно прочитать за один день.

Условная беседа может перейти в естественную, к чему всегда следует стремиться.

Ситуативные упражнения. Один из наиболее распространенных видов речевых упражнений. Учащимся предлагается описать ситуацию. При этом вводятся опорные слова, дается установка, учащиеся распределяются по ролям. На занятиях по языку чаще всего используются предметные ситуации и ситуации отношений.

Ролевая игра. Является формой коллективной учебной деятельности на уроке, с помощью которой обеспечивается формирование и развитие речевых навыков и умений в условиях, максимально близких к условиям реального общения или имитирующим такое общение. Как вид речевого упражнения ролевая игра широко используется в рамках коммуникативного обучения и при работе по интенсивным методам. При этом предусматривается распределение учащихся по ролям и разыгрывание ситуаций общения в соответствии с темой игры и ролями учащихся. Во временном плане ролевая игра представляет собой относительно целостный цикл управляемого взаимодействия между преподавателем и учащимися, который состоит из трех этапов: подготовки игры, ее проведения, коллек-

тивного обсуждения результатов. Принято выделять *социально-бытовые* ролевые игры (их цель — формирование навыков и умений иноязычного общения преимущественно в социально-бытовой сфере, а также развитие инициативы, коллективности и ответственности как общественно ценных качеств личности, совершенствования культуры поведения) и *профессионально-педагогические игры* (цель — формирование навыков и умений профессионального общения на изучаемом языке). В сущности, профессионально-педагогические ролевые игры — разновидность *деловой игры*, которая является средством воссоздания предметного и социального содержания будущей профессиональной деятельности специалиста (Гойхман и др., 2001). В этой работе, в частности, предлагается методическая разработка лингвистической деловой игры «Переговоры». Дидактические функции ролевой игры проявляются в создании адекватных условий для формирования коммуникативной и профессиональной компетенции на изучаемом языке. Различают следующие виды ролевых игр: имитационные, творческие, игры-соревнования и др. В распоряжении преподавателя имеются сборники таких игр (например, Акишина и др., 1986; Арутюнов и др., 1989; Настольная книга..., 1996).

Репродуктивные упражнения. Выполнение таких упражнений предусматривает со стороны учащихся воспроизведение прочитанного/прослушанного текста или зрительно-слухового ряда (при просмотре видеофильмов, кинофильмов).

Пересказ. Широко используется на всех этапах обучения. Может быть осуществлен на основе слухового восприятия (тренировка в аудировании и говорении) и на основе зрительного восприятия (обучение чтению и говорению). Пересказ может быть кратким, подробным, с изменением ситуации, от лица одного из персонажей, сопровождаться переводом. Следует варьировать характер пересказа, чтобы избежать монотонности в работе и заучивания текста учащимися. Не следует также использовать пересказ как средство проверки понимания текста. На занятиях по практике языка пересказ — не средство контроля понимания текста, но способ формирования умений речевого общения.

Описательные (или дескриптивные) упражнения. При выполнении задания учащиеся передают содержание зрительного ряда, представленного на экране или в виде иллюстрации в книге, настенной таблицы. Использование зрительной опоры при этом облегчает построение собственного высказывания, так как содержание того, о чем следует сказать, задано художественно-изобразительными средствами и учащийся может сосредоточиться на том, как оформить свою мысль средствами изучаемого языка.

Драматизация. Это способ передачи содержания текста в форме диалогической речи. Текст воспроизводится по ролям, что требует от учащихся не только знания текста, но и умения следить за репликами парт-

нера, своевременно на них реагировать. Распространенная ошибка при выполнении упражнения — «нестыковка» реплик, длительные паузы при реагировании на реплики партнера по общению.

Дискуссионные упражнения. Предусматривают обсуждение какой-либо проблемы, события. Тема для дискуссии должна отражать интересы учащихся и возможности их участия в обсуждении. Преподаватель заранее определяет тему дискуссии, ее ход, выделяет опорные слова, намечает участников дискуссии, наводящие вопросы, которые могут сопровождать обсуждение проблемы. В заключение подводятся итоги дискуссии, оценивается работа ее участников.

Устный рассказ. Наиболее трудный вид речевого упражнения, требующий от учащихся развернутого выступления на предложенную тему. Такое выступление может быть подготовленным и неподготовленным (спонтанным). В первом случае учащимся дается время для подготовки выступления с опорой на заранее составленный план, лексико-грамматические единицы, которые следует использовать в высказывании.

Вот образцы некоторых заданий.

— Подготовьте выступление на следующую тему (может быть указан объем высказывания, лексико-грамматические единицы, которые следует использовать в выступлении).

— Разверните данный тезис в связное высказывание. Докажите правильность своей позиции (например, «Курить — здоровью вредить»).

Инициативные упражнения. Вид речевых упражнений, при выполнении которых учащиеся должны задать вопрос собеседнику, провести «интервью». Такие упражнения часто выполняются в рамках различных ролевых игр.

Вот два образца таких заданий.

Работа «по цепочке». Первый ученик обращается к другому в соответствии с темой общения. Второй учащийся отвечает и обращается с вопросом к третьему. Каждый последующий ученик становится «звеном» цепочки.

Работа парами. Учащиеся в парах задают друг другу вопросы и отвечают на них. Победитель определяется по количеству заданных вопросов и правильности ответов.

Центральная часть урока может быть посвящена какой-либо одной учебной задаче или решению нескольких задач: тренировке в диалогической/монологической речи, работе с текстом, беседе по пройденному материалу, переводу. Установка центральной части урока только на один вид работы вряд ли целесообразна. Следует по возможности разнообразить формы и методы работы в достижении поставленной цели обучения.

3) *Завершающая часть урока* включает в себя подведение итогов урока, контроль, оценку работы, задание на дом. Для разных уровней владения языком в рамках Гос. образовательного стандарта разработаны

типовые тесты, позволяющие проверить владение системой языка и речевой деятельностью на основе программного материала (Типовые тесты... — М. — СПб., 1999).

4. ЭФФЕКТИВНОСТЬ УРОКА

Эффективность урока во многом зависит от профессионализма учителя. Он должен уметь:

- правильно планировать время урока (объяснение — закрепление — практика — контроль);
- понятно и целесообразно объяснять материал;
- использовать материал, интересный и доступный для учащихся;
- умело направлять работу учащихся (ответы на вопросы, практика речи и др.);
- использовать ТСО и средства наглядности;
- использовать приемы индивидуальной — групповой — хоровой — парной работы;
- стимулировать активность учащихся на уроке;
- обеспечивать мотивационную сторону урока.

Особого внимания заслуживает проблема соотношения *речи учителя* (Teacher Talking Time) и *учащихся* (Students Talking Time). Учитель должен больше говорить в следующих случаях: а) при введении нового материала; б) во время объяснения заданий; в) когда он оценивает работу учащихся и объявляет результаты. Хорошая речь учителя является образцом для подражания. Однако к недостаткам урока следует отнести ситуацию, когда учитель сам говорит слишком много. Слушая длинные, не требующие реакции высказывания учителя на изучаемом языке, учащиеся теряют концентрацию внимания и интерес к занятиям. Поэтому основное правило в работе по иностранному языку — поощрять учащихся на то, чтобы они говорили как можно больше на изучаемом языке.

5. СТРУКТУРНАЯ ЕДИНИЦА УРОКА

Дискуссионным остается вопрос о том, что следует рассматривать в качестве структурной единицы урока. Одни исследователи элементом урока (его наименьшей структурно-функциональной единицей) считают *упражнение*, так как ему присущи все главные признаки учебного процесса, и в то же время упражнение — наименьший отрезок урока, имеющий самостоятельное значение (Пассов, 1988; Бим, 1988).

Другие (Теоретические основы..., 1981) в качестве структурной единицы урока рассматривают *звено занятия*, которое включает в себя конкретную задачу, языковой и речевой материалы, действия преподавателя и учащихся по реализации задачи.

В методике преподавания РКИ распространение получила точка зрения, согласно которой в качестве структурной единицы организации урока следует рассматривать конкретное *задание* (или блок заданий), при выполнении которого учащиеся достигают определенного уровня владения языком на конкретном лексико-грамматическом материале. Задание считается наименьшей единицей для всех организационно неоднородных частей урока в сравнении с упражнением или звеном урока (Добровольская, 1986).

6. АНАЛИЗ УРОКА

Для анализа урока разработаны многочисленные схемы. Вот одна из них, позволяющая оценить деятельность преподавателя на уроке в баллах. Максимальное количество баллов профессиональной деятельности учителя по этой схеме оценивается в 400 баллов.

Т а б л и ц а 32

Схема анализа деятельности учителя на уроке

№№ п/п	Что оценивается	Оценка ориентировочная фактическая
Личные качества преподавателя		
1	Доброжелательность, справедливость	20
2	Способность устанавливать взаимопонимание с учащимися (рабочий контакт)	20
3	Выразительность речи, мимики, жестов	20
4	Корректное использование изучаемого языка	20
5	Общая культура речи на родном языке	20
6	Темп речи	20
Подготовка к уроку		
7	Наличие плана урока, соотношение планируемых видов деятельности на уроке	20
8	Распределение времени между отдельными частями урока	20
9	Четкость в определении цели урока	20
Деятельность на уроке		
10	Проверка домашнего задания, введение нового материала в соответствии с целью урока	20
11	Умение работать с текстом	20
12	Приемы активизации введенного материала	20
13	Использование классной доски и другого оборудования	20
14	Умение быстро ориентироваться в ситуации, перестраиваться по ходу урока	20
15	Способность к импровизации	20

№№ п/п	Что оценивается	Оценка ориенти- ровочная фактическая
16	Использование разных приемов работы	20
17	Способность стимулировать учащихся к активному использованию языка	20
18	Эффективность контроля усвоения материала	20
19	Исправление ошибок	20
20	Степень достижения цели урока	20
		Итого: 400

7. ПЛАНИРОВАНИЕ ЗАНЯТИЙ ПО ЯЗЫКУ

Важнейшим условием эффективности занятий по иностранному языку является планирование учебной деятельности преподавателя и учащихся на каждый урок и систему уроков.

Различают *поурочное, тематическое и перспективное планирование* занятий. Целью поурочного планирования является определение содержания урока и последовательности учебных действий преподавателя и учащихся по обучению и овладению учебным материалом.

Поурочный план — рабочий документ преподавателя. В нем дается определение темы урока, способы ее реализации, материальное обеспечение. Поурочный план должен быть конкретным и по возможности кратким. В плане указываются знания, навыки, умения, которые должны быть сформированы, упражнения для их достижения, тексты, время, отводимое на каждый компонент урока. Подробные планы-конспекты учебных занятий рекомендуются лишь для начинающего преподавателя. Их составление является обязательным при участии в педагогической практике. Материалы для поурочного планирования приводятся в «Книге для преподавателя», входящей в состав большинства учебно-методических комплексов.

Тематическое планирование охватывает серию уроков, объединенных одной темой. Как правило, это одна из тем общения, а также лексико-грамматический и страноведческий материал по ее реализации. При разработке тематического плана определяются: общая цель уроков, цель каждого урока, реализация цели на каждом этапе урока. Таким образом, тематическое планирование выражается в разработке общей схемы серии уроков по теме, входящей в программу обучения, на его конкретном этапе.

Перспективное планирование определяет систему работы преподавателя и учащихся на весь период обучения. В нем определяются цели обучения на отдельных этапах, уровень владения языком, достигаемый на каждом этапе, формы контроля.

8. САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Этот вид учебной деятельности — одна из организационных форм обучения, протекаемая вне непосредственного контакта с преподавателем (дома, в лаборатории ТСО) или управляемая преподавателем опосредствованно через предназначенные для этой цели учебные материалы (например, при дистантном обучении). Самостоятельная работа является важным звеном в обучении языку, так как недостаточное количество часов, отводимых на классные занятия под руководством преподавателя, требует значительного объема самостоятельной работы учащихся.

Преподаватель должен уделять большое внимание развитию самостоятельной деятельности учащихся, что предполагает со стороны учащихся следующее.

1. Осознание цели самостоятельной работы и конечного результата ее выполнения.

2. Знание самой процедуры самостоятельной работы. Речь идет о владении учащимися приемами учебной деятельности, стратегиями овладения языком, которые могут быть неодинаковыми для учащихся разных возрастных групп и способностей к овладению языком. Вот образцы некоторых стратегий овладения иноязычной лексикой, которые обеспечивают эффективность усвоения иноязычного слова и сохранения его в памяти.

Ассоциируйте слово с контекстом. Если вам нужно запомнить какое-то слово, полезно запомнить ситуацию, в которой оно встретилось или же текст, в котором вы с ним столкнулись. При необходимости воспроизведения данного слова припоминание контекста, ситуации существенно облегчит вам задачу.

Используйте карточки. Проверенный способ запоминания новых иностранных слов. На одной стороне карточки пишем иностранное слово, на другой — перевод. Карточки позволяют учить слова в различном порядке, откладывая уже выученные, возвращаться к выученным по мере необходимости. На карточках можно записать и предложения, иллюстрирующие употребление слов в контексте.

Используйте различные цвета. Если слово лучше запоминается визуально и при припоминании слова вы «видите» его в своем сознании, полезно записывать разные слова разными цветами. Например, существительные — красным цветом, глаголы — зеленым и т. д. Эти и другие приемы овладения иноязычными словами приводятся в литературе (например, Мангус, 1999).

Самостоятельная работа проводится как во внеаудиторное время, так и на аудиторных занятиях (в письменной либо устной форме). Работа при этом носит характер индивидуальный, парный либо групповой. Все учащиеся выполняют одно общее задание либо разные, в зависимости от своих возможностей. Обучение в сотрудничестве, получившее широкое

распространение за последние годы, в качестве одного из вариантов организации самостоятельной работы предполагает деление класса на группы по 3—4 человека. Каждая группа получает одно задание, являющееся частью общей темы, над которой работает весь класс. Например, общая тема — «Путешествие». Отдельные же группы учащихся готовят задания, касающиеся определения маршрута, заказа билетов, подготовки багажа и т. д. Успехи группы оцениваются в зависимости от вклада каждого учащегося в работу.

По мере повышения уровня владения языком формы самостоятельной работы приобретают все большее значение. Это касается использования ТСО и домашнего чтения. В качестве дидактических средств, помогающих в самостоятельной работе, используются задания, памятки, опоры, ключи.

Задания направляют внимание учащихся на решение конкретной задачи; их формулировки должны быть четкими и ясными, носить проблемно-поисковый характер.

Памятки содержат советы, как лучше организовать самостоятельную работу.

Вот образец памятки для овладения общей стратегией чтения.

Памятка

1. Вдумайся в заголовок; возможно, он тебе подскажет, о чем этот текст.
2. Произведи «разведку» вокруг текста: выясни, в частности, кто его написал и сведения об авторе; рассмотри иллюстрации; прочитай предтекстовые и послетекстовые задания — все это поможет предвосхитить содержание текста.
3. Прочитай бегло весь текст или его законченный отрывок, обходя трудности, чтобы составить себе общее представление о его содержании. Это поможет тебе в последующем чтении преодолеть возникающие трудности.
4. Читай текст медленно, стремясь к полному его пониманию. В случае необходимости обращай к комментарию и словарю (Рогова и др., 1991 : 233).

В качестве опор обычно используются наводящие вопросы, а также картинки, таблицы, схемы. Опоры облегчают процесс оформления понимания текста в соответствии с замыслом авторов задания.

Наконец, ключи содержат ответы на предложенные задания. Они являются частью учебного пособия для самопроверки и входят в состав языковых тестов.

В заключение отметим, что самостоятельная работа должна проводиться в тесном единстве с классной работой под руководством преподавателя и являться ее продолжением. Овладение же приемами самостоятельной работы является необходимым условием развития навыков самообразования и успешного овладения языком за счет продления времени пребывания в языковой среде.

9. ВНЕАУДИТОРНАЯ РАБОТА ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Это работа, проводимая вне расписания аудиторных занятий. Она предусматривает работу в кружках, участие в вечерах отдыха, экскурсиях, посещение выставок и музеев, просмотр фильмов и спектаклей, встречи с интересными людьми. Внеаудиторная работа является значительным резервом обучения и средством достижения целей обучения.

Особое значение в изучении языка должно уделяться кружковой работе, которая протекает в форме факультативных занятий. Важность такой формы работы объясняется, с одной стороны, недостаточным количеством аудиторных часов, отводимых на занятия языком, а с другой стороны, необходимостью поддерживать интерес учащихся к иностранному языку, желанием учащихся лучше владеть языком. Факультативные курсы по языку, как правило, составляют единое целое с основным курсом, и его задача состоит в углублении содержания курса. Основное внимание при этом уделяется практике речи и овладению социокультурной информацией.

В школьной практике факультативные занятия часто используются для работы с отстающими учащимися. В таком случае следует четко дифференцировать программу занятий с учетом интересов и целей, которые ставят перед собой учащиеся, решившие посещать дополнительные занятия по языку.

РЕЗЮМЕ

Организационные формы являются компонентом системы обучения языку и имеют внешнее выражение на уроке в виде совместной деятельности преподавателя и учащихся. Такие формы обучения регламентируют соотношение индивидуального и коллективного в обучении, степень активности учащихся в учебно-познавательной деятельности и особенности руководства ею со стороны преподавателя.

Применительно к школьному обучению основной организационной формой и структурной единицей учебно-воспитательного процесса по иностранному языку является урок, а в вузе — аудиторное практическое занятие.

Для современного урока/практического занятия характерно преобладание коллективных форм обучения в сочетании с индивидуальной работой.

Существуют различные классификации уроков, однако все они предусматривают уроки по овладению средствами языка, деятельностью общения, комбинированные уроки.

В структуре урока принято выделять: *начало урока* (оргмомент, речевая, фонетическая зарядка, проверка домашнего задания, установка на урок), его *центральную часть* (объяснение нового материала, закреп-

ление, речевая практика), *завершающую часть* (подведение итогов, контроль, оценка результатов, задание на дом).

Минимальной структурно-функциональной единицей урока является задание (у некоторых авторов — упражнение). На занятиях используются *языковые упражнения* (на стадии закрепления материала и формирования речевых навыков), *условно-речевые* и *речевые упражнения* (на стадии совершенствования речевых умений и овладения различными формами речевого общения).

Одной из организационных форм обучения является самостоятельная работа по языку. Эффективность самостоятельной работы зависит от осознания учащимися цели такой работы, владения процедурой самой работы и умения пользоваться стратегиями овладения языком.

В качестве дидактических средств, помогающих в самостоятельной работе, используются: задания, памятки, наводящие вопросы, опоры, ключи. По мере повышения уровня владения языком все большее значение приобретает самостоятельная работа и такие ее формы, как домашнее чтение и работа с техническими средствами (в том числе с компьютерными технологиями).

Среди разнообразных форм внеаудиторной работы используются занятия в кружках, посещение музеев, встречи с носителями языка.

Важным условием успешности процесса обучения является его четкое планирование.

КОНТРОЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Перечислите основные организационные формы обучения РКИ в вузе. В чем особенности их применения в условиях разных профилей обучения?

2. Почему урок считается основной организационно-структурной единицей учебно-воспитательного процесса по языку? Охарактеризуйте существующие в методике подходы к классификации разных типов уроков.

3. Как выглядит структура урока по практике языка?

4. Какие виды упражнений используются на различных этапах урока? Приведите образцы языковых и речевых упражнений.

5. Перечислите требования, которыми следует руководствоваться при анализе структуры и содержания урока РКИ.

6. Какие виды самостоятельной и внеаудиторной работы используются на занятиях по языку? Какие из них представляются вам наиболее эффективными?

7. Определите содержание поурочного, тематического и перспективного планирования занятий. Составьте план урока, воспользовавшись одним из учебников по языку.

8. Прокомментируйте требования к учителю иностранного языка как участнику процесса обучения в интерпретации Е.И. Пассова. Представляются ли они вам оптимальными?

