

---

## **КОНЦЕПЦИЯ БАЗОВОГО НАЦИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО УЧЕБНИКА ПРАКТИЧЕСКОГО КУРСА РУССКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ ШКОЛ ИНДИИ**

**Сунита Танвар**

Публичная школа Дварка  
(Дели, Индия)  
*Dwarka, New Delhi — India, 110078*

**Рену Митал**

Департамент иностранных языков  
Общество «DPS Society»  
*New Delhi, India, 110078*

**Т.М. Балыхина**

Факультет повышения квалификации преподавателей  
русского языка как иностранного  
Российский университет дружбы народов  
*ул. Миклухо-Маклая, 6, Москва, Россия, 117198*

**Т.Е. Перова**

Центр русского языка  
Российский Центр науки и культуры в Нью-Дели  
*24, Ferozeshah road, New Delhi, India*

В статье описывается концепция современного школьного учебника, предназначенного для овладения русским языком вне языковой среды. С этой целью потребовалось последовательно решать следующие задачи: выявить коммуникативные потребности обучающихся, влияющие на объем и уровень их коммуникативной компетенции; дать целостное системное описание структурных компонентов учебника практического курса русского языка как иностранного для школьников средней ступени; описать языковые и речевые компоненты содержания учебника, его коммуникативную организацию; рассмотреть вопрос о структуре уроков учебника; изложить основные реализуемые в нем технологии обучения.

**Ключевые слова:** русский язык как иностранный, методика обучения РКИ, национально-ориентированное обучение, теория учебника.

Теория базового национально-ориентированного учебника практического курса русского языка для школ Индии, в которых ведется обучение русскому языку, рассматривается как один из наиболее актуальных объектов и разделов современной методики преподавания иностранных языков.

Как известно, основные цели обучения школьников разных ступеней и классов русскому языку предполагают решение целого комплекса учебных задач с помощью основных средств обучения. Центральное, ключевое место в этой системе средств отводится учебнику. Этим объясняется большой интерес к теории современного учебника, к учебно-методическим и исследовательским проблемам данной области научных поисков.

Проблема создания такой концепции-теории с целью оптимальной организации учебного процесса в классах индийской школы, в которых школьники избрали для обучения русский язык как иностранный, приобретает достаточную остроту в силу того, что в последнее десятилетие изменяется статус русского языка как учебного предмета в школах Индии, продолжает варьироваться социальный заказ в сфере подготовки специалистов со знанием русского языка, меняются требования, предъявляемые обществом к уровню и объему коммуникативной подготовки обучающихся.

Для достижения поставленной цели возникает необходимость обсудить и решить следующие задачи:

— изучить современное состояние процесса обучения русскому языку в школах Индии и уточнить имеющиеся требования в этой области;

— систематизировать концептуальные решения, предлагаемые методикой для реализации намеченных целей обучения на конкретном этапе;

— выявить коммуникативные потребности обучающихся, влияющие на объем и уровень их коммуникативной компетенции;

— дать целостное системное описание структурных компонентов учебника практического курса русского языка как иностранного для школьников 6—7-х классов;

— описать языковые и речевые компоненты содержания учебника, коммуникативную организацию учебника;

— рассмотреть вопрос о структуре уроков учебника;

— изложить основные технологии обучения, реализуемые в учебнике.

Для достижения исследовательских целей и решения поставленных задач важно с коррективной методологией разработки и остановиться на такой триаде методов анализа и исследования, как:

— социально-педагогический метод, т.е. непосредственное наблюдение за реальной учебной деятельностью индийских школьников на уроках русского языка, беседы с преподавателями, администраторами системы обучения, опросы школьников для выявления их потенциальных и реальных коммуникативных потребностей и других факторов, определяющих содержание и формы коммуникативно-речевой деятельности школьников;

— описательно-аналитический, подразумевающий изучение и анализ имеющихся учебных программ, материалов, учебников и пособий, изучение и анализ литературы, отражающей специфику обучения языку вне языковой среды в условиях Индии;

— метод целостного системного описания, позволяющий представить комплексы коммуникативно-речевых умений, компетенций, сценарии речевого взаимодействия, типы и разновидности упражнений.