1. Быть естественным, искренним, вдохновенным даже тогда, когда субъективные причины мешают этому, ибо формализм убивает дух общения.

2. Быть выразительным как интонационно, так и в своих жестах, мимике. Если темп и ритм движения и речи совпадают, речь становится более эмоциональной, а следовательно, и воздействующей.

3. Уметь двигаться во время общения: вставать, садиться, принимать нужную позу.

4. Уметь слушать, быть собеседником.

5. Уметь держать в поле зрения сразу несколько объектов — важнейшее профессиональное умение учителя. Без него немыслима никакая организация групповой, парной и коллективной работы.

6. Быть доброжелательным. Доброжелательность полностью исключает раздражительность, насмешку по поводу ошибки, грубость и крик.

Е.И. Пассов. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. — М., 1985. С. 176—177.

СПИСОК ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бим И.Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе. — М., 1988. Урок как основная структурная единица учебно-воспитательного процесса. С. 113—120.

2. Пассов Е.И. Урок иностранного языка в средней школе. — М., 1988. Основные виды уроков иностранного языка. С. 69—141.

3. Рогова Г.В. и др. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. — М., 1991. Урок иностранного языка. С. 188—222.

4. Теоретические основы методики обучения иностранным языкам в средней школе/Под ред. А.Д. Климентенко, А.А. Миролюбова. — М., 1981. Организационные формы обучения. С. 127—150.

5. Скалкин В.Л. Основы обучения устной иноязычной речи. — М., 1981. Система упражнений. С. 183—230.

6. Практикум по методике преподавания иностранных языков/Под общ. ред. К.И. Саломатина и С.Ф. Шатилова. — М., 1985. Тематическое и поурочное планирование. С. 143—150.

7. Яковлев Н.М., Сохор А.М. Методика и техника урока в школе. — М., 1985. Подготовка учителя к уроку. С. 198—206.

8. Настольная книга преподавателя иностранного языка/Е.А. Маслыко и др. — Минск, 1996. Примерная схема-протокол анализа урока иностранного языка. С. 270—275.

9. Добровольская В.В. Функции преподавателя и стадии процесса обучения//Русский язык за рубежом. 1986. № 4.

10. Рахманов И.В. Обучение устной речи на иностранном языке. — М., 1980. Система упражнений по развитию устной речи. С. 31—39.

11. Методика преподавания русского языка как иностранного/О.Д. Митрофанова и др. — М., 1990. Понятие системы упражнений. С. 155—160.

12. Методика преподавания русского языка как иностранного (Для зарубежных филологов-русистов)/Под ред. А.Н. Шукина. — М., 1990. Организация и планирование процесса обучения русскому языку. С. 146—172.

13. Практическая методика преподавания русского языка на начальном этапе/Н.С. Владова и др. — М., 1990. Организация самостоятельной работы студентов. С. 57—66.

14. Методика преподавания русского языка как иностранного на начальном этапе обучения/Г.И. Дергачева и др. — М., 1989. Организация учебного процесса. С. 107—121.

15. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам. — М., 2000. Профессионально значимые качества и умения учителя/преподавателя иностранного языка. С. 117—121.

ГЛАВА 15

КОНТРОЛЬ В ОБУЧЕНИИ ЯЗЫКУ

1. ЦЕЛИ КОНТРОЛЯ

Контроль есть способ определения уровня владения языком, достигнутого учащимися за определенный период обучения. Контроль — это и часть урока, во время которого преподаватель оценивает, как учащиеся усвоили пройденный материал и могут им пользоваться в практических целях. Контроль позволяет преподавателю: а) получить информацию о результатах работы группы учащихся в целом и каждого учащегося в отдельности; б) получить информацию о результатах своей работы (насколько эффективны приемы обучения; неудачи в работе, что позволяет внести изменения в программу обучения); учащимся: а) повысить мотивацию в обучении, так как контроль свидетельствует об успехах и неудачах в работе; б) более прилежно учиться, вносить коррективы в учебную деятельность.

Объектами контроля на занятиях являются: а) знания и сформированные на их основе речевые навыки (языковая компетенция); б) умения пользоваться приобретенными знаниями и навыками в различных ситуациях общения (коммуникативная компетенция); в) знание страны изучаемого языка и национальных особенностей речевого поведения его носителей (социокультурная компетенция).

Долгие годы основным объектом контроля считалось владение учащимися системой языка, а не приобретаемая в ходе обучения способность к речевой деятельности. В современной методике основным объектом контроля считается уровень владения коммуникативной компетенцией. При этом в процессе контроля следует ориентироваться не на абсолютную, а на относительную правильность речи, т. е. достигнутый уровень коммуникативной компетенции следует оценивать не в зависимости от количества языковых ошибок, но от успешности решения поставленной коммуникативной задачи. О достигнутом уровне владения языком при этом будут свидетельствовать: а) умение адекватно выражать мысли в заданной речевой ситуации; б) относительная правильность пользования средствами языка при построении высказывания.

В качестве планируемого результата обучения по иностранному языку в средней школе на базовом уровне (5—9 класс) является элементарная коммуникативная компетенция в аудировании, говорении, письме и

продвинутой коммуникативной компетенции в чтении. Овладение русским языком как иностранным в объеме 3-го сертификационного уровня позволяет вести профессиональную деятельность на этом языке в русскоязычном коллективе.

2. ОСОБЕННОСТИ КОНТРОЛЯ

Контроль на занятиях по языку должен отражать специфику иностранного языка как учебного предмета. При изучении учебных дисциплин, знакомящих с основами наук, цель контроля заключается в определении уровня знаний, приобретенных в области той или иной науки и в меньшей степени — сформированных навыков и умений. Усвоение иностранного языка, причисляемого к группе практических дисциплин, предусматривает, в первую очередь, овладение способами пользования языком в различных видах деятельности и сферах общения. Поэтому контроль знаний системы языка не дает представления о практическом владении языком, т. е. уровне коммуникативной компетенции. Следовательно, ведущими объектами контроля на занятиях по языку являются речевые умения. Контроль же навыков выполнения действий и операций с языковым материалом при коммуникативном обучении должен быть направлен не столько на проверку знания лексических единиц и умение образовывать с их помощью грамматические формы, сколько на умение выполнять действия с ними при оформлении своих мыслей и понимании мыслей других людей, говорящих на изучаемом языке. В современной литературе даже утверждается, что владение речевыми навыками представляет собой объект контроля «более низкого ранга» в сравнении с контролем речевых умений, поскольку при этом «контролируется только подготовка учащихся к речевой деятельности, но не сама деятельность, свидетельствующая об обученности иностранному языку» (*Вопросы контроля обученности учащихся иностранному языку. — Обнинск, 1999. С. 19*).

В свете сказанного предлагается оценивать успехи учащихся в отдельности за овладение языковым материалом и за сформированность речевых умений.

3. ФУНКЦИИ КОНТРОЛЯ

Принято выделять следующие функции контроля на занятиях по языку.

1) *Диагностическая*. Имеет своей целью определить уровень владения языком в соответствии с программными требованиями. Объектами контроля здесь являются средства общения и деятельность общения при ведущей роли последней.

2) *Обучающая*. Контроль способствует повторению и закреплению пройденного на занятиях материала. Тем самым контроль является одним из способов обучения языку.

3) *Управляющая*. Эта функция обеспечивает управление процессом овладения языком благодаря использованию специальных учебных материалов и разработанной методики их применения в ходе контроля.

4) *Корректирующая*. Проявляется во внесении преподавателем изменений в процесс обучения языку на основе полученных в ходе контроля данных.

5) *Стимулирующая*. Одной из задач контроля является создание положительных мотивов учения. Проведение или ожидание контроля стимулируют учебные действия учащихся, являются дополнительным стимулом их учебной деятельности.

6) *Оценочная*. Позволяет вынести суждение о результатах деятельности как обучаемого, так и обучающего, об эффективности самого процесса обучения.

4. ВИДЫ КОНТРОЛЯ

Различают следующие виды контроля: *предварительный, текущий, промежуточный, итоговый*.

Цель *предварительного контроля* (или контроля готовности к овладению деятельностью) заключается в том, чтобы установить исходный уровень владения языком и присущие учащимся индивидуально-психологические качества, которые способствуют успешности обучения (память, внимание, интересы, общее развитие, склонности). Такой контроль обеспечивает дифференцированный подход к обучению и позволяет, во-первых, наметить стратегии обучения языку, а во-вторых, сформировать учебные группы с учетом уровня подготовки и психологического развития. С этой целью используются тесты, в том числе и психодиагностические. Так, популярный *тест Айзенка*, относящийся к группе интеллектуальных тестов, используется для оценки различных аспектов умственной деятельности человека, в том числе и способностей к изучению языков.

Текущий контроль позволяет судить об успешности овладения языком, процессе становления и развития речевых навыков и умений. Такой контроль должен носить регулярный характер и быть направлен на проверку усвоения учащимися определенной части учебного материала.

Промежуточный контроль проводится по завершении темы. Он позволяет судить об эффективности овладения конкретным разделом программного материала. Так, в курсе «Русский язык для всех» каждый пятый урок является контрольным и позволяет установить эффективность овладения материалом по пройденной теме.

Итоговый контроль (контроль результатов учебной деятельности) направлен на установление уровня владения языком, достигнутого в результате усвоения значительного по объему материала (в конце семестра, учебного года). Особенность такого контроля заключается в его направленности на определение прежде всего уровня коммуникативной компетенции. Для этого используются специальные тесты, позволяющие с достаточной степенью объективности оценить результаты обученности каждого учащегося.

5. ТРЕБОВАНИЯ К КОНТРОЛЮ

Эффективность контроля во многом зависит от того, насколько он соответствует требованиям дидактики и методики обучения иностранным языкам. Основными требованиями, предъявляемыми к контролю, являются следующие.

Объективность контроля, т. е. соответствие полученных результатов обучения некоему эталону, содержащемуся в перечне требований к уровню владения языком для разных этапов и профилей обучения. Объективность контроля предполагает знание учащимися критериев оценки за разные виды деятельности, соблюдение учителем этих критериев и сведение до минимума субъективизма в оценке деятельности учащихся, который может иметь место в ходе контроля.

Объективность контроля обеспечивается за счет:

1. Количественной оценки результатов деятельности. Здесь достигается наибольшая объективность контроля в результате учета количества ошибок в речи, оценки темпа речи и ряда других показателей деятельности.

2. Качественной оценки результатов деятельности (полнота раскрытия темы, соответствие высказывания заданию, умение адекватно выражать свои мысли в заданной речевой ситуации и др.). Здесь возможен известный субъективизм в оценке деятельности учащихся и преподаватель должен быть готов к обоснованию выбора оценки с точки зрения существующих критериев.

Регулярность контроля. Контроль должен носить систематический характер. Известно, что интенсивность работы учащихся и длительность сохранения в памяти усвоенного материала во многом зависят от частоты и регулярности контроля.

Дифференцированный характер контроля. Предполагает следование таким требованиям.

1. Форма контроля должна соответствовать тому аспекту языка или виду речевой деятельности, которые проверяются. Так, оценка уровня владения устной речью проверяется дифференцированно для диалогической и монологической речи, а источником контроля является сама уст-

ная речь. Для диалогической речи важно умение понять собеседника и определить его коммуникативное намерение, адекватно реагировать на реплику собеседника, умение инициировать диалог (задать вопрос, выразить просьбу, желание и т. д.). Для монологической речи объектом контроля является умение построить связный текст разной коммуникативной направленности (повествование, сообщение, описание, рассуждение).

Конечно, уровень говорения может быть установлен и через письменную речь путем ответа на вопросы в письменной форме. Однако это более трудоемкий способ контроля, чем устный, так как предполагает наличие графических и орфографических навыков. При этом невозможно зафиксировать темп речи, фонетические ошибки. Самое же главное состоит в том, что проверка устной речи требует участия в устной коммуникации.

2. Выбор формы контроля зависит также от этапа обучения и индивидуально-психологических особенностей учащихся. Это требование отражает неодинаковый уровень развития и познавательных возможностей учащихся, что диктует необходимость дифференцированного подхода к обучению, в том числе и к контролю.

Ясность и четкость формулировки контрольных заданий. От соблюдения этого требования часто зависит успех в проведении контроля. В некоторых случаях контрольные задания могут быть сформулированы на родном языке учащихся, а установка на выполнение задания способствует лучшему пониманию задания и его реализации в отведенный временной интервал.

6. СРЕДСТВА КОНТРОЛЯ

Средства контроля — это учебные материалы, которые используются для проверки уровня владения языком. К числу таких средств относятся следующие.

Раздаточный материал. Это могут быть карточки с заданиями, которые используются в ходе занятий для установления готовности учащихся к учебной деятельности и уровня владения пройденным материалом.

Фонограммы. Используются для работы в лингафонном кабинете с индивидуальными средствами звукозаписи. Дают возможность учащимся прослушать образцовый текст, записать на пленку свой голос и сравнить с ним. Такая запись становится объектом самоконтроля и анализа со стороны преподавателя.

Видеограммы. В качестве средства контроля используются рисунки в тексте учебника и специальные пособия. Зрительный образ служит опорой для выполнения речевого действия по предложенной программе (ответить на вопросы к рисунку/серии рисунков, описать содержание

зрительного ряда и др.). Особую популярность в последнее время получили видеограммы, рассчитанные на работу с компьютером. Информация записывается на дискету, а выполнение задания учащийся может оценить в баллах.

Тесты как средство контроля

Тест (англ. test — испытание, исследование) — это система заданий, выполнение которых позволяет охарактеризовать уровень владения языком с помощью специальной шкалы результатов. Тесты также широко применяются для определения способностей, умственного развития и других характеристик личности.

Тесты являются составной частью тестирования — метода исследования, предусматривающего выполнение испытуемым специальных заданий-тестов. Такие задания носят название «тестовые задания». Они предлагаются либо в *открытой форме* (испытуемый должен дополнить основной текст, чтобы получить истинное высказывание), либо в *закрытой форме* (испытуемый должен выбрать правильный ответ из нескольких вариантов, причем один из них верный, а остальные — нет).

Основное различие между традиционными контрольными заданиями и тестовыми заданиями заключается в том, что последние всегда предполагают измерение с использованием специальной шкалы/матрицы. Поэтому оценка, выставляемая по итогам тестирования, отличается большей объективностью и независимостью от возможного субъективизма преподавателя. Стандартная форма заданий при этом обеспечивает оперативность в работе и легкость подсчета результатов.

В методической литературе и практике обучения языку получили распространение два вида тестов: *нормативно-ориентированные* и *критериально-ориентированные*.

Нормативно-ориентированный тест (англ. norm-referenced test) предназначен для сравнения учебных достижений отдельных испытуемых в сравнении друг с другом. Результаты тестирования выражаются в баллах, в соответствии с которыми учащиеся располагаются в зависимости от количества набранных баллов. Этот тест широко используется при распределении учащихся по учебным группам/в составе учебной группы с учетом уровня языковой подготовки и способностей.

Критериально-ориентировочный тест (англ. criterion-referenced test) используется для оценки степени владения испытуемым пройденным материалом. Он получил распространение в середине 70-х годов XX столетия в качестве надежного источника профессиональной аттестации кадров и определения уровня владения языком в соответствии с требованиями программы и Гос. образовательного стандарта.

В последние годы предпринимались попытки соединить признаки, характерные для названных выше видов тестов, что привело к созданию так называемых *коммуникативных тестов*. С их помощью определяется уровень владения языком в сравнении с требованиями программ для раз-

готовую форму из числа предложенных, но сами составляют ответ в соответствии с заданием.

**Завершение (completion)*. Учащимся предлагается самостоятельно закончить предложение, руководствуясь смыслом.

**Подстановка (substitution)*. Выполнение таких заданий предусматривает изменение формы слова либо структуры предложения в целом.

**Трансформация (transformation)*. Предлагается изменить предложение согласно образцу.

Пример: замените активный оборот пассивным.

Этот рассказ написал Л. Толстой.

Этот рассказ написан Л. Толстым.

Ответ на вопрос. Это тестовое задание широко используется при проверке понимания прочитанного/прослушанного текста и при контроле владения диалогической речью.

Задание. Примите участие в диалоге. Ответьте на реплику собеседника.

**Внутриязыковое перефразирование*. Суть задания заключается в передаче своими словами содержания текста. Относится к числу наиболее эффективных видов тестовых заданий, так как при его выполнении предполагается не только понимание содержания текста, но и умение передать его смысл в соответствии с установкой.

**Межъязыковое перефразирование (перевод)*. Предполагает умение найти эквивалентную форму для передачи содержания текста, выраженного средствами изучаемого языка.

**Клоуз-тест*. Задание предусматривает восстановление пропущенных в тексте слов. Имеет две формы выражения: с фиксированным пропуском слов (например, каждое седьмое слово) и нефиксированным, когда пропущены, например, только служебные слова. Процедура тестирования предполагает осмысление информации, предшествующей пропуску, анализ грамматической структуры, выбор из долговременной памяти пропущенных элементов текста. Преимуществом такого теста считается экономичность при его выполнении и возможность опереться на приобретенные в ходе обучения речевые навыки и умения.

7. ФОРМЫ КОНТРОЛЯ

Контроль может быть *индивидуальным, фронтальным, групповым, парным*. Каждая из перечисленных форм контроля может осуществляться устно или письменно. Выбор той или иной формы контроля зависит от объекта проверки (аспект языка — вид речевой деятельности) и вида контроля (итоговый, текущий).

Так, для проверки уровня диалогической речи используется парная форма контроля: проверяющий подает реплику, а испытуемый на нее реагирует; контроль протекает в форме двустороннего общения, в ходе которого устанавливается: а) темп и точность реакции на предъявляемые стимулы; б) соблюдение норм общения, чистота речи.

Для установления уровня владения монологической речью больше подходит индивидуальный контроль: учащийся знакомится с текстом и выполняет тестовые задания в отведенный на работу отрезок времени. Успешность выполнения задания оценивается с использованием следующих критериев.

1. Соответствие передаваемой информации содержанию текста и заданию.

2. Связность и логичность изложения.

3. Полнота передачи содержания исходного текста.

4. Следование в сообщении нормам языка (лексико-грамматической правильности речи и ее фонетико-интонационному оформлению).

Рассмотрим подробнее перечисленные выше формы контроля.

Индивидуальный контроль. Считается наиболее объективным видом контроля, так как свидетельствует о достижениях каждого ученика. Поэтому такой контроль больше всего подходит для проверки уровня владения языком по окончании курса, т. е. в ходе итогового контроля. Достоинство индивидуального контроля — возможность с достаточной глубиной оценить уровень подготовки учащегося.

Его недостатки связаны со следующими обстоятельствами.

1. Малый охват обучающихся в ходе урока.

2. Снижение активности остальных учащихся во время беседы с одним из учеников.

Особенно такой контроль неэффективен в работе с младшими школьниками из-за неустойчивости их произвольного внимания. По этой причине индивидуальный контроль целесообразно сочетать с фронтальным: учащиеся получают задание дополнить, исправить ответ своего товарища по группе.

На аудиторных занятиях индивидуальный контроль проводится преимущественно в устной форме. Письменная форма индивидуального контроля характерна для итогового и завершающих тему занятий.

Фронтальный контроль. Протекает в форме беседы преподавателя со всеми учащимися группы, которые со своих мест отвечают на его вопросы. Может проводиться несколько раз в течение одного занятия.

Достоинства фронтального контроля состоят в следующем.

1. Возможность охвата проверяющим одновременно всех учащихся группы.

2. Высокая активность учащихся.

3. Высокий темп работы, который может варьироваться в зависимости от трудности задания и готовности учащихся.

К недостаткам такого контроля относят его поверхностный характер из-за рассредоточенности внимания учителя между разными учащимися и невозможности уделить много внимания каждому учащемуся. Таким образом, при фронтальном контроле трудности связаны со сложностью фиксации внимания на работе всех учащихся и объективности оценки их ответов. По этой причине фронтальный контроль больше всего подходит для текущей проверки, но не итоговой, поскольку в этом случае нет возможности определить умения учащихся с достаточной глубиной и полнотой.

Для повышения эффективности фронтального контроля рекомендуется следующее.

— Планировать заранее место фронтального контроля в системе урока и время, которое будет ему уделено.

— Продумать формулировки вопросов и заданий. Их нечеткость может вызвать затруднения при ответе и дать необъективное представление о подготовке учащихся.

— Не допускать в процессе фронтального контроля переключения на индивидуальный контроль. Это может привести к изменению ритма урока и снижению эффективности в работе.

— Следует задавать вопросы всему классу, а затем называть фамилию ученика, которому предстоит отвечать.

— Темп опроса должен быть достаточно высоким, что активизирует мыслительную деятельность учащихся, обеспечивает быстроту реакции.

— Если учащийся испытывает затруднения с ответом, следует обратиться за помощью к другому ученику, а не переходить на индивидуальную форму работы с учащимся.

— Фронтальный контроль с успехом может проводиться в форме игры.

Групповой контроль. Проводится в форме выполнения задания, адресуемого всем учащимся группы. Это может быть беседа на известную учащимся тему, разыгрывание по ролям прочитанного текста, участие в ролевой игре. Преподаватель заранее составляет сценарий беседы и определяет ее участников.

Вариантом группового контроля является *парный контроль*, получивший распространение за последние годы. Учащиеся работают в паре, выполняя предложенное задание.

8. ОБЪЕКТЫ КОНТРОЛЯ

Главными объектами контроля на занятиях по языку, как уже говорилось выше, являются: а) речевые навыки (уровень языковой компетенции); б) речевые умения (уровень коммуникативной компетенции); в)

знания о стране изучаемого языка и образе жизни его носителей (социокультурная компетенция).

Рассмотрим объекты контроля в названной последовательности с ориентацией на 1-й сертификационный уровень владения русским языком как иностранным — этот уровень является обязательным и единым для иностранных абитуриентов российских вузов (*Типовые тесты. 1-й сертификационный уровень.* — М.-СПб., 1999) и обязательный минимум содержания образования выпускников средней школы по иностранному языку (*Оценка качества...*, 2000).

Языковая компетенция. Лексический минимум для 1-го сертификационного уровня (РКИ) определяется в 2300 единиц. Такой же объем лексики установлен для выпускника средней школы по иностранному языку (800 слов предназначаются для продуктивного усвоения). В процессе тестирования проверяются: а) умение различать значения лексических единиц и их употребление в заданном контексте; б) умение правильно использовать грамматические формы с учетом контекста и ситуации; в) умение использовать структуру простого и сложного предложения в заданном контексте. Минимум содержания образования выпускника средней школы включает проверку произносительной, графической, лексической, грамматической сторон речи.

Коммуникативная компетенция. В процессе тестирования проверяется способность пользоваться языком как средством общения в заданных программой ситуациях.

Аудирование.

Объектом проверки является уровень сформированности речевых навыков и умений при восприятии иноязычного текста на слух. В процессе тестирования проверяется следующее.

1. Умение понимать на слух монологическую речь (тема высказывания, его основная идея, главная информация, заключенная в каждой смысловой части высказывания). С этой целью студентам-иностранцам предъявляются тексты объемом до 800 слов из социально-бытовой и социально-культурной сфер общения при количестве незнакомых слов до 3 %. Тестовые задания даются в звуковой форме с выбором одного из вариантов ответа из трех возможных.

2. Умение понимать на слух диалогическую речь (основное содержание диалога, коммуникативное намерение его участников). Участникам тестирования даются три текста-диалога и тестовые задания к ним с тремя вариантами выбора ответа в звучащей форме. Объем каждого текста — 10—12 развернутых реплик.

3. Владение языковым и речевым материалом, обеспечивающим адекватное восприятие устного звучащего текста.

Для определения уровня аудирования на занятиях по иностранному языку в языковом вузе рекомендуется использовать следующие приемы контроля при работе с аудиотекстом (Мусницкая, 1996).

Контроль понимания иноязычного текста на слух

Что проверяется	Приемы контроля
Полное понимание аудиотекста	Ответьте на вопросы по содержанию аудиотекста Изложите содержание аудиотекста Выберите из предложенных утверждения, соответствующие содержанию аудиотекста Составьте вопросы к аудиотексту
Понимание общего содержания текста	Ответьте на вопросы по содержанию аудиотекста Передайте общее содержание аудиотекста Выберите из предложенных утверждения, соответствующие общему содержанию аудиотекста Определите по заглавию возможное содержание текста
Понимание главной мысли аудиотекста	Выберите из предложенных утверждения, отражающие главную мысль аудиотекста Сформулируйте главную мысль аудиотекста
Понимание основной проблемы текста	Выберите из предложенных утверждения, отражающие основную проблему аудиотекста Сформулируйте основную проблему, заключенную в аудиотексте
Понимание заключенных в аудиотексте фактов	Перечислите основные факты, содержащиеся в тексте Внесите изменения в план с целью восстановить последовательность фактов в аудиотексте Составьте план, отражающий последовательность фактов в аудиотексте
Понимание логико-смысловой структуры аудиотекста	Разделите текст на смысловые части и озаглавьте каждую Внесите исправления в предложенное деление текста на смысловые части
Выделение новой информации	Выберите из предложенных утверждения, содержащие новую информацию Задайте вопросы к тем фрагментам аудиотекста, которые содержат новую информацию
Оценка информации, содержащейся в аудиотексте	Выберите из предложенных утверждения, которые характеризуют положительно/отрицательно содержащуюся в аудиотексте информацию Сформулируйте новизну и значимость содержащейся в аудиотексте информации
Понимание авторского отношения к информации, содержащейся в тексте	Ответьте на вопросы, касающиеся авторского отношения к содержанию аудиотекста Сформулируйте позицию автора к информации, содержащейся в аудиотексте
Понимание подтекста	Выберите из предложенных утверждения, правильно трактованные подтекст Исправьте предложенный вариант трактовки подтекста Дайте трактовку подтекста в форме резюме

Говорение

Объект тестирования — уровень сформированности речевых навыков и умений, необходимых для устной диалогической и монологической речи. В процессе тестирования проверяется следующее.

1. Навыки и умения, необходимые для общения в форме диалогической речи:

— умение понять собеседника и определить характер его коммуникативного намерения;

— адекватно реагировать на реплику собеседника (дать ответ, выразить согласие/несогласие, свое отношение);

— умение выразить свое коммуникативное намерение в предложенной ситуации, т. е. инициировать диалог (задать вопрос, выразить просьбу и т. д.);

— умение пользоваться нормами языка и речевого этикета, характерными для диалогической речи.

2. Навыки и умения, необходимые для общения в форме монологической речи:

— умение построить связный текст разной коммуникативной направленности (повествование, описание, сообщение). Для контроля дается текст в письменной форме, содержание которого следует передать своими словами в устной форме, а затем участвовать в беседе по тексту.

3. Владение языковым и речевым материалом, необходимым для общения (лексико-грамматическая правильность речи и ее фонетико-интонационное оформление).

О высоком уровне коммуникативной компетенции свидетельствуют следующие показатели.

Монологическое высказывание.

1) Тема выступления раскрыта.

2) Высказывание связно и логично.

3) Языковые средства разнообразны, а их употребление правильно (нет ошибок, нарушающих коммуникацию).

4) Объем высказывания соответствует требованию программы.

5) Речь эмоционально окрашена, имеет место не только передача фактов, но и их оценка.

Диалогическое высказывание.

1) Учащийся справился с поставленной задачей.

2) Понимает партнера по диалогу и правильно реагирует на его реплики.

3) Умеет поддержать беседу.

4) Темп речи соответствует норме.

5) В речи отсутствуют ошибки, нарушающие коммуникацию.

Чтение

Объект тестирования — уровень сформированности речевых навыков и умений при чтении текстов с общим охватом содержания (ознакомительное чтение), детальным охватом содержания (изучающее чтение).

В процессе тестирования проверяются:

1) умение понять основную информацию в тексте, идею автора (чтение с общим охватом содержания);

2) умение полно и точно понять как основную, так и дополнительную информацию, содержащуюся в тексте, а также адекватно интерпретировать ход авторских рассуждений, выводы и оценки автора (изучающее чтение).

3) владение языковым и речевым материалом, необходимым для понимания текста.

Тест для студентов-иностранцев (1-й сертификационный уровень) включает в себя три текста объемом от 300 до 800 слов при количестве незнакомых слов до 15 % и 20 заданий к текстам. При выполнении теста испытуемые пользуются матрицей. Каждое правильно выполненное задание оценивается в 7 баллов, а весь тест по чтению оценивается максимально в 140 баллов. Удовлетворительная оценка ставится при выполнении не менее 75 % заданий (105 баллов).

Для выпускников средней школы в ходе тестирования проверяются: умение понять общее содержание и основные факты текста, умение найти в тексте необходимую информацию, умение правильно ее понять. В качестве контроля используются задания закрытого типа, т. е. такие задания, при выполнении которых следует выбрать один из нескольких вариантов ответа.

Оценка «5» при определении уровня ознакомительного чтения ставится в следующих случаях:

- учащийся понял основное содержание аутентичного текста, т. е. составленного носителем языка;
- может выделить основную мысль текста;
- может догадаться о значении незнакомых слов из контекста;
- скорость чтения может быть несколько замедленной по сравнению со скоростью на родном языке (*Иностранные языки в школе*, 1997, № 4).

Письмо

Объект тестирования — уровень сформированности речевых навыков и умений, необходимых а) для фиксации в письменной форме полученной информации; б) для передачи собственной информации. В процессе тестирования проверяется следующее.

1. В области репродукции — умение передать содержание прочитанного/прослушанного текста.

2. В области продукции — умение построить письменный монологический текст на предложенную тему.

Для тестирования предлагаются два задания.

При выполнении первого учащийся должен зафиксировать в письменной форме ответы на предложенные вопросы. Второго — построить монологическое высказывание на предложенную тему с заданным объемом (не менее 20 предложений). Так как выполнение заданий предусматривает свободное конструирование ответов, то их оценка проводится экспериментатором с использованием специально разработанных критериев с оценкой выполнения задания в баллах.

Для репродуктивного высказывания оцениваются: а) соответствие ответа теме; б) полнота передачи информации в соответствии с текстом-первоисточником; в) точность передачи информации; г) логичность и связность изложения; д) наличие коммуникативно значимых ошибок.

Для продуктивного высказывания оцениваются: а) адекватность текста заданию; б) соответствие количества смысловых единиц текста заданному объему содержания; в) полнота раскрытия темы; г) логичность и связность изложения; д) владение языковым и речевым материалом. Удовлетворительная оценка за выполнение теста ставится, если испытуемый набирает не менее 60 баллов из 80 возможных.

Требования к выпускнику средней школы по владению письменной речью выглядят несколько скромнее. Учащийся должен уметь: а) заполнить официальный бланк (анкету); б) написать короткое сообщение, связанное с повседневной жизнью учащегося; в) составить план прочитанного, сделать выписки из текста.

Социокультурная компетенция. Предусматривается проверка приобретенных знаний о стране изучаемого языка и поведении его носителей в различных ситуациях общения. В состав социокультурной компетенции входят страноведческая и лингвострановедческая информация.

Согласно программам по РКИ предусматривается знакомство со следующими сведениями о стране изучаемого языка:

- Географическое положение и природные условия.
- Государственное устройство.
- Культура страны и ее вклад в мировую культуру.
- Организация быта и досуга.
- Сведения об общеобразовательных учреждениях.
- Праздники и знаменательные даты.
- Особенности речевого поведения и этикета.

Лингвострановедческие знания включают в себя сведения о безэквивалентной и фоновой лексике и способах их передачи на родном языке, культуроведческой направленности аутентичных текстов.

Социокультурные знания, навыки, умения проверяются на материале текстов и в ходе общения с учащимися с использованием тематики устно-речевого и письменного общения. В содержательном плане общение

включает следующие темы: страна изучаемого языка, семья, школа, досуг, спорт, город и его достопримечательности, путешествие, выбор профессии, природа и экология, достижения культуры, знаменитые люди, национальные праздники и традиции.

Заслуживает внимания перечень знаний, навыков, умений, составляющих содержание социокультурной компетенции, которыми должен владеть студент, изучающий иностранный язык. Он составлен американским методистом Р. Лафайетом, согласно концепции которого педагогические усилия при овладении иноязычной культурой должны быть направлены на выполнение следующих 13 задач, подразделяемых на 5 групп (Новикова, 2000).

Г р у п п а I. Владение официальной, или «классической», культурой. Студенты должны знать: 1) основные географические сведения; 2) главные события истории; 3) структуру государственной власти; 4) важнейшие достижения в области культуры и искусства.

Г р у п п а II. Понимание традиций. Студенты должны знать: 1) принятые нормы поведения в различных жизненных ситуациях; 2) духовные ценности и культурные традиции, определяющие жизнь общества (обряды, этикет, социальное деление общества); 3) особенности адекватного поведения в различных ситуациях в рамках данной культурной традиции.

Г р у п п а III. Духовное воспитание. Студенты должны уважать другие народы и страны.

Г р у п п а IV. Понимание традиций. Студенты должны узнавать и уметь объяснить национальные традиции: 1) этнических групп — носителей изучаемого языка, живущих в США; 2) неевропейских народов, говорящих на изучаемом языке (проживающих в Канаде, Африке, Латинской Америке).

Г р у п п а V. Восприятие информации. Студенты должны уметь: 1) дать объективную оценку различным утверждениям и существующим представлениям о национальной культуре; 2) находить информацию об иноязычной культуре и уметь ею пользоваться.

9. ОБРАЗЦЫ ТЕСТОВЫХ ЗАДАНИЙ

ЛЕКСИКА. ГРАММАТИКА

З а д а н и е. Выберите правильный вариант ответа.
Эта станция метро... «Университет».

- А. зовут
- Б. называют
- В. называется

З а д а н и е. Выберите все возможные варианты.
В этом зале висит... картина

- А. старая
- Б. известная
- В. старшая

ЧТЕНИЕ

З а д а н и е. Прочитайте текст и выполните задания к нему.

Текст

В конце XIX века — 31 августа 1892 года — известный московский коллекционер, купец и промышленник Павел Михайлович Третьяков подарил городу Москве свою знаменитую картинную галерею, в которую входило более 1800 произведений русского искусства. Он не стремился стать известным, и, когда передал собранную им коллекцию родному городу, сразу же уехал в далекое путешествие, чтобы не встречаться с журналистами, которые хотели написать об этом замечательном событии.

Всю жизнь П.М. Третьяков хотел создать национальную художественную галерею в Москве. Замечательный русский художник М.В. Нестеров писал, что если бы П.М. Третьяков не начал «собирать Русское Искусство, мы не знали бы всех тех больших и малых картин, которые сейчас украшают Третьяковскую галерею. Тогда, в те далекие годы, это был подвиг...». Известный коллекционер П.М. Третьяков не только покупал картины, он дружил со многими художниками, помогал им, заботился об их семьях.

Сегодня галерея насчитывает более 60 000 произведений русского искусства, она стала крупнейшим культурным центром России. Здесь работают известные ученые, организуются выставки и встречи с деятелями культуры. Третьяковская галерея пользуется огромной популярностью у российских и зарубежных туристов.

З а д а н и е. Выберите вариант, который наиболее полно и точно отражает содержание текста.

П.М. Третьяков... картинную галерею.

- А) подарил Москве
- Б) продал Москве
- В) купил у Москвы

П.М. Третьяков собирал произведения...

- А) западного искусства
- Б) русского искусства
- В) искусства стран Востока

П.М. Третьяков всегда мечтал...

- А) прославиться и разбогатеть
- Б) много путешествовать
- В) создать национальную галерею

П.М. Третьяков уехал путешествовать, чтобы...

- А) отдохнуть и развлечься
- Б) купить новые картины
- В) не встречаться с представителями прессы.

ПИСЬМО

З а д а н и е. Вы хотите получить в России интересную работу. Напишите о себе. Изложение информации должно быть полным, логичным и связным (не менее 20 предложений). Вы можете использовать данные ниже вопросы.

Как Вас зовут?

Когда и где Вы родились?

Каково Ваше семейное положение?

Кто Ваша жена (муж)? Чем он (она) занимается?

Есть ли у Вас дети? Чем они занимаются?

Где Вы живете в настоящее время?

Где Вы учились раньше?

Хотели бы Вы продолжать свое образование? Где?

Кто Вы по специальности?

Какие иностранные языки Вы знаете? Как Вы владеете этими языками?

В каких странах Вы были? С какой целью?

Сколько времени Вы хотели бы жить и работать в России?

ГОВОРЕНИЕ

З а д а н и е. Примите участие в диалоге. Ответьте на реплики собеседника.

1. — Добрый день, Виктор. Почему ты такой невеселый? Что-нибудь случилось?

— ...

2. — Вы неплохо говорите по-русски. Сколько времени вы изучали язык? Где?

— ...

3. — Извините, вы не знаете, где здесь гостиница «Интурист»?

— ...

4. — Извините, пожалуйста, это поезд «Москва — Петербург»? Когда он отходит?

— ...

5. — Вы не знаете, где можно купить словарь?

— ...

На выполнение задания дается до 10 минут.

СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ

Для проведения контроля на русском языке рекомендуется использовать материалы пособия «Русский язык и цивилизация»: Тесты/ Л.С. Журавлева, М.Д. Зиновьева, З.И. Есина. — М., 1997.

Следующие тесты используются для контроля знаний русской художественной культуры.

1. В России есть немало мест, дорогих сердцу русского человека. Какое из них связано с именем А.С. Пушкина?

а) Ясная Поляна

б) Михайловское

в) Мелихово

2. Укажите автора знаменитой картины «Явление Христа народу».

а) Репин

б) Рублев

в) Иванов

3. Составьте названия произведений.

а) Тихий

а) души

б) Мертвые

б) сад

в) Вишневый

в) Дон

РЕЗЮМЕ

Контроль есть совместная деятельность преподавателя и учащихся по определению уровня владения языком. Объектами контроля являются речевые навыки, приобретенные в ходе обучения (языковая компетенция), речевые умения, обеспечивающие возможность пользоваться языком как средством общения (коммуникативная компетенция), знания о стране изучаемого языка и образе жизни носителей языка (социокультурная компетенция). Ведущими объектами контроля являются речевые умения, что отражает особенности предмета РКИ как практической дисциплины.

Выделяется ряд функций контроля: диагностическая, обучающая, управляющая, корректирующая, стимулирующая, оценочная.

Контроль может быть предварительным, текущим, промежуточным, итоговым.

В качестве средства контроля используется раздаточный материал, фоно- и видеogramмы, тесты. Последние относятся к числу наиболее эффективных средств контроля, так как отличаются большей объективностью в сравнении с другими средствами контроля благодаря возможности измерить результаты контроля с использованием специальных шкал и матриц. Распространение получили нормативно-ориентировочные и критериально-ориентировочные тесты, а также созданные на их основе коммуникативные тесты. Основу тестов составляют тестовые задания.

Контроль на занятиях по языку может осуществляться в форме индивидуального, фронтального, группового, парного контроля. Каждый из них имеет свои достоинства и недостатки, и выбор формы контроля зависит от конкретных условий и цели занятий.

Основными требованиями к контролю являются: объективность, регулярность проведения, дифференцированный характер контроля, ясность и четкость формулировки контрольных заданий.

КОНТРОЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Что такое контроль в обучении, каковы его функции?
2. Каковы объекты контроля на занятиях по языку? Почему коммуникативные умения являются основным показателем уровня владения иностранным языком?
3. В чем состоит особенность контроля на занятиях по языку в сравнении с другими дисциплинами?
4. Какие формы контроля применяются на занятиях по практике языка?
5. Что такое тестирование и какие виды тестовых заданий используются на занятиях? Почему тестирование считается наиболее эффективным способом определения уровня владения языком? В чем, на ваш взгляд, достоинства и недостатки тестирования как способа проверки уровня владения языком?
6. Какие умения в области речевой деятельности являются объектами контроля?
7. Какими профессиональными умениями должен обладать преподаватель при организации и проведении контроля?
8. Проанализируйте объекты и формы контроля в одном из учебников русского языка.
9. Какие пособия по тестированию вам известны? Проанализируйте материалы одного из пособий.

СПИСОК ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Коккота В.А. Лингводидактическое тестирование. — М., 1989.
2. Раппопорт И.А. и др. Тесты в обучении иностранным языкам в средней школе. — Таллин, 1987.
3. Настольная книга преподавателя иностранного языка/Е.А. Маслыко и др. — Минск, 1996. Тестирование в обучении иностранным языкам. С. 172—190.
4. Мусницкая Е.В. 100 вопросов к себе и ученику: Книга для учителя. — М., 1996. Требования к контролю. С. 11—17. Виды контроля. С. 18—24.
5. Акишина А.А., Каган О.Е. Учимся учить. Что надо знать о преподавании русского языка. — М., 1997. Контроль. С. 269—282.
6. Методика преподавания русского языка как иностранного (для зарубежных филологов-русистов)/Под ред. А.Н. Шукина. — М., 1990. Контроль в процессе обучения русскому языку. С. 179—185.
7. Русский язык и цивилизация. Тесты/Л.С. Журавлева, М.Д. Зиновьева, З.И. Есина. — М., 1997.
8. Типовые тесты по русскому языку как иностранному/Л.П. Клобукова и др. — М.-СПб., 1999.
9. Абитуриент-тест. Русский язык для иностранцев. Типовой тест по русскому языку для поступающих в вузы России/Л.П. Клобукова и др. — М., 1994.
10. Методика обучения русскому языку как иностранному. Курс лекций/Научный ред. проф. И.П. Лысакова. — СПб., 2000. Тестирование. С. 207—214.
11. Предпороговый (базовый) уровень. Русский язык. Повседневное общение/Рук. проекта Е.М. Степанова. — М., 2002.

ГЛАВА 16

СОСТОЯНИЕ И ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОЙ МЕТОДИКИ

История отечественной методики преподавания РКИ насчитывает более 1000 лет, а ее зарождение восходит к принятию на Руси христианства (X в.).

Современное состояние методики отражает те изменения, которые произошли как в самом русском языке, так и его преподавании под влиянием политических и социально-экономических событий, свершившихся в результате распада в 90-е гг. XX столетия Советского Союза, образования Российской Федерации как самостоятельного государства и наступления эпохи перестройки (курса на реформирование тоталитарной системы, существовавшей в СССР).

В этой главе речь пойдет о наиболее значительных событиях методической жизни современной русистики.

1. ПРЕПОДАВАНИЕ РКИ НА РУБЕЖЕ ДВУХ СТОЛЕТИЙ

Пик численности иностранных граждан, обучающихся в вузах СССР, приходится на 1990 год (88,6 тыс. человек). (*Мир русского слова, 2002, № 1, с. 11*). После распада СССР русский язык постепенно теряет статус обязательного для изучения во многих странах мира, что привело к сокращению числа его изучающих и потребностей в преподавателях РКИ. В государствах ближнего зарубежья, где русский язык был языком «братского сотрудничества» либо «вторым родным языком», он низводится до положения иностранного языка, а во многих бывших социалистических странах до второго и даже третьего иностранного языка.

Уменьшение числа изучающих русский язык в мире в то же время способствовало упрочению его места среди других мировых языков, а наметившееся расширение деловых, культурных и личных контактов между россиянами и представителями других государств отразило наметившуюся на конец 90-х годов тенденцию к постепенному возрождению интереса к русскому языку и его изучению.

Если в 1993 году число иностранцев, обучающихся в вузах России, составляло лишь 32,4 тыс. чел., то в 2001 году эта цифра возросла до

75,5 тыс. чел. при значительном увеличении числа обучающихся не только по государственной линии, но и на компенсационной основе.

Значительные изменения происходят и в самом русском языке — в его семантической системе, стилистике, словаре, типах словосочетаний. По наблюдениям русистов, отступления от норм и традиций литературного языкового стандарта стало характерной особенностью современного состояния языка. Границы литературного языка оказывались размытыми, нормы ослабленными и все более вариативными. Русский язык вошел в новый век в меняющемся историческом состоянии, а основанная на нем речь становится подчеркнута индивидуализированной, богатой и выразительной (Костомаров, 1994).

Изменения лингвистического и экстралингвистического характера не могли не отразиться на переосмыслении методических ориентиров в преподавании русского языка.

Роль русского языка в новой языковой ситуации предполагала обучение ему не столько как общеобразовательной дисциплине, сколько его применению в реальных жизненных ситуациях и функциях. В этой связи наблюдается повышенный интерес к изучению языка в профессиональных целях и ранняя специализация в его преподавании (учитель, научный работник, менеджер, гид, переводчик).

Как учебная дисциплина вне России русский язык в настоящее время больше преподается в технических и коммерческих учебных заведениях и в меньшей степени — на филологических факультетах университетов. Произошли изменения и российского рынка образовательных услуг. Если в Советском Союзе основным контингентом иностранных учащихся были студенты, которые овладевали русским языком прежде всего как средством получения специальности, то теперь значительно расширилось количество иностранных граждан, приезжающих с деловыми целями и желающими изучать русский язык как средство профессионального общения (специалисты в области экономики, торговли, маркетинга, сотрудники гуманитарных фондов и миссионерских обществ) (Клобукова, 2002).

Изменение потребностей в русском языке не могло не отразиться на развитии методической мысли, создании учебных пособий нового поколения, разработке интенсивных методов, внедрении в учебный процесс современных технологий.

Для сохранения позиций русского языка в мире и развития русистики большое значение имели следующие события организационного характера.

1. Создание в Санкт-Петербурге издательства «Златоуст» (1990). Издательство специализировалось в разработке и публикации учебных и научных трудов по РКИ и фактически стало преемником издательства «Русский язык», основного поставщика учебной и методической литературы в предшествующие годы.

2. Учреждение в июле 1999 года Российского общества преподавателей русского языка и литературы (РОПРЯЛ). Целью общества стали координация деятельности и повышение профессиональной квалификации специалистов, связанных с изучением, преподаванием и распространением русского языка, литературы и культуры. Общество организовало и провело ряд региональных и международных конференций, позволивших русистам объединить свои усилия в совершенствовании преподавания русского языка. Печатным органом РОПРЯЛ является журнал «В мире русского языка».

3. Организация при Правительстве Российской Федерации в 1993 году Российского центра международного, научного и культурного сотрудничества (Росзарубежцентр), основной целью которого является развитие информационных, культурных, научно-технических и гуманитарных связей России с зарубежными странами. Ранее эти функции выполняли последовательно общественные организации: с 1925 г. Всесоюзное общество культурной связи с заграницей (ВОКС), затем Союз советских обществ дружбы и культурной связи с зарубежными странами (ССОД), Российское агентство международного сотрудничества и развития (РАМСИР). Росзарубежцентр работает через свои представительства и Российские центры науки и культуры во многих странах мира, где организованы курсы по изучению русского языка (в 1999 г. — в 40 странах мира) и проводится набор студентов на обучение в вузах России.

4. Создание Совета по русскому языку при правительстве Российской Федерации (2000 г.) и утверждение Федеральной целевой программы «Русский язык» на 2001—2005 годы. Программа включает финансирование ряда проектов фундаментального и прикладного характера, в том числе подготовку образовательных стандартов по русскому языку, создание учебных курсов для разных контингентов учащихся и тестов для определения уровня владения русским языком. Координация работы в области тестирования была возложена на Головной центр тестирования граждан зарубежных стран по русскому языку, организованный при Министерстве образования Российской Федерации (1998 г.). Работа по развитию системы тестирования стала одним из направлений деятельности центра по реализации федеральной программы.

5. Публикация ежеквартального сборника «Вестник МАПРЯЛ» (с 1992 г.), который знакомит с международной деятельностью МАПРЯЛ и положением дел в мировой русистике.

2. ТЕНДЕНЦИИ В РАЗВИТИИ МЕТОДИКИ

Отметим некоторые заметные тенденции в развитии методической мысли в рассматриваемый период.

Для методики нового времени характерны следующие особенности.

1) Углубленное исследование *речевого общения* как формы взаимодействия людей посредством языка. Это направление методических исследований развивается под значительным влиянием коммуникативной лингвистики и рассматривает в качестве главных свойств изучаемого языка таких его качеств, как *коммуникативность* (ибо назначение языка — быть орудием общения), *системность* (поскольку языковые средства взаимно организованы и должны изучаться в единстве), *функциональность* (языковые средства используются в целях осуществления коммуникации и по этой причине содержание высказывания определяет порядок подачи и овладения языковыми средствами). Исследование речевого общения стимулировало публикацию функциональных и коммуникативных грамматик, сопоставительное изучение языков. (Золотова и др., 1998; Милославский, 2002; Рожкова, 1994; Сопоставительные исследования..., 1998; Тер-Минасова, 1994).

При обосновании современной концепции обучения языку наиболее плодотворно используются следующие положения коммуникативной лингвистики (Винокур, 1993; Формановская, 1998):

а) в качестве единицы коммуникативности (и обучения) рассматриваются *речевые акты* (утверждение, просьба, вопрос и др.). Речевые акты, объединенные в единицы более высокого уровня, образуют *дискурс*. В практике преподавания РКИ опора на речевые акты разных уровней способствует оптимизации обучения и повышению его мотивации;

б) в качестве единицы отбора речевых актов выступает *речевая интенция* говорящего, определяющая его намерение выразить коммуникативно значимый смысл с помощью речевых средств, т. е. осуществить *речевой акт*. Речевая интенция определяет поведение коммуникантов, а отбор интенций (реплико- и текстообразующих) зависят от потребности, мотива и целей, т. е. побуждающих факторов, лежащих в основе речевого действия;

в) в качестве единицы обучения выступает *речевая модель*, реализующая содержание речевого акта;

г) в качестве единиц речевого мыслительного процесса рассматриваются *речевые операции*, для которых характерны автоматизм, бессознательность выполнения, устойчивость и способность к переносу. В этом смысле речевая операция соответствует навыку;

д) конечной же целью обучения и овладения языком является *коммуникативная компетенция*, т. е. способность пользоваться языком как средством общения на основе приобретенных знаний, речевых навыков и умений.

Перечисленные положения коммуникативной лингвистики нашли отражение в современных программах по русскому языку (*Программа-справочник...*, 1998) и реализованы в ряде учебных комплексов коммуникативной направленности (Битехтина и др., 1995; Лариохина, 1997; Аксенова, 2000; Костина и др., 2000).

2) Получило развитие направление исследований, ориентирующее преподавателя на обучение межкультурному общению и отражающее интерес учащихся к культуре и образу жизни носителя языка. Преподаватель стремится формировать у учащихся представление о языке как отражении социокультурной реальности, национальной и общечеловеческой. При этом наметились две тенденции интерпретации фактов культуры в учебных целях, которые могут быть разведены и хронологически.

Согласно первой тенденции, преподаватель идет от фактов языка к фактам культуры. Такой тип знакомства с фактами культуры разрабатывается в рамках лингвострановедения. Основными объектами рассмотрения при этом являются: безэквивалентная лексика, фоновые знания, присущие носителям языка и отсутствующие либо иначе трактуемые в иноязычной культуре, невербальные средства общения, речевой этикет, нормы повседневного общения, отражающие особенности национальной ментальности носителей языка, тактики речевого поведения в различных ситуациях межкультурного общения, отражение культурных традиций в художественной литературе. При этом культуроведческая информация извлекается из самих единиц языка, а объектом рассмотрения на занятиях становятся особенности отражения в языке культуры его носителей. Такой подход к изучению языка в контексте культуры впервые был обоснован в книге «Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного» (Верещагин, Костомаров, 1973, 4-е изд., 1990) и продолжено во многих публикациях (напр., Прохоров, 1995, 1996; Верещагин, Костомаров, 1999, Мамонтов, 2000).

Вторая тенденция в изучении языка и культуры на занятиях по практике языка рекомендует идти от фактов культуры к явлениям в языке. Эта тенденция отразила произошедшее в 90-е годы смещение научных интересов в сторону изучения на занятиях по языку прежде всего культуры, и была предложена новая парадигма: культура — цель, язык — средство. Научный и методический поиск в рамках этого направления был связан с публикациями И.И. Халеевой (Халеева, 1989), В.В. Воробьева (Воробьев, 1997), Д.Б. Гудкова (Гудков, 2000).

Взаимодействие языка и культуры в рамках этого направления изучается в новой области языкознания — *лингвокультурологии*, которая стремится исследовать взаимосвязь и взаимодействие культуры и языка в процессе их функционирования. В число же объектов изучения включаются речевое поведение, этикет, текст как единица культуры и даже взаимодействие языка и религии, т. е. все то, что составляет «языковую картину мира» и формирует, по определению Ю.Н. Караулова, «вторичную языковую личность» (Караулов, 1987). На наш взгляд, лингвострановедение на сегодняшний день сохраняет позиции ведущей учебной дисциплины, положения которой используются на занятиях по практике языка при интерпретации фактов культуры в иноязычном тексте, в то время как лингвокультурология в большей степени является научной дисциплиной,

изучающей взаимодействие языка и культуры в процессе их функционирования.

Лингвострановедческий и лингвокультурологический подходы к обучению языку за последние годы получили следующую практическую реализацию:

а) в рамках знакомства учащихся с культурой речевого общения (Фаенова, 1991; Формановская, 1998; *Культура русской речи...*, 1996; *Введенская и др.*, 1999; *Аннушкин*, 1994). Это направление в работе включает овладение стилистически правильной иноязычной речью с точки зрения культурологического содержания обучения;

б) в рамках овладения нормами межкультурного общения, результатом которого является формирование социокультурной компетенции как способности к общению с носителями языка с учетом присущих им национально-культурных особенностей социального и речевого поведения (Тер-Минасова, 2000; Харченкова, 1994; Гудков, 2000; Сысоев, 1991; Сафонова, 1996). Социокультурная компетенция предполагает развитие определенных качеств личности обучающегося, среди которых могут быть названы, в частности, следующие: терпимость, открытость, готовность к общению. На формирование таких качеств, а также предотвращение социокультурных ошибок, которые являются причиной нарушения иноязычного общения, направлен методический поиск лингвострановедов;

в) в рамках концепции коммуникативного иноязычного образования, разрабатываемой под руководством Е.И. Пассова (Пассов, 2000). Согласно этой концепции, привлечение внимания русистов на конгрессе МАПРЯЛ в Братиславе (1999), овладение иностранным языком есть образовательный процесс, содержанием которого является культура страны изучаемого языка. Язык и культура на занятиях выступают в неразрывном единстве, в котором решающая роль принадлежит культуре, иноязычная же культура усваивается в диалоге с родной в процессе речевого общения. Утверждение, что содержанием образования является культура, привело Е.И. Пассова к заключению о том, что термин «обучение иностранным языкам» следует заменить термином «иноязычное образование», а преподавателя языка именовать «преподавателем иноязычной культуры» (Пассов, 2000, с. 24), что представляется достаточно спорным. Эта концепция овладения языком получила реализацию в ряде учебных курсов по иностранным языкам для средней и высшей школы;

г) в рамках анализа структуры и содержания текста с точки зрения его социокультурного содержания (Кулибина, 2000).

Исследования в области культуроведения и лингвокультурологии привели к возникновению новых терминов, которые стали широко использоваться при анализе явлений в области взаимодействия языка и культуры: *лингвокультурема*, *логоэпистема*, *мифологема*, *концепт*, *константа* и ряд других.

Так, термин *лингвокультурема* был предложен В.В. Воробьевым (Воробьев, 1997) для обозначения межуровневой единицы, соединяющей в себе как собственно языковое представление («форма мысли»), так и тесно связанную с ней внеязыковую культурную среду. Она может выражаться как словом, так и словосочетанием и целым текстом и имеет коннотативный смысл. Что касается *логоэпистемы* (термин введен в научный оборот В.Г. Костомаровым и Н.Д. Бурвиковой, 1996), то это понятие используется для обозначения языкового содержания, закрепленного в сознании носителей языка духовных ценностей отечественной и мировой культур. За логоэпистемой стоит некоторая информация, оформленная в виде текста (напр., «Все смешалось в доме Облонских»).

После публикации фундаментального словаря русской культуры Ю.С. Степанова (1997) повышенное внимание исследователей стало привлекать понятие *концепт*, определенное Ю.С. Степановым как «сгусток культуры в сознании человека, отраженный в слове» (Степанов, 1997, с. 41). Таким образом, концепт — это понятие, передающее в слове лингвокультурное содержание окружающего мира и используемое в качестве единицы лингвокультурологии. Концепт формирует и передает языковую картину мира носителей языка.

Использование разных терминов для передачи одного понятия, связанного с отражением национальной культуры в слове или «концептосферы» национального языка (Лихачев, 1999), свидетельствует об отсутствии до сих пор общепринятого определения ключевого для лингвокультурологии понятия.

3) Исследования уровней владения языком, проводившиеся Советом Европы в 60—80-е годы, завершились публикацией документа «Современные языки: изучение, преподавание, оценка. Общеввропейская компетенция владения иностранным языком» (Страсбург, 1996). В этом документе, помимо определения понятия «коммуникативная компетенция» и толкования входящих в ее состав компетенций (лингвистическая, речевая, дискурсивная, социокультурная, социальная, стратегическая), были описаны шесть уровней владения языком (выживания, допороговый, пороговый, верхний промежуточный, продвинутый, профессиональный). В рамках каждого уровня был определен минимум обязательных требований к целям и содержанию обучения языку. Российские методисты, опираясь на исследования, проводимые в рамках Совета Европы, разработали Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному (1999) и предложили описание шести уровней владения языком (элементарный, базовый, 1—4 сертификационные) применительно к обучению в вузе. (Государственный образовательный стандарт..., 1999). При характеристике уровней владения языком их разработчики, ведущие специалисты МГУ, РУДН, ГИРЯП и ряда других вузов, исходили из следующих утверждений: а) необходимости достижения всеми студентами минимально допустимого уровня владения языком

в пределах каждого уровня, б) уровень владения языком в отдельных видах речевой деятельности может быть выше в зависимости от профиля учебного заведения, в) внутри каждого уровня могут быть выделены подуровни (нижний, промежуточный, верхний), г) каждый уровень владения русским языком должен быть близок к соответствующему уровню, достигаемому зарубежными студентами по иностранным языкам.

В качестве параметров для выделения уровней стали рассматривать: а) коммуникативные задачи, которые учащиеся могут решать средствами языка в пределах уровня, б) сферы, темы, ситуации общения, в пределах которых эти задачи могут быть решены, т. е. какова предметно-содержательная сторона общения, в) степень лингвистической и экстралингвистической корректности решения задач.

Наиболее успешным следует признать описание порогового уровня владения языком в сфере повседневного и профессионального общения (*Пороговый уровень, 1996*) и предпорогового (или базового) уровня (*Предпороговый (базовый) уровень, 2002*). Актуальными остаются задачи: а) лингводидактическое описание других уровней, б) дифференциация содержания в рамках каждого уровня в зависимости от профиля обучения (филолог-нефилолог, обучение языку как средству получения специальности либо средству делового общения), в) унификация количества уровней и их трактовки, не отличающиеся единообразием в работах разных специалистов (*Ср. Клобукова, 1999; Журавлева и др., 2002*).