Приступая к разработке учебника, его авторы посчитали целесообразным разграничить типы учебников по РКИ, положив в основу рабочей классификации следующий ключевой фактор, а именно: какую компетенцию реально нацелен сформировать учебник — коммуникативную, речевую, языковую. Это, с одной

стороны, позволяет различать учебники по тому же основанию, что и перечисленные компетенции, с другой — определить совокупность структурообразующих параметров. К последним, вслед за Д.И. Изаренковым, М.Н. Вятютневым и рядом других ученых-русистов, мы относим:

- цели обучения, задаваемые авторами при написании учебника и сориентированные на социальный заказ;
- систему представления в учебной книге содержания обучения;
- определенную в качестве опорной единицу обучения;
- системную организацию и номенклатуру упражнений — технология обучения.

Рассмотрим подробнее обозначенные позиции. Безусловно, в случае если перед обучающимися ставится задача формирования коммуникативной компетенции, хотя на средней ступени школы при обучении русскому языку вне языковой среды об этом говорить несколько преждевременно, поскольку частотность занятий русским языком составляет 2 часа в неделю, для этой цели важно, чтобы лингвистический и текстовый материал учебной книги был представлен не только языковыми единицами, но и речевыми, а также коммуникативными, обеспечивающими процесс общения в заданном объеме.

Вторая, не менее принципиальная позиция, связана с тем, что в чисто языковых учебниках единицы обучения представлены единицами системы языка различных аспектов: фонетического (звуки, звукосочетания, буквы, слоги и т.д.), грамматического (форма слова и система его парадигматических форм), лексического (слово, словосочетание), синтаксического (словосочетание, предложение как формальная единица).

В речевых учебниках базовой единицей является предложение, данное в формально-грамматическом и семантическом аспектах. В коммуникативном единицы обучения можно дифференцировать на целевые и вспомогательные. Статус вспомогательных единиц отводится языковым единицам различных, перечисленных выше аспектов. Это необходимый структурный материал при порождении коммуникативных единиц. В качестве целевых единиц выступают:

- предложения-высказывания разных функциональных типов;
- монологические сообщения;
- диалогические единства как элементарные единицы общения (с учетом возрастных особенностей учащихся и социально-педагогических условий, влияющих на обучение языку).

Что касается аппарата упражнений, то, если отталкиваться от традиционного деления учебных заданий (упражнений) на языковые, условно-речевые, коммуникативно-речевые, для языкового типа учебника достаточно языковых заданий, поскольку его цель — усвоение системы фонетических, грамматических, лексических явлений.

В то же время речевые учебники опираются на условно-речевые задания. Их цель состоит в том, чтобы облегчить вхождение учащегося в процесс общения. Вместе с тем этот процесс моделируется на занятиях в учебно-речевых ситуациях.

Аппарат упражнений учебников, имеющих целью сформировать коммуникативную компетенцию, призван включать как языковые, условно-речевые, так и коммуникативно-речевые упражнения. Принципиально, чтобы система упражнений отвечала требованиям, с одной стороны, стадиальности формирования навыков, с другой — учитывала количественные и качественные характеристики знаний, навыков, умений, компетенций.

Остановимся подробнее на этих проблемах. Рассмотрим один из ключевых компонентов процесса познания действительности — **знания**, которые отражены в сознании человека в виде представлений, суждений, умозаключений. Методикой в это понятие включается:

— знание системы языка и

— правила пользования этой системой в практической деятельности, в общении.

Применительно к обучению новому языку выделяются знания:

1) фонетические;

2) лексические;

3) грамматические;

4) страноведческие.

При сознательно-практической направленности обучения (характеризуется пониманием изучаемого материала, его осознанием и использованием этого знания в решении практических задач) сообщению теоретических сведений о системе языка отводится минимальное (не более 15%) количество времени.

Знания сообщаются в виде **правил-инструкций** и усваиваются в процессе речевой практики, тренировки (функциональный подход к усвоению знаний).

В «Общеввропейских компетенциях владения языком» (2001, 2003 гг.) знания отнесены вместе с **экзистенциональной компетенцией** к **общим компетенциям**, при этом оговаривается, что имеются в виду:

— **эмпирические знания** — знания, приобретаемые человеком по мере накопления опыта и

— **академические знания**, приобретаемые в процессе обучения. Эффективность общения зависит, кроме прочего, от того, насколько его участники владеют **общими для всех знаниями** об окружающем мире; знаниями, связанными с повседневной общественной и личной жизнью.

**Навык** — это действие, достигшее уровня автоматизма, характеризующееся, с одной стороны, целостностью, с другой — отсутствием поэлементного сознания. Характерной чертой отечественной методической школы является строгая дифференциация навыков и умений, рассмотрение их в оппозиции друг другу, не исключаящий их неразрывного единства.