4) Описание уровней владения языком способствовало интенсификации исследований в области контроля уровней овладения русским языком как иностранным. Заметим, что проблемы контроля широко обсуждались на всех этапах развития методики (*Шуницца, 1985; Раппопорт и др., 1987; Коккота, 1989; Попова, Юрков, 1999*). Наряду с традиционными видами контроля (диктанты, изложения, сочинения, выступление на предложенную тему) в 90-е годы начинает широко использоваться *тестовый контроль*, что означало переход на новые и более совершенные формы определения уровня владения языком.

Появилась новая отрасль педагогики — *тестология*, новая профессия — *тестолог*; при Министерстве образования создается Головной центр тестирования граждан зарубежных стран по русскому языку (1998), на который были возложены задачи заниматься распространением образовательных стандартов и российской системы тестирования. Центр проводит тестирование в России и за рубежом по разным уровням владения русским языком, организует семинары по подготовке специалистов в области тестирования.

Вопрос о преимуществах и недостатках традиционного и тестового контроля остается дискуссионным. Сторонники тестирования видят недостатки традиционного контроля в отсутствии достаточной объективности и невозможности сравнения уровня знаний и умений учащихся одной группы с уровнем учащихся других групп. В то же время сторонники тра-

диционных форм контроля видят недостатки тестирования в его малой эффективности при определении уровня коммуникативной компетенции в сравнении с языковой, отсутствие достаточного количества тестов по различным аспектам языка и видам речевой деятельности, а также слабую подготовку преподавателей к проведению процедуры тестирования и обработки его результатов.

В этой ситуации можно утверждать, что внедрение тестового контроля в практику обучения языку не должно исключать и другие формы контроля, особенно для оценки уровня коммуникативной компетенции. К достижениям тестирования как способа определения уровня владения языком на современном этапе развития методики можно отнести следующие его положения:

а) определение лингводидактического теста как комплекса заданий, с помощью которых устанавливается уровень компетенции испытуемого, а его результаты поддаются оценке по заранее установленным критериям;

б) использование в практике обучения языку двух видов тестов, позволяющих разделить испытуемых на группы в зависимости от количества набранных баллов (нормативно-ориентированные тесты) и установить достигнутый испытуемыми уровень владения языком в сравнении с планируемым результатом (критериально-ориентированные тесты);

в) обоснование показателей качества теста, к которым относятся валидность, надежность, экономичность, доступность тестового материала;

г) создание системы тестовых заданий, в том числе выбор правильного ответа из числа предложенных вариантов, перекрестный выбор, выбор из двух возможностей, тест восстановления («клоуз-тест») и др.;

д) разработка способов оценки качества выполнения теста (с помощью ключей, контрольных матриц, шкалы измерений, интервью и др.);

е) определение объектов тестирования (средства общения, речевая деятельность). Так как именно коммуникативные умения являются основным показателем владения языком, то обоснован тезис о том, что основным объектом итогового контроля должны являться речевые умения, а владение языковым материалом представляет собой объект текущего контроля. (*Вопросы контроля..., 1999*);

ж) разработка критериев оценки уровня владения языком, допускающих количественные и качественные измерения;

з) создание надежных и доступных инструкций по проведению тестов;

и) описание методик проведения тестов как с помощью специальных технических устройств (в том числе компьютеров), так и путем использования печатных материалов.

С целью проведения тестового контроля по РКИ был составлен ряд тестов, прошедших апробацию в учебном процессе: Абитуриент-тест (*Абитуриент-тест, 1994*); Типовые тесты для разных уровней владения языком (*Типовые тесты, 1999; Типовые тесты: элементар-*

ный — 1—4 сертификационные уровни, 1999), Тестовой практикum (Тестовой практикum, 1997).

5) Получило интенсивное развитие исследование проблемы стратегий овладения и владения языком в связи с изучением способов приобретения и сохранения информации при изучении языка. Такие исследования проводятся с позиции когнитивной психологии. Они привлекают внимание методистов, которые пытаются использовать когнитивные факторы при обучении порождению и восприятию речи и даже утверждают о возникновении нового подхода к обучению языку — интегративно-когнитивного (Изаренков, 2002). Исследование стратегий овладения языком впервые в отечественной науке было предложено в работе «Язык и личность» (Ейгер, Раппопорт, 1991), которые обосновали новое направление в методике — исследование стратегий овладения языком. В настоящее время описаны более ста стратегий, непосредственно влияющих на овладение языком и способствующих такому овладению (Акишина, Каган, 1997; Залевская, 1999; Мангус, 1999), и предложено их использование на занятиях по языку. И хотя номенклатура стратегий у разных авторов не отличается единообразием, можно однако говорить о двух группах стратегий: непосредственно влияющих на научение и способствующие научению. К числу первых могут быть отнесены *когнитивные стратегии*, которые используются учащимся для осмысления материала, *стратегии запоминания* — для его сохранения в памяти, *компенсаторные стратегии* — помогают справиться с затруднениями, возникающими в процессе общения. К числу вторых — стратегии, связанные с созданием условий для обучения и способствующие преодолению психологических трудностей в овладении языком.

6) Было обосновано содержание *коммуникативной компетенции* как цели обучения РКИ. Термин «компетенция», как известно, был введен в научный обиход в 60-е годы XX столетия американским лингвистом Н. Хомским для обозначения способности к выполнению какой-либо деятельности и совокупности знаний, навыков и умений, формируемых в процессе обучения той или иной дисциплине. Исследования в области психологии речи позволили определить один из видов компетенции, имеющей непосредственное отношение к обучению языку — коммуникативной — как способности организовать свою речевую деятельность адекватно ситуации общения. В 90-е годы коммуникативную компетенцию стали рассматривать как совокупность ряда компетенций (лингвистической, социокультурной, дискурсивной, социальной, стратегической), описание которых впервые было предложено в документе Совета Европы «Общеввропейская компетенция владения иностранным языком» (Страсбург, 1996). В этом документе в научный обиход было введено также понятие «общая компетенция», которая отражает не только уровень владения языком и способность им пользоваться, но и индивидуальные

характеристики человека, влияющие на поведение индивида в процессе общения.

Таким образом, в современной методике утвердилась тенденция к описанию как самой коммуникативной компетенции, так и входящих в ее состав других компетенций применительно к разным уровням владения языком и разным профилям и сферам общения. При этом в качестве содержательных компонентов коммуникативной компетенции рассматриваются темы, ситуации общения, речевые действия и интенции, тактики общения, языковые средства выражения, когнитивные стратегии, овладение которыми позволяет учащемуся решать стоящие перед ним коммуникативные задачи. В этой связи представляются плодотворными попытки определять уровни коммуникативной компетенции на основе когнитивных стратегий, которыми овладевают учащиеся в ходе обучения. Так, согласно одному исследованию, можно говорить о четырех уровнях коммуникативной компетенции применительно к обучению студентов-нефилологов (стартовом, базовом, ядерном, оптимальном) и выделять в рамках каждого уровня когнитивные стратегии типа категоризация, абстрагирование, разработка плана деятельности, извлечение информации из разных источников, проверка надежности полученной информации, выдвижение гипотезы и др. (Фарисенкова, 2002).

7) Получили развитие *современные технологии обучения*, что привело к широкому внедрению в учебный процесс аудио- и видеозаписей, компьютерных программ, дистанционного обучения. Достоинства образовательного процесса с использованием дистанционного обучения заключаются в возможности организации самостоятельной работы учащихся в удобное для них время с использованием специальных компьютерных программ и возможностью контакта с преподавателем по телефону или электронной почте. Благодаря Интернету учащиеся получают доступ к мировым базам данных, что обеспечивает максимальную эффективность образовательного процесса. В литературе последних лет получили обоснование дидактические возможности дистанционного обучения (Дистанционное обучение, 1998), особенности применения компьютерных технологий на занятиях по иностранным языкам и РКИ (Крючкова, 1998; Азимов, 2000).

8) В связи с интеграцией образовательных систем в разных странах мира и вхождением России в Европейское образовательное пространство важным для современного этапа развития отечественной методики представляется ее активное участие в программе «Европейский языковой портфель», разработанной Советом по культурному сотрудничеству на основе «Общеввропейской компетенции» (Страсбург, 1996). Эта программа на основе документа под названием «Европейский языковой портфель» дает возможность каждому его обладателю фиксировать свои достижения и опыт владения языком. Этот документ может быть использован при поступлении его владельца на работу или учебу и служить по-

казателем его языковой подготовки по иностранному языку. Программа тестирования, разработанная российскими методистами, может являться одним из компонентов программы при определении уровня владения языком в рамках «Европейского языкового портфеля».

3. ОБЗОР МЕТОДИЧЕСКИХ ПУБЛИКАЦИЙ

Опыт преподавания РКИ в рассматриваемый период был обобщен в ряде общих, частных и специальных методик.

«**Методика преподавания русского языка как иностранного**» (Методика/Митрофанова, Костомаров и др., 1990) была подготовлена ведущими специалистами ГИРЯП и содержала изложение ее теоретических основ, свойственных ей категорий и понятий, единиц, приемов и методов обучения, форм организации учебного процесса. Авторы исходили из признания методики как самостоятельной дисциплины, предмет которой — обучение другому языку как средству общения. Подробно был проанализирован принцип коммуниктивности как ведущая категория методики, стратегии и технологии обучения. Авторы стремились обобщить существующее представление о методике в свете данных лингвистики, психолингвистики, теории общения и коммуниктивно-деятельностного характера обучения.

«**Методика преподавания русского языка как иностранного для зарубежных филологов-русистов (включенное обучение)**» (Методика/Под ред. А.Н. Щукина, 1990). Пособие явилось первым курсом методики, адресованным филологам-русистам, будущим преподавателям языка, что объясняет ее практическую направленность и компактность в подаче материала. Впервые были рассмотрены профили обучения РКИ, этапы развития отечественной методики. Выводы после каждой главы, вопросы и задания способствовали активизации учебного материала в процессе его изучения.

«**Практическая методика преподавания русского языка на начальном этапе**» (Практическая методика..., 1990) обобщила опыт преподавания РКИ на подготовительных факультетах и явилась коллективным трудом 36 авторов. Это обстоятельство не могло не отразиться на содержании пособия, представляющего собой в большей степени сборник статей с изложением опыта работы авторов публикации. Эту работу можно рассматривать в качестве удачного дополнения к популярной в 70—80-е гг. «Методике преподавания русского языка как иностранного на начальном этапе» (Методика, 1989).

«**Учимся учить. Что надо знать о преподавании русского языка**» (Акишина, Каган, 1997, 2-е изд., 2002). В работе обобщен опыт преподавания русского языка в России и США. Пособие адресовано начинающему преподавателю и содержит четкое изложение современной

концепции преподавания, в том числе стратегий обучения и овладения языком. Интерес представляет анализ трудностей, которые возникают у преподавателя при работе над отдельными аспектами языка и видами речевой деятельности.

«**Методика преподавания русского языка англоговорящим и франкоговорящим на основе межъязыкового сопоставительного анализа**» (Вагнер, 1995, 2-е изд., 2001). Работа является одним из первых образцов национально-ориентированной методики. С учетом особенностей родного языка учащихся автором была предложена стратегия обучения, основанная на учете типичных ошибок и трудностей, возникающих при овладении русским языком.

«**Методика обучения русскому языку как иностранному**». Курс лекций. (Методика обучения..., СПб., 1990, 2-е изд., 2001). Работа обобщила опыт преподавания курса методики в РГПУ им. Герцена и впервые содержит характеристику Гос. образовательного стандарта по русскому языку и анализ инновационных технологий в обучении. Курсы методики удачно дополнил «Сборник методических задач для изучающих русский язык» (Василенко, Добровольская, 1990). В условиях дефицита учебной и методической литературы полезным стало издание хрестоматий для изучающих и преподающих языки. (Хрестоматия, 1998; Общая методика..., 1991). Первая работа содержала отрывки из произведений 200 авторов, сгруппированные по темам курса методики для РКИ, вторая — извлечения из работ 40 известных методистов.

В 90-е годы вышел первый словарь методических терминов (Глухов, Щукин, 1993), впоследствии переработанный и дополненный (Азимов, Щукин, 1999). В нем получили толкование около 2000 терминов из области методики и смежных с нею наук. Заслуживает внимания и публикация монографий с характеристикой требований к профессии преподавателя русского языка (Молчановский, 1998; Молчановский, Шипелевич, 2002).

С середины 90-х годов благодаря усилиям издательства «Златоуст» (СПб.) начинают выходить во все увеличивающемся объеме учебные курсы по русскому языку: «Русский язык по-новому» (1999), «Жили-были» (2000), «Поговорим?» (2000), «Русский — это просто» (2000), «Перспектива» (1998), «Месяц в России» (1997) и др. Для перечисленных пособий характерны коммуниктивная направленность, ориентация учебных материалов на конкретный уровень владения языком в соответствии с требованиями Госстандарта, широкое использование средств наглядности и современных технологий.

4. МЕЖДУНАРОДНЫЕ КОНГРЕССЫ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ

Итоги развития методики на рубеже нового столетия были подведены на VII (Москва, 1990), VIII (Регенсбург, 1994), IX (Братислава, 1999) конгрессах МАПРЯЛ.

VII конгресс МАПРЯЛ проходил в Москве в августе 1990 года, а его девизом стала тема «Функционирование русского языка и литературы в общении народов мира». В работе конгресса приняло участие свыше 3 тысяч делегатов и гостей из 87 стран мира. Это была одна из наиболее представительных встреч русистов за все время существования ассоциации. На конгрессе было заслушано около 350 пленарных и секционных докладов, более 1500 человек приняли участие в их обсуждении. Материалы конгресса были опубликованы в трех томах тезисов и сообщений его участников и двух сборниках работ молодых ученых. Отдельные тома составили выступления делегаций Чехии, Словакии, Вьетнама, США, СССР (*Русский язык и литература в общении народов мира, 1990*). В ходе конгресса его участники констатировали устойчивый интерес в мире к русской литературе и культуре, отмечали достижения в различных областях русистики: развитие учебной лексикографии, сопоставительного изучения языков, исследования отдельных аспектов языка и видов речевой деятельности, создание универсальных и национально-ориентированных учебников, использование в учебном процессе современных технических средств.

В качестве перспективных направлений русистики отмечалась необходимость расширения сопоставительного изучения языков культур, более глубокое рассмотрение проблемы интерференции при особом внимании к культурному ее аспекту, теории и методики перевода.

Одной из первоочередных задач участники конгресса справедливо посчитали создание педагогических грамматик, адресованных разным национальным категориям учащихся, нового поколения учебников коммуникативного типа, исследование речевой среды и ее влияния на формирование коммуникативной компетенции, а также учет особенностей обучения русскому языку в условиях двуязычия. Особенно подчеркивалась роль современных технических средств обучения в качестве эффективного инструмента повышения качества учебного процесса по языку и повышения его мотивации.

Участие в работе конгресса выдающихся представителей русской культуры Д.С. Лихачева, С.П. Залыгина, Д.Н. Кугультинова, приветствие участникам конгресса Президента СССР М.С. Горбачева, выступление от имени правительства Председателя Совета Министров СССР Н.И. Рыжкова получили большой международный резонанс и свидетельствовали об авторитете русского языка и культуры в мире.

VIII конгресс МАПРЯЛ состоялся в августе 1994 г. в Регенсбурге (Германия) и был посвящен проблеме «Роль русского языка и литературы в современном диалоге культур». В нем участвовало свыше 1000 русистов из 40 стран мира. Работа конгресса проходила в пяти секциях (лингвистическая, культурологическая, методическая, переводческая, литературоведческая), было заслушано более 380 докладов и сообщений. Работа конгресса проходила в условиях изменений, происходящих в состоянии русского языка и его изучения в мире после распада Советского Союза. Это обстоятельство не могло не отразиться на выступлениях участников конгресса. Впервые на конгрессе работала переводческая секция, где были рассмотрены роль и место перевода в системе обучения, различия между учебным и профессиональным переводом, а также понятия «переводимость» и «эквивалентность» в разных интерпретациях. Для методической секции стало новым рассмотрение проблемы стандарта по русскому языку, уровней владения языком и приемов тестирования. В работе культурологической секции была сделана попытка дифференцировать понятия «культуроведение», «лингвострановедение», «страноведение», подчеркнуть важность на занятиях по языку не ограничиваться изучением культуры в сопоставлении с родной культурой учащихся, но исходить из диалога культур, т. е. взаимодействия разных культур в процессе общения, о значимости изучения иноязычной культуры для осознания своей собственной. Что касается лингвистической секции, то ее участники констатировали значительные изменения, происходящие в самом русском языке, приводили примеры фундаментальных исследований в области сопоставительного изучения языков и отдельных аспектах системы языка. Тезисы докладов российских участников конгресса были опубликованы (*Русский язык и литература..., 1994*). К конгрессу также вышел справочник «Кто есть кто в современной русистике» (*Кто есть кто..., 1994*), который содержал сведения более чем о 650 русистах мира.

IX конгресс МАПРЯЛ состоялся в августе 1999 года в Братиславе (Словакия). Тема конгресса была обозначена достаточно широко: «Русский язык, литература и культура на рубеже веков». В работе конгресса приняло участие свыше 500 специалистов из 41 страны. Несмотря на уменьшение числа участников форума русистов в сравнении с предыдущими конгрессами, в ходе конгресса была отмечена стабилизация в преподавании русского языка в мире. Работа конгресса проходила в четырех секциях: лингвистической, культурологической, методической, лингвистической. На конгрессе были подведены итоги развития русистики на пороге нового столетия, отмечены ее достижения и нерешенные проблемы. Определяющим направлением в работе конгресса стало культурологическое, что отразило интерес к теме «язык и культура» и той картине мира, которая воплощается в каждом национальном языке. В работе культуроло-

логической секции большое внимание было уделено *лингвокультурологии* — новому научному направлению, возникшему на стыке лингвистики и культурологии, отмечены новые тенденции в развитии лингвострановедения. Дискуссию вызвала концепция иноязычного образования в диалоге культур, представленная одним из ее разработчиков Е.И. Пасковым.

Лингвистическая секция рассмотрела современное состояние русского языка, обсудила проблемы, связанные с изменениями в орфоэпии и орфографии, колебаниями языковой нормы, особенностями языкового поведения русских эмигрантов. Последняя проблема впервые стала темой специального обсуждения. Литературоведческая секция продемонстрировала интерес как к русской классической литературе, так и современной литературе с разнообразием ее имен и направлений, а также литературе русского зарубежья. В методической секции был представлен Госстандарт по русскому языку, обсуждены содержание и структура уровней владения языком и система тестов для определения компетенции изучающих язык. Предметом широкого рассмотрения стали современные технологии обучения, предусматривающие использование компьютера и возможностей дистантного обучения.

Конгресс проходил в год столетнего пушкинского юбилея. Стихи поэта звучали и на открытии конгресса, и во время экскурсии в пушкинский музей в Бродзяны, и в один из дней работы, целиком посвященный великому поэту. К конгрессу были изданы тезисы докладов и сообщений его участников, а также отдельным томом доклады российских ученых (*Материалы IX конгресса МАПРЯЛ, 1999*). Президентом МАПРЯЛ был избран академик В.Г. Костомаров.

X конгресс МАПРЯЛ было решено провести в Санкт-Петербурге в дни празднования трехсотлетнего юбилея великого города (2003 г.).

РЕЗЮМЕ

Методика преподавания РКИ в настоящее время переживает бурное развитие, о чем, в частности, можно судить по материалам международных конгрессов русистов, многочисленным конференциям и симпозиумам, публикациям на страницах журналов «Русский язык за рубежом», «Мир русского слова», «Вестник МАПРЯЛ», защитах кандидатских и докторских диссертаций, число которых за последние годы значительно возросло.