Несмотря на некоторые различия в определениях и трактовках, предлагаемых отдельными авторами, можно выделить общие положения отечественной теории навыков и умений:

— автоматизм,

— устойчивость,

— гибкость,

- безошибочность,
- соответствие норме языка,
- оптимальная скорость выполнения — эти свойства являются основными критериями сформированности речевых навыков.

При разработке учебных средств и определении их содержательного компонента следует иметь в виду, что:

- навыки могут выступать как относительно самостоятельные операции и как автоматизированные компоненты более сложных действий;

- различаются произносительные, интонационные, орфографические, лексические и грамматические навыки, которые в зависимости от направленности на рецепцию или продукцию определяются как рецептивные или продуктивные.

В структурообразующем материале учебника по РКИ важно предусмотреть и учесть, что навык формируется не единойжды и не навсегда. Выделяется, как минимум **6 этапов формирования навыка**.

**Первый этап** характеризуется осмыслением. Учащийся отчетливо понимает цель, но имеет неясное представление о способах ее достижения. Выполняя конкретные операции, он допускает грубые ошибки.

Ко **второму этапу** относится сознательное, но недостаточно умелое выполнение операций (действий). Его характерной особенностью является интенсивная концентрация произвольного внимания, требующего заметных волевых усилий. Использовать механизмы положительного переноса еще невозможно.

**Третий этап** — этап автоматизации навыка (операций) — характеризуется ослаблением произвольного внимания. На этом уровне появляется возможность положительного переноса в процессе научения. Например, при формировании навыка спряжения глагола *читать* внутриязыковой положительный перенос на другие глаголы этой модели (*отвечать, спрашивать, отдыхать*) возможен только на третьем этапе освоения навыка спряжения глагола-модели в целом.

**Четвертый этап** — этап высокоавтоматизированного навыка. Осуществление речевого действия на изучаемом русском языке подвергается контролю сознания, ошибки исправляются как с помощью самоконтроля, так и указанием со стороны преподавателя.

**Пятый этап** именуется этапом деавтоматизации навыка и заслуживает особого внимания. Дело в том, что деавтоматизация навыков — типичное явление, имеющее место после перерыва в процессе научения, связанного, например, с выходными, праздничными днями, каникулами и т.д. Из психологии известно, что для сохранения навыка им следует систематически пользоваться, в противном случае наступает деавтоматизация, то есть утрачивается быстрота, легкость, плавность и другие качества, характерные для автоматизированных действий.

В практике обучения русскому языку как иностранному деавтоматизации особенно подвергаются сенсорные навыки, навыки восприятия и понимания при слушании, т.е. больше всего страдают навыки аудирования. Но и остальные виды речевой деятельности претерпевают негативное влияние деавтоматизации.

Говорение сопровождается напряженностью, замедленной, заторможенной реакцией, затруднениями в постановке вопроса.

В процессе чтения уменьшается объем понимания, снижается темп чтения вслух и про себя.

В письменной речи появляются старые ошибки, обусловленные сильным действием механизмов внутриязыковой и межъязыковой лексической и грамматической интерференции.

При хорошо организованном управлении процессом обучения есть реальная возможность снять остроту отрицательных проявлений этого этапа, восстановить прежний уровень речевых навыков. Требуется, однако, последовательная система занятий и упражнений.

**Шестой этап** сопровождается формированием вторичной автоматизации, при этом восстанавливаются особенности, присущие четвертому этапу — этапу высокоавтоматизированного навыка.

Повторим, что, структурируя материал учебника, крайне важно учитывать знание особенностей каждого этапа при формировании навыков, чтобы управлять учебным процессом, прогнозировать появление ошибок и своевременно предупредить их.

**Речевое умение** — это способность человека осуществлять то или иное речевое действие в условиях решения коммуникативных задач на основе выработанных навыков и приобретенных знаний. Речевое умение, так же как и речевой навык, осуществляется по своим оптимальным параметрам: целенаправленность, продуктивность, самостоятельность, динамичность, интегрированность, произвольность, осознанность, правильность, иерархичность. Типология и иерархичность речевых умений проявляется в том, что они представляют собой **владение в разной степени совершенства разными видами речевой деятельности как средством коммуникации**.

В свою очередь, каждое из четырех комплексных умений (говорение, чтение, аудирование и письмо) включает в себя набор частных умений, опирающихся на речевые автоматизмы (навыки) и знания (А.Н. Леонтьев, А.А. Леонтьев, И.А. Зимняя, А.Н. Щукин, Е.И. Пассов и др.). Помимо рассмотренных выше ключевых компонентов содержания учебника по РКИ, обеспечивающего овладение русским языком вне языковой среды, необходимо, на наш взгляд, определиться с таким его базовым свойством, как подход, метод, которые, во-первых, считаются опорой в процессе естественного овладения иностранным языком. Во-вторых, влияют на тип коммуникативной организации учебника как средства.

Мы попытались интегрировать с этой целью теоретические положения-гипотезы разных методов. К примеру, нам кажутся рациональными предложения, выработанные Крашеном в рамках натурального подхода, уделяющего внимание **погружению в языковую среду** с помощью обильного слушания на неродном языке, прежде чем учащиеся начнут говорить на нем. Обоснуем ряд положений, которые могут быть трансформированы в учебник русского языка для школ Индии.

Прежде всего, это реализация в учебнике **естественной последовательности овладения явлениями изучаемого иностранного языка**. Существует, как из-

вестно, определенная (естественная) последовательность овладения грамматическими структурами, которая зачастую не совпадает с последовательностью, заложенной авторами учебников, пособий и учебных программ. Искусственный порядок изучения грамматических структур противоречит естественному и мешает усвоению материала.

Актуальным представляется нам задействие **теории «редактора»**. Что это такое?

Процесс овладения языком отличается от процесса его изучения. При изучении языка задействуется «редактор», который в виде свода правил, формальных объяснений и тренировки управляет процессом учения. По степени зависимости от «редактора» учащихся можно разделить на три группы: 1) учащиеся, которые в меньшей степени зависят от правил; 2) учащиеся, которые преувеличивают роль правил и не могут обходиться без постоянного обращения к форме изучаемого явления; 3) учащиеся, которые используют правила оптимально, в разумных пределах. В учебнике следует учесть такую градацию и двигаться в направлении: от правил-инструкций, занимающих не более 15% содержания учебной книги, к более насыщенным необходимым материалом грамматическим справочникам, приложениям, выполненным в сравнительно-сопоставительном ключе.

**Использование формулы  $i + 1$** , где  $i$  — известная учащимся информация,  $1$  — порция незнакомой информации, доступная догадке. Таким образом, в учебнике может оптимально реализовываться принцип опережения, когда языковой уровень сообщаемой информации всегда несколько выше уровня компетенции учащегося, что способствует постоянному движению вперед. Более того, такого рода вероятностное прогнозирование играет чрезвычайно ответственную роль в развитии как языковых, так и коммуникативно-речевых навыков и умений, например, при аудировании, чтении, говорении.

Учащийся произвольно и непроизвольно формирует и развивает данный ключевой механизм обучения речи, поскольку прогнозируется как формальная (по корню, суффиксу и т.д. можно догадаться о значении слова), так и смысловая сторона речи. Предугадывая смысл, слушающий опирается на такие факторы, как ситуация общения, контекст, личность говорящего, опыт общения на неродном языке.

Умение/неумение осуществлять прогнозирование делает актуальной проблему количества незнакомых слов, включаемых в учебный текст. Принципиально учесть, что целесообразно включать в текст учебника от 3 до 5% незнакомых слов, не препятствующих пониманию смысла, если это не ключевые для передаваемой информации слова и если они равномерно распределены по содержанию.

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

Добавим к сказанному, что учет этих и данных ниже требований в учебнике ориентирует на быстрое достижение коммуникативных целей, на формирование коммуникативной компетенции, а не на изучение грамматических форм и последовательное введение одного правила за другим. Структура учебника и представление материала должно нацеливаться на следующий результат: большая часть времени на занятии отводится выполнению коммуникативных заданий, а изучение и тренировка языковых форм осуществляются учащимися дома с помощью специально разработанных упражнений-инструкций и объяснений.

Вопреки устоявшимся суждениям методистов, предлагается — с учетом ментальных, этнокультурных особенностей индийских учащихся, уделять главное внимание расширению словарного запаса учащихся, так как с помощью лексики можно понять и передать любое содержание, даже если уровень сформированности грамматических навыков очень низкий. Это, по сути, есть опора на гуманистический подход и учет личностных особенностей обучаемого.

Предполагается, что учебник должен иметь основательную техническую поддержку, т.е. электронные ресурсы, позволяющие реально осуществлять личностно-ориентированный подход к обучению, делать обучение русскому языку самонаправляемым. В связи с этим авторы считают приемлемыми положения аудиовизуального подхода по поводу широкого использования различных **технических средств** обучения, **аутентичных материалов** и **наглядности**, что способствует повышению мотивации учения, знакомит учащихся со страной изучаемого языка.