В недрах методики как научной и учебной дисциплины получили интенсивное развитие новые направления исследований: стратегии обучения языку, коммуникативно-деятельностный и социокультурный подходы к обучению, модульные стандарты и тесты, уровни владения языком,

особенности профессионально-ориентированного обучения (что отразило изменения российского рынка образовательных услуг), исследования языковой картины мира, взаимодействие языка и культуры в условиях новой языковой реальности, использование современных технологий, дистантного обучения, создания электронных учебников и многие другие.

Для современного этапа развития методики характерно ее стремление к интеграции с базисными для методики дисциплинами (лингвистикой, психологией, психолингвистикой, педагогикой, культурологией), идеи которых были использованы для обоснования многих концептуальных методических положений.

КОНТРОЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Назовите наиболее значительные события в преподавании русского языка как иностранного на пороге и в начале XXI столетия.
2. Перечислите курсы методики преподавания РКИ, оказавшие, на ваш взгляд, заметное влияние на развитие методики нашего времени.
3. Когда был создан Государственный образовательный стандарт по русскому языку? Охарактеризуйте его содержание и способы использования в учебном процессе.
4. Каковы достижения российской методики в развитии концепции взаимодействия языка и культуры на занятиях по РКИ?
5. Как формировалась в отечественной методике концепция уровней владения языком? Какие тестовые материалы существуют для контроля языковой и коммуникативной компетенции?
6. Перечислите периодические учебно-методические издания для преподающих и изучающих русский язык. Проанализируйте структуру и содержание одного из изданий.

ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. *Бахтиярова Х.Ш., Шукин А.Н.* История методики преподавания русского языка как иностранного. Киев, 1988. Современный этап развития методики, с. 90—162.
2. *Капитонова Т.И., Шукин А.Н.* Современные методы обучения русскому языку иностранцев. М., 1987. Из истории методов обучения русскому языку как иностранному в СССР, с. 38—57.
3. *Миролубов А.А.* История отечественной методики обучения иностранным языкам. М., 2002.

В списке приводятся все упомянутые в пособии работы. В качестве основной литературы могут использоваться источники, предлагаемые после каждой главы.

Абитуриент-тест. Типовой тест по русскому языку для студентов, поступающих в вузы России./Л.П. Клобукова и др.— М., 1994.

Азимов Э.Г. Теория и практика использования компьютерных программ в преподавании русского языка как иностранного: Информационно-аналитический обзор.— М., 2000.

Азимов Э.Г., Шукин А.Н. Словарь методических терминов. (Теория и практика преподавания языков).— СПб., 1999.

Акишина А.А. и др. Игры на уроках русского языка.— М., 1986.

Акишина А.А. и др.— Жесты и мимика в русском языке: лингвострановедческий словарь.— М., 1991.

Акишина А.А., Шляхов В. Учим читать быстро и эффективно. Путь к педагогическому мастерству.— М., 1991.

Акишина А.А., Каган Д.Е. Учимся учить. Что надо знать о преподавании русского языка.— М., 1986.

Аксенова М.П. Русский язык по-новому. Ч. 1, 2, 3.— СПб., 1999.

Актуальные проблемы психологии речи и психологии обучения языку/Под ред. А.А. Леонтьева, Т.В. Рябовой.— М., 1970.

Алхазшвили А.А. Основы овладения устной иностранной речью.— М., 1988.

Аннушкин В.И. Риторика: Учебное пособие.— Пермь, 1994.

Аракин В.Д. Сравнительная типология английского языка.— М., 1979.

Арнольд И.В. Основы научных исследований в лингвистике.— М., 1991.

Артемов В.А. Психология обучения иностранным языкам.— М., 1969.

Арутюнов А.Р. и др. Игровые задания на уроке русского языка.— М., 1989.

Арутюнов А.Р. Теория и практика создания учебника русского языка для иностранцев.— М., 1990.

Арутюнов А.Р., Костина И.С. Коммуникативная методика русского языка как иностранного и иностранных языков: Конспект лекций.— М., 1992.

Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения.— М., 1982.

Балыхина Т.М. Структура и содержание российского филологического образования. Методологические проблемы обучения русскому языку.— М., 2000.

Банкевич Л.В. Тестирование лексики иностранного языка.— М., 1981.

Барышникова З.А. Организация самостоятельной познавательной деятельности студентов-заочников.— М., 2000.

Баш Е.Г., Владимирский Е.Ю., Дорофеева Т.М. и др. Учебник русского языка для студентов-иностранцев, обучающихся на подготовительных факультетах вузов СССР. Вып. 1, 2— М., 1962, изд. 3—1974.

Бахтиярова Х.Ш., Шукин А.Н. История методики преподавания русского языка как иностранного.— Киев, 1988.

Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам.— М., 1965.

Беляев Б.В. Психологические основы усвоения лексики иностранного языка.— М., 1964.

Бердичевский А.Л. Оптимизация системы обучения иностранному языку в педагогическом вузе.— М., 1989.

Бернштейн С.И. Вопросы обучения произношению применительно к преподаванию русского языка иностранцам.— М., 1937.

Бернштейн С.И. Словарь фонетических терминов/Под ред. А.А. Леонтьева.— М., 1996.

Беспаленко В.В. и др. Учебник русского языка для иностранцев (программированный).— Киев, 1969.

Бизнес-контакт. Тесты по русскому языку как иностранному для делового общения/Под ред. Л.С. Журавлевой.— М., 1996.

Бим И.Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника.— М., 1977.

Бирюкова С.К. Словарь культуроведческой лексики русской классики.— М., 1999.

Битехтина Г.А. и др. По-русски — без ошибок! Пособие по грамматике русского языка для иностранных учащихся.— М., 1995.

Богатырева М.А. К проблеме выделения уровней профессионального владения иностранным языком (по материалам Совета Европы)/Иностранные языки в школе, 1997, № 2.

Бородулина М.К., Минина Н.М. Основы преподавания иностранных языков в языковом вузе.— М., 1968.

Борисова А.И. и др. Включенное обучение — новый тип обучения иностранных студентов-русистов//Русский язык за рубежом, 1983, № 4.

Брагина А.А. Лексика языка и культура страны. Изучение лексики в лингвострановедческом аспекте.— М., 1986.

Брызгунова Е.А. Звуки и интонация русской речи. 4-е изд. М., 1997.

Булкин А.П. Изучение иностранных языков в России (социокультурный аспект)/Иностранные языки в школе, 1998, № 3, 4.

Бурвикова Н.Д. Типология текстов для аудиторной работы.— М., 1988.

Вагнер В.Н., Овсиенко Ю.Г. Учебник русского языка для лиц, говорящих на французском языке.— М., 1965.

Вагнер В.Н. Методика преподавания русского языка англоговорящим и франкоговорящим. М., 2001.

Вартанянц А.Д., Якубовская М.Д. Пособие по анализу художественного текста для иностранных студентов-филологов (3—5 годы обучения).— М., 1986.

Васильева А.Н. Практическая стилистика русского языка для иностранных студентов-филологов старших курсов.— М., 1981.

Введенская Л.А., Павлова Л.Г. Культура и искусство речи. Современная риторика.— Ростов-на-Дону, 1999.

Верещагин Е.М. Психологические и методические характеристики двуязычия (билингвизма).— М., 1969.

Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Лингвострановедческая теория слова.— М., 1980.

Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного.— М., 1973; 4-е изд.— 1990.

Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. В поисках новых путей развития лингвострановедения: концепция речеповеденческих актов.— М., 1999.

Ветроградская Э.А. Некоторые вопросы психологии обучения русскому языку как иностранному. Курс лекций.— М., 1976.

Взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности/В.П. Григорьева, И.А. Зимняя и др.— М., 1985.

Вильямс С., Маклин К. Компьютер в школе. Пер. с англ.— М., 1988.

Вишнякова Л.Г. Использование игр в преподавании русского языка как иностранного.— М., 1987.

Вишнякова Т.А. Основы методики преподавания русского языка студентам-нефилологам.— М., 1982.

Владимир. Учебный комплекс по русскому языку/Г.М. Левина и др.— СПб., 1992.

- Возрастная и педагогическая психология/Под ред. А.В. Петровского. — М., 1979.
- Волков А.А. Основы русской риторики. — М., 1996.
- Вопросы контроля обученности учащихся иностранному языку.//Методическое пособие/Р.С. Алпатова и др. М., 1999.
- Воробьев В.В. Лингвокультурология (теория и методы). — М., 1997.
- Воронин Л.Б., Богданова И.И., Бурлаков Ю.А. Становление речевых навыков при обучении иностранным языкам/Новые исследования в педагогической науке. Вып. V, VI. М., 1966; вып. IX. М., 1967.
- Вохмина Л.Л. Хочешь говорить — говори. 300 упражнений по обучению устной речи. М., 1993.
- Второй международный конгресс преподавателей русского языка и литературы «Теория и практика создания учебников и учебных пособий по русскому языку». Тезисы докладов и выступлений. София, 1973.
- Вятютнев М.Н. Теория учебника русского языка как иностранного. М., 1984.
- Гак В.К. Русский язык в сопоставлении с французским. 2-е изд., перераб. — М., 1988.
- Гальперин П.Я. К психологии формирования речи на иностранном языке/Психолингвистика и обучение иностранцев русскому языку. — М., 1976.
- Гальперин П.Я. Основные результаты исследований по проблеме формирования умственных действий и понятий. — М., 1965.
- Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: Пособие для учителя. М., 2000.
- Геркан И.К. Русский язык в картинках. Сборник упражнений для начального этапа обучения. — М., 1970.
- Глухов Б.А., Щукин А.Н. Термины методики преподавания русского языка как иностранного. — М., 1983.
- Гойхман О.Я., Надеина Т.М. Основы речевой коммуникации. Учебник для вузов. М., 1997. То же издание под названием «Речевая коммуникация». — М., 2001.
- Горячев А.Ю. Тесты общего владения английским языком. — М., 1999.
- Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Лингвистика и межкультурная коммуникация. Квалификация: лингвист, преподаватель. М., 2000.
- Государственный образовательный стандарт по русскому языку. Элементарный уровень. Базовый уровень. 1, 2, 3, 4 сертификационные уровни. М.-СПб., 1999—2000.
- Гореликова М.И., Магомедова Д.М. Лингвострановедческий анализ художественного текста. — М., 1989.
- Горелов И.Н., Седов К.Ф. Основы психолингвистики. М., 1998.
- Горизонт-1. Учебник русского языка для зарубежных школ/М.Н. Вятютнев и др. М., 1977.
- Городилова Г.Г. К вопросу о развитии речевых навыков и умений/Психологические и психолингвистические проблемы владения и овладения языком. — М., 1969.
- Громова О.А. Аудиовизуальный метод и практика его применения. — М., 1977.
- Гудков Д.Б. Межкультурная коммуникация: проблемы обучения. Учебное пособие. — М., 2000.
- Давыдова М.А. Деятельностная методика обучения иностранным языкам. — М., 1980.
- Денисова М.А. Народное образование в СССР. Лингвострановедческий словарь. — М., 1978.
- Дистанционное обучение/Под ред. Е.С. Полат. — М., 1998.
- Донченко Г.В. и др. Учебник по практическому курсу русского языка для иностранных студентов-филологов II-го курса включенного типа обучения. Ч. 1 — Обучение грамматике. Ч. 2. — Речевое общение. М., 1989.
- Донченко Г.В. Практический курс русского языка на этапе включенного обучения.//Русский язык за рубежом; 1983, № 4.

- Деркач А.А., Шербак С.Ф. Практическая эвристика. Искусство овладения иностранным языком. М., 1991.
- Добровольская В.В. Функция преподавателя и стадии процесса обучения.//Русский язык за рубежом, 1986, № 4.
- Дубинская Е.В. и др. Русский язык будущему инженеру. Для студентов-иностранцев подготовительных факультетов вузов России. Технический профиль. СПб., — 1997.
- Дьяченко В.К. Организационная структура учебного процесса и его развитие. — М., 1989.
- Европейский языковой портфель. Предложения по разработке./И. Крист, Дж. Трис и др. — Страсбург, 1997.
- Елисеева Т.Ю. Структура профессиональной деятельности преподавателя. — Л., 1988.
- Есаджанян Б.М. Научные основы методической подготовки преподавателя русского языка как неродного. — М., 1984.
- Ейгер Г.В., Раппопорт И.А. Язык и личность. — Харьков, 1991.
- Журавлев Н.М. Язык. Речь. Творчество. — М., 1998.
- Журавлева Л.С., Корчагина Е.Л., Степанова Е.М. Уровни владения языком повседневного и делового общения. Содержание обучения и контроль.//Мир русского слова, 2002, № 1.
- Залевская А.А. Вопросы теории овладения вторым языком в психолингвистическом аспекте. — Тверь, 1996.
- Залевская А.А. Введение в психолингвистику. — М., 1999.
- Зарубина Н.Д. Текст: лингвистические и методические аспекты. — М., 1981.
- Захава-Некрасова Е.Б., Рассудова О.П., Рожкова Г.И. Учебник немецкого языка для лиц, говорящих на немецком языке. — М., 1964.
- Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. — М., 1978.
- Зимняя И.А. Личностно-деятельностный подход к обучению русскому языку как иностранному.//Русский язык за рубежом, 1985, № 5.
- Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. — М., 1991.
- Зимняя И.А. Педагогическая психология. 2-е изд., дополн. — М., 1999.
- Золотова Г.А., Онипенко Н.К., Сидорова М.Ю. Коммуникативная грамматика русского языка. — М., 1998.
- Зотов Ю.Б. Организация современного урока. — М., 1984.
- Иевлева З.Н. Методика преподавания грамматики в практическом курсе русского языка для иностранцев. — М., 1981.
- Изаренков Д.И. Базисные составляющие коммуникативной компетенции на продвинутом этапе обучения студентов-нефилологов.//Русский язык за рубежом, 1990, № 4.
- Изаренков Д.И. Обучение диалогической речи. Изд. 2-е. — М., 1986.
- Изаренков Д.И. Когнитивные процессы и обучение устной иноязычной речи/Вестник МАПРЯЛ, № 36, М., 2002.
- Исаченко А.В. Грамматический строй русского языка в сопоставлении с словацким. — Братислава, т. 1—1954, т. 2 — 1960.
- Ильин М.С. Основы теории упражнений по иностранному языку. — М., 1975.
- Каменская О.Л. Текст и коммуникация. — М., 1990.
- Капитанова Т.И., Щукин А.Н. Современные методы обучения русскому языку как иностранному. 2-е изд. перераб. и дополн. М., 1987.
- Карпов Г.В., Романов В.А. Технические средства обучения. — М., 1979.
- Касевич В.Б. Элементы общей лингвистики. — М., 1977.
- Кацнельсон С.Д. Психология языка и речевое мышление. — М., 1972.
- Кириш Т.К., Крылова Н.Г., Мельникова Л.В. Русская речь — интенсивно. М., 1981.
- Китайгородская Г.А. Интенсивное обучение иностранным языкам. Теория и практика. — М., 1992.

- Китайгородская Г.А.* Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам. Изд. 2-е. М., 1986.
- Китайгородская Г.А.* и др. Мосты доверия. Интенсивный курс русского языка. — М., 1993.
- Кларин И.В.* Педагогическая технология в учебном процессе. — М., 1989.
- Клобукова Л.П.* и др. Русский язык в деловом общении. — Вашингтон, 1997.
- Клобукова Л.П.* Российская государственная система уровней владения русским языком как иностранным/Материалы IX конгресса МАПРЯЛ//Тезисы докладов и сообщений. Т.Т. 1, 2, Братислава, 1999.
- Клычникова З.И.* Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке. М., 1973.
- Кокота В.А.* Лингводидактическое тестирование. М., 1989.
- Колкер Я.М., Устинова Е.С., Енальева Т.М.* Практическая методика обучения иностранному языку. Учебное пособие. М., 2000.
- Комета-1/Белякова И.В.* и др. Учебник для иностранных слушателей краткосрочных курсов русского языка и туристов. — М., 1990.
- Кондратьева В.А.* Оптимизация усвоения лексики иностранного языка. М., 1974.
- Корректировочные курсы русского языка для преподавателей — русистов: из ВНР/Г.Л. Скворцова и др., — М., 1981; из ГДР/П.А. Драхлис и др. — М., 1980; из НРБ/И.Л. Авербах и др. — М., 1981; из ПНР/Б.Г. Анпилогова и др. — М., 1980; из ЧССР/Е.Г. Баш и др. — М., 1981.
- Костера П.* Обучение иностранному языку в языковой лаборатории. Пер. с финского. М., — 1986.
- Костина И.С.* и др. Перспектива. Пособие для иностранных слушателей краткосрочных курсов русского языка. Изд. 3-е. СПб., 2000.
- Костомаров В.Г., Митрофанова О.Д.* Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам. М., 1976; 4-е изд., испр. — М., 1988.
- Костомаров В.Г.* Языковой вкус эпохи. М., 1994; СПб., 1999.
- К проблеме модернизации содержания общего образования в России//Иностр. яз. в школе, 2002, № 5.
- Краткосрочное обучение русскому языку иностранцев. Формы и методы.: Сб. статей/Сост. О.П. Рассудова. — М., 1983.
- Крутецкий В.А.* Психология обучения и воспитания школьников. М., 1976.
- Крутецкий В.А., Балбасова Е.Г.* Педагогические способности, их структура, диагностика, условия формирования и развития. — М., 1991.
- Крюкова О.П.* Самостоятельное изучение иностранного языка в компьютерном классе (на примере английского языка). — М., 1998.
- Кто есть кто в современной русистике/Редакторы Ю. Караулов, А. Мустайоки. — М.-Хельсинки, 1994.
- Кубрякова Е.С.* и др. Краткий словарь когнитивных терминов. — М., 1996.
- Кузнецова И.Н.* Практический курс сопоставительных грамматик русского и французского языков. — М., 1997.
- Кулибина Н.В.* Методика лингвострановедческой работы над художественным текстом. — М., 1987.
- Кулибина Н.В.* Художественный текст в лингводидактическом осмыслении. — М., 2000.
- Культура русской речи и эффективность обучения/Отв. Ред. Л.К. Граудина, Е.Н. Ширяев. — М., 1996.
- Кутузова Г.И.* и др. Изучаем грамматику самостоятельно (употребление падежей). — СПб., 1996.
- Лепидус Б.А.* Интенсификация процесса обучения иноязычной устной речи (пути и приемы). — М., 1970.
- Лепидус Б.А.* Обучение второму иностранному языку как специальности. М., — 1980.
- Лепидус Б.А.* Проблемы содержания обучения в языковом вузе. М., 1986.

- Лариохина Н.М.* Практический курс русского языка для иностранных учащихся. Продвинутый этап. В 2-х частях. — М., 1995.
- Лексическая основа русского языка. Комплексный учебный словарь/Под ред. В.В. Морковкина. — М., 1984.
- Лексические минимумы современного русского языка/Под ред. В.В. Морковкина. — М., 1985.
- Леонтьев А.А.* Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному (психолингвистические очерки). — М., 1970.
- Леонтьев А.А.* Педагогическое общение. М. — Нальчик, 1996.
- Леонтьев А.А.* Психология общения. 2-е изд., испр. и дополн. — М., 1997.
- Леонтьев А.А.* Основы психолингвистики: для вузов. — М., 1999.
- Леонтьев А.А.* Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии. Избранные психологические труды. М. — Воронеж, 2001.
- Леонтьев А.Н.* Лекции по общей психологии. М., 2000.
- Лихачев Д.С.* Концептосфера русского языка//Лихачев Д.С. Раздумья о России. СПб., 1999.
- Лобанова Н.А., Слесаева И.П., Войнова Е.И.* и др. Учебник русского языка для иностранных студентов-филологов. 1, 2, 3, 4 — 5 годы обучения. М., 1981—84.
- Лобанова Н.А., Слесаева И.П., Хавронина С.А.* Соотношение практического курса русского языка с теоретическими курсами филологического и педагогического циклов по подготовке филолога-русиста/Доклады советской делегации на V конгрессе МАПРЯЛ. М., 1982.
- Лобашкова С.Г., Игнатова И.В.* Бизнес-курс для деловых людей. (Внешняя экономическая деятельность). М., 1997.
- Ляховицкий М.В.* Методика преподавания иностранных языков. М., 1981.
- Ляховицкий М.В., Кошман И.М.* Технические средства в обучении иностранным языкам. М., 1981.
- Максимов В.И., Одеков Р.В.* Словарь-справочник по грамматике русского языка. — М., 1999.
- Мамонтов А.С.* Язык и культура: сопоставительный аспект изучения. — М., 2000.
- Мангус И.Ю.* Система когнитивных стратегий в учебнике русского языка как иностранного. (теория и практика). — М., 2000.
- Мангус И.Ю.* Как учить иностранный язык или советы по изучению иностранного языка. — М., 1999.
- Маркова А.К.* Психология усвоения языка как средства общения. — М., 1974.
- Материалы IX конгресса МАПРЯЛ. Доклады и сообщения российских ученых. М., 1999.
- Международная конференция преподавателей русского языка и литературы. «Актуальные вопросы преподавания русского языка и литературы». Тезисы докладов и выступлений. М., 1969.
- Методика. Заочное повышение квалификации преподавателей русского языка/Под ред. А.А. Леонтьева, Т.А. Королевой. 3-е изд., испр. М., 1982.
- Методика обучения русскому языку как иностранному. Курс лекций/Л.В. Лысакова и др. СПб., 1990; 2-е изд. СПб., 2000.
- Методика обучения русскому языку как иностранному. Хрестоматия/Сост. А.Н. Щукин. — Воронеж, 1998.
- Методика преподавания русского языка англоговорящим и франкоговорящим/В.Н. Вагнер. — М., 2001.
- Методика преподавания русского языка иностранцам/Под ред. С.Г. Бархударова. М., 1967.
- Методика преподавания русского языка за рубежом. Сб. статей Сост. А.Н. Щукин, Е.М. Верещагин. — М., 1981.
- Методика преподавания русского языка как иностранного/О.Д. Митрофанова, В.Г. Костомаров и др. — М., 1990.

- Методика преподавания русского языка как иностранного для зарубежных филологов-русистов (включенное обучение)/Под ред. А.Н. Щукина. М., 1990.
- Методика преподавания русского языка как иностранного на начальном этапе/Г.И. Дергачева и др. 3-е изд., испр.— М., 1989.
- Метс Н.А., Митрофанова О.Д., Одинцова Т.Б. Структура научного текста и обучение монологической речи.— М., 1981.
- Мечта. Начальный курс русского языка для зарубежной школы с французским языком/Э.Г. Азимов и др.— М., 2000.
- Миллер Л.В. и др. Жили-были... 28 уроков русского языка для начинающих. Учебный комплекс.— СПб., 1998.
- Милославская С.К. Межкультурная коммуникация в свете задач интернационализации образования//Мир русского слова. 2001, № 4.
- Милославский И.Г. Краткая практическая грамматика русского языка.— М., 1987.
- Милославский И.Г. Культура речи и русская грамматика: Курс лекций. М., 2002.
- Мильруд Р.П. О проблеме центрированного на ученике подхода к обучению иностранным языкам в России. Иностранные языки в школе, № 6, 1997.
- Миньяр-Белоручев Р.К. Теория и методы перевода.— М., 1996.
- Миролюбов А.А. Сознательно-сопоставительный метод обучения иностранным языкам.— М., 1998.
- Миролюбов А.А. История отечественной методики обучения иностранным языкам.— М., 2002.
- Мисири Г.С. Говорим по-русски. Аудиолингвальный курс для лиц, говорящих на английском языке. М., 1977.
- Мисири Г.С. Использование наглядности на начальном этапе обучения русскому языку.— М., 1981.
- Митькина Л.М. Учитель как личность и профессионал.— М., 1994.
- Митрофанова О.Д. Научный стиль речи: проблемы обучения.— М., 1976; 2-е изд.— М., 1985.
- Молчановский В.В. Преподаватель русского языка как иностранного. Опыт системно-функционального анализа. М., 1998.
- Молчановский В.В., Шипелевич Л. Преподаватель русского языка как иностранного. Введение в специальность. М., 2002.
- Московкин Л.В. Теоретические основы выбора оптимального метода обучения.— СПб., 1999.
- Мотина Е.И. Язык и специальность. Лингвометодические основы обучения русскому языку студентов-нефилологов.— М., 1983. 2-е изд. испр.— М., 1988.
- Назарова Т.С., Полат Е.С. Средства обучения. Технология создания и использования: Учебное пособие.— М., 1998.
- Пастольная книга преподавателя иностранного языка: Справочное пособие/Е.А. Маслыко и др. 2-е изд. перераб. и дополн.— Минск, 1996.
- Научные основы и практика преподавания русского языка и литературы. Доклады советской делегации на III конгрессе МАПРЯЛ/Под ред. Л.А. Новикова.— М., 1976.
- Научные традиции и новые направления в преподавании русского языка и литературы. Доклады советской делегации на VI конгрессе МАПРЯЛ/Под ред. Л.Ю. Максимова и др.— М., 1986.
- Немов Р.С. Психология. В 3 кн. Книга 1. Общие основы психологии. Кн. 2. Психология образования. Кн. 3. Экспериментальная и педагогическая психология и психодиагностика.— М., 1994—95.
- Немов Р.С. Практическая психология. Учебное пособие.— М., 1998.
- Нечаева В.М. Методика обучения переводческой деятельности (в рамках курса русского языка как иностранного).— М., 1994.
- Новиков Л.А. Художественный текст и его анализ.— М., 1988.
- Новикова Т. Формирование основ русской культурной компетенции у иностранцев, изучающих русский язык//Русский язык за рубежом, 2000, № 3—4.

- Носенко Э.Л. ЭВМ в обучении иностранным языкам.— М., 1988.
- Общая методика обучения иностранным языкам. Хрестоматия/Сост. А.А. Леонтьев.— М., 1991.
- Общая методика обучения иностранным языкам в средней школе./Под ред. А.А. Миролюбова, И.В. Рахманова, В.С. Цетлин. М., 1967.
- Общеввропейская компетенция владения иностранным языком. Проект.— Страсбург, 1996.
- Овсиенко Ю.Г. Русский язык для начинающих.— М., 1989.
- Основные направления в методике преподавания иностранных языков в XIX—XX вв./Под ред. И.В. Рахманова. М., 1972.
- Основы педагогики и психологии высшей школы./Под ред. А.В. Петровского.— М., 1986.
- Основы педагогического мастерства./Под ред. И.А. Зязюна.— М., 1989.
- Очерки методики обучения устной речи на иностранных языках./Под ред. И.М. Бермана, В.А. Бухбиндера. Киев, 1980.
- Пальмер Г. Устный метод обучения иностранным языкам./Пер. с англ.— М., 1960.
- Пассов Е.И. Основы коммуникативного метода обучения иноязычному общению.— М., 1989.
- Пассов Е.И. Основы методики обучения иностранным языкам.— М., 1977.
- Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. 2-е изд. испр.— М., 1991.
- Пассов Е.И. Урок иностранного языка в средней школе. 2-е изд. дораб. М., — 1988.
- Пассов Е.И. Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования.— М., 2000.
- Петрусинский В.В. Суггестокрибернетический интегральный метод ускоренного обучения//Методы интенсивного обучения иностранным языкам.— М., 1977.
- Платонов И.Б. Телевидение в процессе обучения иностранным языкам. М., — 1980.
- Плесневич А.С. Теоретические основы ускоренного курса обучения английскому языку по методике «погружения»//Методы интенсивного обучения иностранным языкам.— М., 1977.
- Полат Е.С. Новые педагогические технологии.— М., 1997.
- Полат Е.С. Методика использования средств обучения иностранному языку в языковой лаборатории профтехучилища.— М., 1988.
- Полат Е.С. Обучение в сотрудничестве//Иностранные языки в школе, 2000, № 1.
- Половникова В.И. Лексический аспект в преподавании русского языка как иностранного на продвинутом этапе. 2-е изд. испр. и дополн.— М., 1988.
- Попова Т.И., Юрков Е.Е. Тестирование как средство определения уровня владения РКИ и перспективы совершенствования/Материалы IX конгресса МАПРЯЛ. Доклады и сообщения российских ученых. М., 1999.
- Пороговый уровень. Русский язык. Т. 1 — Повседневное общение. Т. 2 — Профессиональное общение./Рук. проекта Е.М. Степанова. Совет Европы Пресс.— Страсбург, 1996.
- Пособие по методике преподавания русского языка как иностранного для студентов-нефилологов/В.С. Девятайкина и др.— М., 1984.
- Практическая грамматика русского языка для зарубежных преподавателей-русистов/Под ред. Н.А. Метс.— М., 1985.
- Практическая методика преподавания русского языка на начальном этапе./Н.С. Власова и др.— М., 1990.
- Предпороговый (базовый) уровень. Русский язык. Повседневное общение/Рук. проекта Е.М. Степанова.— М., 2002.
- Проблемы школьного учебника. Сб. статей. Вып. 1—18.— М., 1974—1988.
- Программа-справочник по русскому языку (научный стиль речи) для иностранных магистрантов-лингвистов, обучающихся на филологическом фак-те МГУ/Е.Л. Бархударова и др. М., 1998.

Программа практического курса русского языка (включенный тип обучения студентов-иностранцев)/А.В. Березова и др. М., 1989.

Программа по русскому языку для студентов-иностранцев, обучающихся на филологических факультетах вузов СССР. 3-е изд. испр./Под ред. Н.А. Лобановой. — М., 1988.

Протченко И.Ф., Черемисина Н.В. Лексикология и стилистика в преподавании русского языка как иностранного. М., 1995.

Профессиограмма учителя иностранного языка. Рекомендации./С.Ф. Шатилов и др. М., 1985.

Прохоров Ю.Е. Национальные культурные стереотипы речевого общения и их роль в обучении русскому языку иностранцев. — М., 1996.

Прохоров Ю.Е. Лингвострановедение. Культуроведение. Страноведение. Теория и практика обучения русскому языку как иностранному. — М., 1995.

Пулькина И.М. Программа по русскому языку для студентов-иностранцев и методические указания. — М., 1956.

Раппопорт И.А., Сельг Р., Соттер И. Тесты в обучении иностранным языкам в средней школе (пособие для учителя). — Таллин, 1987.

Рогова Г.В., Верецагина И.Н. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в общеобразовательных учреждениях. 2-е изд. М., 1998.

Рожкова Г.И. Очерки практической грамматики русского языка. — М., 1978.

Рожкова Г.И. Проблемность в обучении русскому языку нерусских. Практикум по функциональной морфологии для слушателей ФПК. — М., 1994.

Рожкова Г.И. К лингвистическим основам методики преподавания русского языка иностранцам. 2-е изд. испр. и дополн. — М., 1983.

Рожкова И.М., Пирогова Л.И. Учебник русского языка. Интенсивный курс. — М., 1981.

Розенберг Р.С., Самошин А.И. Релаксопедия и интенсивное обучение иностранному языку/Интенсивные методы обучения иностранным языкам. М., 1973.

Российская педагогическая энциклопедия/Гл. ред. В.В. Давыдов. Т. 1 — М., 1993; Т. 2 — М., 1999.

Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. — М., 1999.

Русский язык 1, 2, 3. Аудиовизуальный курс для зарубежных школ/М.Н. Вятютнев и др. — М., 1971—73.

Русский язык для всех/Е.М. Степанова и др. Под ред. В.Г. Костомарова. — М., 1970; изд. 14-е. — М., 1990.

Русский язык для туристов./В.Г. Костомаров, А.А. Леонтьев. — М., 1978.

Русский язык за 10 дней./С. Трекова, Т. Акишина. — М., 1993.

Русский язык и литература в общении народов мира: проблемы функционирования и преподавания. Доклады советской делегации на VII конгрессе МАПРЯЛ. — М., 1990.

Русский язык и литература в современном диалоге культур. Тезисы докладов ученых России на VIII конгрессе МАПРЯЛ. М., 1994.

Сафонова О.В. Изучение языков межкультурного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. — Воронеж, 1996.

Сборник методических задач для изучающих русский язык/Е.И. Василенко, В.В. Добровольская. — М., 1990.

Скалкин В.Л. Основы обучения устной иноязычной речи. М., 1981.

Слесаева И.П. Проблемы описания и преподавания русской лексики. 2-е изд. испр. — М., 1990.

Смирницкий А.И. Очерки по сопоставительной грамматике русского и английского языков. — М., 1975.

Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. — М., 1995.

Современное состояние и основные проблемы изучения и преподавания русского языка и литературы. Доклады советской делегации на V конгрессе МАПРЯЛ/Отв. ред. В.Г. Костомаров. М., 1982.

Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс лекций. — М., 2002.

Сосенко Э.Ю. Коммуникативные подготовительные упражнения (при обучении говорению на начальном этапе). — М., 1979.

Старт 1, 2, 3/М.М. Галеева, Л.С. Журавлева, М.М. Нахабина и др. Учебник русского языка для подготовительных факультетов вузов СССР. — М., 1978.

Степанов Ю.С. Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования. М., 1997.

Сурыгин А.И. Основы теории обучения на неродном для учащихся языке. — СПб., 2000.

Сурыгин А.И. Педагогическое проектирование системы предвузовской подготовки иностранных студентов. — СПб., 2001.

Сысоев П.В. Социокультурный подход к обучению иностранным языкам. — М., 1991.

Талызина Н.Ф. Педагогическая психология. Изд. 3. М., 1999.

Темп 1, 2, 3. Интенсивный курс русского языка/О.П. Рассудова, Л.В. Степанова. — М., 1979.

Теория и практика преподавания русского языка и литературы. Роль преподавателя в учебном процессе. Доклады советской делегации на IV конгрессе МАПРЯЛ/Под ред. В.Г. Костомарова. — М., 1979.

Тер-Минасова С.Г. Сопоставительная лингвистика и проблемы преподавания иностранных языков. — М., 1994.

Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. — М., 2000.

Тестовый практикум. Русский язык: цель и результат/Под ред. Е.Л. Корчагиной и др. — М., 1997.

Типовые тесты по русскому языку как иностранному: элементарный, базовый, I—IV сертификационные уровни/Н.П. Андрушина, Л.П. Клобукова и др. — М.-СПб., 1999 — 2000.

Типовые тесты по русскому языку как средству делового общения. Уровни I, II, III/Под ред. Л.П. Клобуковой, И.В. Михалкиной. М., 1999.

Усейнова Г. Русский язык — это просто. Начальный курс разговорного языка. — СПб., 1999.

Учебник по русскому языку для факультетов и курсов повышения квалификации зарубежных преподавателей/Н.А. Метс и др. — М., 1980.

Учебник русского языка для стажеров и аспирантов гуманитарного профиля. Интенсивный курс/И.М. Рожкова, Л.И. Пирогова. — М., 1981.

Учебник русского языка для подготовительных факультетов вузов СССР/Е.Г. Баш и др. 3-е изд. М., 1983.

Учебник по практическому курсу русского языка для иностранных студентов-филологов III курса включенного типа обучения./Г.В. Донченко и др. Ч. 1 — Обучение грамматики. — М., 1989; Ч. 2 — Речевое общение. — М., 1990.

Учебник русского языка для лиц, говорящих на французском языке/В.Н. Ванеева и др. — М., 1969.

Учебник русского языка для студентов естественных и технических специальностей/Е.М. Жуковская и др. — М., 1984.

Учебник русского языка для иностранных студентов-филологов. 1-й год обучения/Е.И. Войнова и др. — М., 1981; 2-й год обучения/Е.И. Войнова и др. — М., 1981; 3-й год обучения/Н.А. Лобанова и др. — М., 1980; 4—5-й год обучения/Н.А. Лобанова и др. — М., 1980.

Ушинский К.Д. Родное слово//Избранные сочинения. — М., 1954.

Фаенова М.О. Обучение культуре общения на иностранном языке. — М., 1991.

Фарисенкова Л.В. Уровни коммуникативной компетенции в теории и на практике. — М., 2000.

Фарисенкова Л.В. Методические основы единого учебника русского языка для студентов-нефилологов/Мир русского слова, 2002, № 2.

Фелицына В.П., Прохоров Ю.Е. Русские пословицы, поговорки и крылатые выражения. Лингвострановедческий словарь. — М., 1979.

Фоломкина С.К. Обучение чтению в нефилологическом вузе. — М., 1987.

Формановская Н.И. Русский речевой этикет: лингвистические и методические аспекты. 2-е изд. перераб. и дополн. М., 1987.

Формановская Н.И. Коммуникативно-прагматические аспекты единиц общения. — М., 1989.

Формановская Н.И., Шевцова С.В. Речевой этикет: русско-английские соответствия. — М., 1990.

Халеева И.И. Основы теории понимания иноязычной речи (подготовка переводчиков). — М., 1989.

Харченкова Л.И. Диалог культур в обучении русскому языку как иностранному. — СПб., 1994.

Хитрик К.Н. Теоретические подходы к обучению культуре иноязычного речевого общения в специальном языковом вузе. — М., 2000.

Хрестоматия по методике преподавания русского языка как иностранного/Сост. А.Н. Щукин. — Воронеж, 1998.

Хэзболдт П. Изучение иностранных языков. Некоторые размышления из опыта преподавания. Сокр. пер. с англ. — М., 1963.

Чернявская Т.Н. Художественная культура в СССР. Лингвострановедческий словарь. — М., 1984.

Чинь Тхи Ким Нгок. Проблема языка и культуры при изучении иностранных языков. — М., 1999.

Шаклеин В.М. Лингвокультурология ситуации и исследование текста. — М., 1997.

Шанский Н.М. Русское языкознание и лингводидактика. — М., 1985.

Шатилов С.Ф. Актуальные проблемы методики обучения русскому языку иностранных учащихся. — Л., 1985.

Шатилов С.Ф. Обучение немецкому языку в средней школе. М., 1986.

Шахнарович А.М. Общая психоллингвистика: Учебное пособие. — М., 1995.

Шварц Е.И. Внушение и педагогический процесс. — Пермь, 1971.

Шейлз Д. Коммуникативность в обучении современным языкам. — Страсбург, 1995.

Шехтер И.Ю. Подход к обучению иностранному языку./Актуальные проблемы учебного процесса. — М., 1973.

Шипицо Л.В. Контроль устной речи (на начальном этапе обучения). — М., 1985.

Штейнфельд Э.А. Частотный словарь современного русского литературного языка. — Таллин, 1963.

Штульман Э.А. Методический эксперимент в системе методов исследования. — Воронеж, 1976.

Щерба Л.В. Преподавание иностранных языков в средней школе. Общие вопросы методики./Под ред. И.В. Рахманова. М., 1974. 3-е изд., испр. и дополн. М., 2002.

Щукин А.Н. Методика использования аудиовизуальных средств (при обучении русскому языку как иностранному). — М., 1981.

Щукин А.Н. Методика краткосрочного обучения русскому языку как иностранному. — М., 1984.

Щукин А.Н. Интенсивные методы обучения иностранным языкам. Учебное пособие. — М., 2000.

Щукин А.Н. Методика обучения иностранным языкам. Курс лекций. — М., 2002.

Экспериментальные исследования в методике преподавания русского языка как иностранного/Под ред. О.Д. Митрофановой, Э.С. Сосенко. — М., 1975.

Яковлева Л.Н. Межкультурная коммуникация как основа обучения второму иностранному языку//Иностранные языки в школе, 2001, № 2.

Язык, культура и образование: статус русского языка в странах мира/Под ред. Д. Дэвидсона, О. Митрофановой. — М.-Вашингтон, 1997.

КЛЮЧЕВЫЕ ТЕРМИНЫ

Толкование приведенных ниже терминов, составляющих понятийный аппарат курса методики, можно найти в тексте лекций и в следующих словарях: Глухов Б.А., Щукин А.Н. Термины методики преподавания русского как иностранного. — М., 1993; Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Словарь методических терминов. (Теория и практика преподавания языков). СПб., 1999; Миньяр-Белоручев Р.К. Методический словарь. Толковый словарь терминов методики обучения языкам. — М., 1996.

А

автоматизм
адаптация текста
активизация
активная лексика
активный словарный запас
акцент
анализ текста
анализ урока
аналитико-имитативный метод обучения
анкетирование
армейский метод обучения
артикуляция
аспект обучения
аспект языка
аспектное обучение
аудиовизуальные средства обучения (АВСО)
аудиовизуальный метод обучения (АВМО)
аудиолингвальный метод обучения (АЛМО)
аудитивные средства обучения

взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности
видеограмма
видеофонограмма
виды речевой деятельности
виды речи
визуальная наглядность
включенное обучение
внеаудиторная работа
внешняя наглядность
внешняя речь
внимание
внутренняя речь
воспитательная цель обучения
восприятие
воспроизведение
вторичная языковая личность
высказывание

Г

гипермнезия
гипнопедия
глобальность
говорение
Государственный образовательный стандарт
грамматика активная, пассивная
грамматико-переводный метод обучения
грамматический минимум
грамматическое упражнение
графический навык

Б

базисные категории методики
безэквивалентная лексика
беседа
беспереводная семантизация
бихевиоризм

В

вводно-фонетический курс
вербальные опоры
вероятностное прогнозирование

Д

двуязычие
дедукция
деловая игра

деловое общение
деятельность
диалогическая речь
диапроектор
диафильм
дидактика
дидактические принципы обучения
дикция
динамическая наглядность
дискурс
диспут
дистантная речь
дистантное обучение
догадка языковая
долговременная память
домашнее чтение
доступность обучения
дрилл

Е

европейский языковой портфель
единица речи
единицы обучения
единство диалогическое

Ж

жанр
жест

З

задание
задачи обучения
закрепление
запоминание
зарядка фонетическая
звукозапись
звукотехнические средства обучения
знание
значение слова
зрительная наглядность

И

игра
игра ролевая
игровые упражнения
изучающее чтение
имитативные упражнения
имитация
индивидуализация обучения

индивидуальные психологические различия
индивидуальный подход
индуктивный метод обучения
индукция
иностраный язык
интенсивное обучение
интенсификация обучения
интенция
интерес
Интернет
интерпретация текста
интерференция
интонационная конструкция (ИК)
интонация
интроверт
интуитивное овладение языком
интуитивные методы обучения
интуиция
инфантилизация
информативность текста
информационная технология
исследовательская функция преподавателя
итоговый контроль

К

кабинет технических средств обучения
каллиграфия
картина мира
категории методики базисные
кинопроектор
классное чтение
клоуз-тест
ключи
книга для преподавателя
книга для чтения
когнитивная грамматика
когнитивная психология
когнитивная теория обучения языку
когнитивный подход
коллективные формы обучения
комбинированные методы обучения
коммуникативная грамматика
коммуникативная задача
коммуникативная лингвистика
коммуникативность обучения
коммуникативно-деятельностный подход
коммуникативные способности
коммуникативные упражнения
коммуникативный метод обучения
коммуникация
компакт-диск
компенсаторные умения

компетенция
компетенция речевая, языковая, социо-культурная
компрессия текста
компьютеризация
конспектирование
компьютерный учебный курс
контактная речь
контекст
контроль
концентр
концетризм
концертная псевдопассивность
концертный сеанс
корректировочный курс
коррекция
кратковременная память
краткосрочное обучение
критериально-ориентированный тест
критерии отбора языкового материала
культура
культура речи
культуроведение
курс вводно-фонетический
курсовое чтение

Л

лаборатория технических средств обучения
лабораторная работа
лексика
лексический минимум
лексический навык
лексическое упражнение
лингафонный кабинет
лингвистика
лингвистика текста
лингвистическая компетенция
лингвистические принципы отбора лексики
лингводидактика
лингвокультурема
лингвокультурология
лингвострановедческая компетенция
лично-деятельностный подход
логоэпистема
ложные друзья переводчика

М

магнитофон
мастерство преподавателя
материал учебный
машинный перевод

межличностные отношения
межъязыковая интерференция
метод
метод активизации
«метод гувернантки»
метод обучения
метод обучения армейский
метод обучения аудиовизуальный
метод обучения аудиолингвальный
метод обучения грамматико-переводный
метод обучения коммуникативный
метод обучения натуральный
метод обучения прямой
метод обучения сознательно-практический
метод обучения суггестопедический
метод обучения эмоционально-смысловой
метод погружения
методика
методика обучения иностранным языкам
общая, сметная, специальная
методы исследования
методы обучения
методы преподавания
минимум
минимум лексический
модели предложений
модель обучения
монолог
монологическая речь
мотив
мотивация
мультимедиа
мышление
методические принципы обучения

Н

наблюдение
навык
наглядность
натуральный метод обучения
научное наблюдение
национально-культурный компонент слова
начальный этап обучения
невербальные средства общения
неподготовленная речь
непосредственная память
неродной язык
неязыковая наглядность
нормативно-ориентированный тест
носитель языка

О

образование
 обратная связь
 обучающая программа
 обучение
 обучение аспектное, комплексное
 обучение видам речевой деятельности
 обучение включенное
 обучение интенсивное
 обучение краткосрочное
 обучение проблемное
 обучение программированное
 обученность
 общедидактические принципы обучения
 общение
 общение речевое
 общеучебная компетенция
 объект контроля
 объяснение
 одаренность
 ознакомительное чтение
 оперативная память
 операция
 опора на родной язык
 опосредствованное общение
 опрос
 оптимизация обучения
 опытное обучение
 организационные формы обучения
 органы речи
 осмысливание
 открытый урок
 оценка
 ошибка
 ощущение

П

память
 память долговременная, кратковременная
 паралингвистика
 пассивная лексика, грамматика
 пассивный словарь
 пауза
 педагогизация учебного процесса
 педагогика
 педагогика сотрудничества
 педагогическая грамматика
 педагогическая психология
 педагогическое общение
 перевод

переводная семантизация
 переводные упражнения
 пересказ
 перцепция
 письменная речь
 письменный контроль
 письмо
 планирование учебной работы
 повторение
 повышение квалификации
 подготовительное чтение
 подстановочные упражнения
 подход к обучению
 познание
 поисковое чтение
 понимание
 понятие
 пороговый уровень владения иностранным языком
 порождение речи
 послетекстовые упражнения
 пословный перевод
 пособие наглядное
 пособие учебное
 поэтапный контроль
 правило
 правильность речи
 практика активная, пассивная
 практическая цель обучения
 практические методы обучения
 предметная компетенция
 предметная наглядность
 предтекстовые упражнения
 преподаватель
 приемы обучения
 применение
 принцип активной коммуникативности
 принцип беспереводности
 принципы обучения
 притекстовые упражнения
 проблемное обучение
 прогнозирование вероятностное
 программа обучения
 программирование
 продуктивные виды речевой деятельности
 проектор
 произвольное внимание
 произносительные навыки
 просмотровое чтение
 профессиональная компетенция
 профиль обучения
 прямой метод обучения
 психодиагностика

Р

развлекательный эксперимент
 развивающее обучение
 развитие речи
 разговорная речь
 раздаточный материал
 реактивная речь
 релаксация
 репродуктивная речь
 реферативное чтение
 реферирование текста
 рецептивная грамматика
 рецептивная лексика
 рецептивные виды речевой деятельности
 рецептивные упражнения
 речевая адаптация
 речевая зарядка
 речевая интенция
 речевая наглядность
 речевая ошибка
 речевое действие
 речевое умение
 речевой навык
 речевой этикет
 речевые упражнения
 речь
 ритм
 риторика
 родной язык
 ролевая игра
 русский язык

С

самоконтроль
 самокоррекция
 самостоятельная работа
 самоучитель
 сверхфразовое единство
 светотехнические средства обучения
 свободный перевод
 семантизация
 сенсорная память
 синтетическое чтение
 система обучения
 система упражнений
 системный подход
 ситуативность речи
 ситуация
 слайд
 словарный запас активный, пассивный

словарь
 словоупотребление
 слух
 слуховая память
 слушание
 сознательность в обучении
 сознательно-практический метод обучения
 сознательно-сопоставительный метод обучения
 социокультурная компетенция
 социолингвистика
 спонтанная речь
 способности
 средства наглядности
 средства обучения
 стандарт образования
 стандартизированный тест
 стиль
 стимул
 страноведческая компетенция
 стратегия обучения
 структурно-глобальный метод обучения
 суггестивные средства воздействия
 суггестопедический метод обучения
 сфера общения

Т

таблица
 такт педагогический
 тактика обучения
 текст
 текущий контроль
 телевидение
 телепередача
 темп речи
 теория деятельности
 теория поэтапного формирования умственных действий
 теория речевой деятельности
 теория учебника
 тест
 тестирование
 тестология
 техника чтения
 технические средства обучения
 технология обучения
 типология упражнений
 транскрипция
 трансформационные упражнения
 трансформация
 тренировка
 тренировочные упражнения

У	ударение узус умение умения преподавателя иностранного языка упражнение уровень обученности уровни владения языком уровни языка урок установка устная основа обучения устная речь устное опережение устные упражнения устный метод обучения учебная деятельность учебная практика учебная речевая ситуация учебник учебное кино учебный комплекс учебный план учебный словарь учение учет родного языка учет специальности учитель	Ц	цель обучения центрированный на ученике подход к обучению цикл методический
		Ч	частная методика частнодидактические принципы обучения частотность чтение чувство языка
		Ш	шепотная речь
		Э	эвристический метод обучения экзамены экскурсия учебная эксперимент экспериментальная психология экстенсивное чтение экстраверт экстралингвистические средства общения электронно-вычислительная машина эмоциональная память эпипроектор этап обучения этап урока этикет речевой этюды
Ф	филология фильмоскоп фонема фонематический слух фонетическая транскрипция фонетические упражнения фонетический навык фоновая лексика фонограмма фонотека фонохрестоматия формы общения фронтальное чтение фронтальный контроль функции преподавателя функциональная грамматика функциональные стили функциональный подход		
Х	хезитация хронометрирование	Я	язык язык жестов язык иностранный, родной язык специальности языковая картина мира языковая компетенция языковая наглядность языковая способность языковой материал языковой стандарт языковые игры языковые упражнения языкознание

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Предисловие</i>	3
Глава 1. Методика как учебная, научная и практическая дисциплина	6
1. Методика как учебная дисциплина	6
2. Методика как научная дисциплина	12
3. Методика как практическая дисциплина	16
Резюме	17
Контрольные вопросы и задания	18
Список дополнительной литературы	18
Глава 2. Связь методики с другими науками	19
1. Методика и педагогика	19
2. Методика и психология	21
3. Методика и психолингвистика	24
4. Методика и педагогическая психология	25
5. Методика и когнитивная психология	25
6. Методика и языкознание	27
7. Методика и социология	31
8. Методика и социальная психология	32
9. Методика и страноведение/лингвострановедение	32
10. Методика и лингвокультурология	35
Резюме	37
Контрольные вопросы и задания	37
Список дополнительной литературы	37
Глава 3. Методы исследования в методике	38
1. Анализ научной литературы	39
2. Научное наблюдение и обобщение педагогического опыта	39
3. Беседа	40
4. Опытное обучение	40
5. Пробное обучение	40
6. Анкетирование	41
7. Тестирование	43
8. Хронометрирование	47
9. Методы статистического анализа результатов эксперимента	47
Резюме	48
Контрольные вопросы и задания	48
Список дополнительной литературы	49
Глава 4. Уровни владения языком	50
1. Проблема уровней владения иностранным языком	50
2. Уровни владения русским языком как иностранным	53
3. Международные экзамены и сертификаты по иностранному/РКИ языкам	60
Резюме	61
Контрольные вопросы и задания	65

Список дополнительной литературы	66
Глава 5. Система обучения русскому языку как иностранному	67
1. Система обучения и системный подход	67
2. Характеристика системы обучения языку	70
3. Функционирование системы обучения	71
Резюме	74
Контрольные вопросы и задания	75
Список дополнительной литературы	75
Глава 6. Профили обучения	76
1. Понятие «профиль обучения»	76
2. Дошкольный профиль	76
3. Школьный профиль	77
4. Подготовительный профиль	79
5. Филологический профиль	81
6. Включенный профиль	86
7. Нефилологический профиль	88
8. Курсовой профиль	90
9. Повышение квалификации	92
10. Заочный профиль	94
11. Дистанционное обучение	95
Резюме	96
Контрольные вопросы и задания	97
Список дополнительной литературы	98
Глава 7. Подходы к обучению языку	99
1. Подход к обучению как методическая категория	99
2. Существующие классификации подходов к обучению	99
3. Подходы с точки зрения объекта обучения	100
4. Подходы с точки зрения способа обучения	101
5. Социокультурный подход	105
Резюме	106
Контрольные вопросы и задания	107
Список дополнительной литературы	107
Глава 8. Цели и задачи обучения	109
1. Понятие «цель обучения»	109
2. Виды целей обучения	109
3. Практическая цель обучения	112
4. Общеобразовательная цель обучения	118
5. Воспитательная цель обучения	119
6. Развивающая цель обучения	119
Резюме	121
Контрольные вопросы и задания	122
Список дополнительной литературы	122
Глава 9. Содержание обучения	124
1. Структура содержания обучения	124
2. Принципы отбора содержания обучения	125
3. Содержание обучения в зависимости от объекта обучения/усвоения	125
4. Коммуникативная компетенция как результат обучения (усвоения языка)	141
5. Предметная сторона содержания обучения	147

Резюме	149
Контрольные вопросы и задания	149
Список дополнительной литературы	150
Глава 10. Принципы обучения	151
1. Понятие «принцип обучения»	151
2. Классификация принципов обучения	151
3. Дидактические принципы	153
4. Лингвистические принципы	161
5. Психологические принципы	163
6. Собственно методические принципы	167
Резюме	174
Контрольные вопросы и задания	175
Список дополнительной литературы	176
Глава 11. Методы обучения	177
1. Три значения понятия «метод»	177
2. Общедидактические методы обучения	177
3. Частнодидактические методы обучения	180
4. Прямые методы обучения	183
5. Сознательные методы обучения	188
6. Комбинированные методы обучения	193
7. Интенсивные методы обучения	199
Резюме	210
Контрольные вопросы и задания	210
Список дополнительной литературы	212
Глава 12. Средства обучения	213
1. Система средств обучения	213
2. Средства обучения для преподавателя	214
3. Средства обучения для учащихся	218
4. Аудиовизуальные средства обучения	228
5. Технические средства обучения	235
Резюме	239
Контрольные вопросы и задания	240
Список дополнительной литературы	241
Глава 13. Процесс обучения	242
1. Содержание понятия «процесс обучения»	242
2. Участники процесса обучения	243
3. Учебная деятельность как основа процесса обучения	252
Резюме	254
Контрольные вопросы и задания	254
Список дополнительной литературы	255
Глава 14. Организационные формы обучения	256
1. Виды организационных форм обучения	256
2. Урок по практике языка	257
3. Структура урока	260
4. Эффективность урока	268
5. Структурная единица урока	268
6. Анализ урока	269
7. Планирование занятий по языку	270
8. Самостоятельная работа по иностранному языку	271

9. Внеаудиторная работа по иностранному языку	273
Резюме	273
Контрольные вопросы и задания	274
Список дополнительной литературы	275
Глава 15. Контроль в обучении языку	276
1. Цели контроля	276
2. Особенности контроля	277
3. Функции контроля	277
4. Виды контроля	278
5. Требования к контролю	279
6. Средства контроля	280
7. Формы контроля	284
8. Объекты контроля	286
9. Образцы тестовых заданий	292
Резюме	295
Контрольные вопросы и задания	296
Список дополнительной литературы	296
Глава 16. Состояние и тенденции развития современной методики	297
1. Преподавание РКИ на рубеже двух столетий	297
2. Тенденции в развитии методики	299
3. Обзор методических публикаций	308
4. Международные конгрессы преподавателей русского языка и литературы	310
Резюме	312
Контрольные вопросы и задания	313
Список дополнительной литературы	313
<i>Список литературы</i>	<i>314</i>
<i>Ключевые термины</i>	<i>325</i>

Учебное издание

Щукин Анатолий Николаевич

**МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА
КАК ИНОСТРАННОГО
Учебное пособие для вузов**

Редакторы *Т.Г. Королева, Н.В. Кулакова*
Художественный редактор *Е.А. Вишнякова*
Художник *М.В. Баталов*
Технический редактор *Л.А. Овчинникова*
Компьютерная верстка *С.Н. Луговая*
Корректоры *Е.Е. Рябова, З.Ф. Юрескул*
Оператор *М.Н. Паскарь*

Лицензия ИД № 06236 от 09.11.01.

Изд. № РЯ-450. Сдано в набор 22.01.03. Подп. в печать 20.06.03.
Формат 60 x 88¹/₁₆. Бум. офсет. Гарнитура «Таймс». Печать офсетная.
Объем 20,58 усл. печ. л. 21,08 усл. кр.-отт.
Тираж 3000 экз. Зак. № 2986.

ФГУП «Издательство «Высшая школа»,
127994, Москва, ГСП-4, ул. Неглинная, 29/14.
Тел.: (095) 200-04-56.
E-mail: info@v-shkola.ru http://www.v-shkola.ru

Отдел реализации: (095) 200-07-69, 200-59-39, факс: (095) 200-03-01.
E-mail: sales@v-shkola.ru

Отдел «Книга-почтой»: (095) 200-33-36. E-mail: bookpost@v-shkola.ru

Набрано на персональных компьютерах издательства.

Отпечатано в ФГУП ордена «Знак Почета» Смоленской областной
типографии им. В.И. Смирнова.
214000, г. Смоленск, пр-т им. Ю. Гагарина, 2.



В издательстве "ВЫСШАЯ ШКОЛА"
работает служба

«КНИГА  ПОЧТОЙ»

*Если Вы живете далеко от столицы,
не огорчайтесь!*

Каждый желающий может заказать и получить
выпускаемую издательством литературу по почте в любой
точке России и ближнего зарубежья.

Стоимость пересылки составит 25% от суммы покупки,
независимо от месторасположения.

Рассылка книг производится только по предоплате.

Для оформления заказа нужно воспользоваться прайс-
листом издательства «Высшая школа».

Прайс-лист можно бесплатно заказать по почте,
получить по факсу, заказать по электронной почте или
найти на нашем сайте в Интернете.

При поступлении средств на расчетный счет
издательства «Высшая школа» на каждого клиента
открывается лицевой счет, на котором фиксируется
движение средств клиента.

Цена заказанного товара может отличаться от
указанной в прайс-листе. Отгрузка производится по цене,
действующей в день регистрации заказа.

✉ 127994, Москва, ул. Неглинная, д. 29/14.

☎ (095) 200-33-36

Факс: (095) 200-06-87, 200-03-01

E-mail: bookpost@v-shkola.ru

<http://www.v-shkola.ru>

h z

A Z

a t

φ
m u

n D

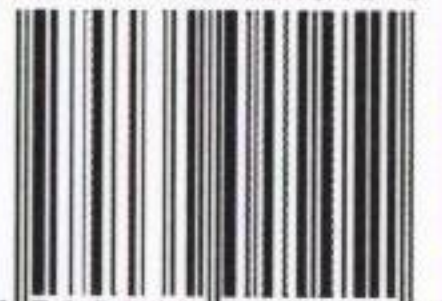
o^u
o k

n b O

c
u
J

G v

ISBN 5-06-004545-5



9 785060 045451 >