Полагаем, что основным принципом отбора языковых, коммуникативно-речевых единиц в учебнике должен служить принцип функциональности. В этой связи крайне важно осуществить отбор **образцов устной речи** и представить их как в текстовой, так и звучащей форме, чтобы учащийся с самого начала мог слышать и различать речь не просто носителей языка, а разных по возрасту, качеству речи, гендерным особенностям представителей изучаемого языка.

Нам показался интересным **ситуативный подход** к обучению, который — согласно аудиовизуальному подходу — реализуется в рамках отбора видео- и телефрагментов, которые отражают основные ситуации общения. Эти ситуации впоследствии воспроизводятся обучаемыми, дополняются новыми элементами.

Безусловно, в создании коммуникативно-направленного учебника нельзя было не учесть **коммуникативный метод** обучения иностранным языкам, принципиальные положения которого по-разному трактуются учеными и практиками, следствием чего является многообразие толкований этого метода.

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

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

Нами принимается такое толкование коммуникативного метода, в соответствии с которым процесс обучения должен разумно сочетать системный и содержательный подходы, включать в себя работу как над формой, так и над содержательной стороной речи. Данная трактовка коммуникативности позволила ввести в разработку учебника для школ Индии **коммуникативно-когнитивный метод**, то есть привлечь внимание к когнитивной стороне процесса овладения РКИ, когда язык изучается вне языковой среды и многие особенности его употребления, в частности социокультурные, усваиваются на уровне знаний.

Рассуждая далее об учебнике коммуникативной направленности, акцентируем внимание на том, что он предполагает овладение, прежде всего, целевыми единицами, в форме которых осуществляется речевая деятельность: предложение (простое и сложное), текст. Для речепорождения и восприятия/распознавания этих единиц необходимо определить их формально-грамматическую устроенность, семантическую структуру и функциональный потенциал по следующим предлагаемым в концепции параметрам: речевые образцы; логико-семантический тип высказывания; варианты структурной схемы; семантическая структура (типовое значение, семантика компонентов структурной схемы); коммуникативный центр высказывания (в исходной форме предложения является актуально нерасчлененным, а в диалогическом общении акцентное выделение может падать на любой из структурных или присловных компонентов высказывания).

В разработке концепции учебника мы согласны с мнением Ф. де Соссюра о том, что объект в языкознании, педагогике не всегда предопределяет точку зрения, «напротив, можно сказать, что точка зрения создает сам объект» [6. С. 33]. О том, какой принцип реализуется в тематике и системе упражнений учебника русского языка для школ Индии пойдет разговор в следующей статье.

## ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Баба-Заде Дж.* Лингвометодические основы базового учебника практического курса русского языка для студентов-филологов вузов Ирана: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. — М., 2006.
- [2] *Балыхина Т.М.* Методика обучения русскому языку как неродному. — М., 2009.
- [3] *Балыхина Т.М.* Самонаправляемое обучение русскому языку в контексте новых педагогических условий реализации языковых образовательных услуг // Вестник РУДН. Серия «Вопросы образования: языки и специальность». — 2011. — № 4.
- [4] *Балыхина Т.М., Чжао Юйцзянь.* От методики к этнометодике. Обучение китайцев русскому языку: проблемы и пути их преодоления. — М., 2010.
- [5] *Пассов Е.И.* Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. 2-е изд. испр. — М., 1991.
- [6] *Соссюр Ф.* Курс общей лингвистики. — М., 1933.

## **CONCEPTION OF BASIC NATIONAL-ORIENTED TEXTBOOK ON PRACTICAL COURSE OF RUSSIAN LANGUAGE FOR SCHOOLS OF INDIA**

**Sunita Tanwar**

Delhi Publik School Dwarka  
*Dwarka, New Delhi, India, 110078*

**Renu Mital**

Foreign Languages Department  
DPS Society  
*New Delhi, India, 110078*

**T.M. Balykhina**

Faculty of professional skills improvement of teachers  
of Russian as a foreign language  
Peoples' Friendship University of Russia  
*Miklukho-Maklaya str., 6, Moscow, Russia, 117198*

**T.E. Perova**

Russian Language Centre  
Russian Centre of Science and Culture  
*24, Ferozeshah road, New Delhi, India*

In this article conception of modern textbook for students learning Russian out of the language environment is suggested. To achieve this aim it was necessary to solve the following problems: to reveal students' communicative needs, which influence the amount and level of their communicative competence; to give systematic description of the components of structure of the textbook on practical course of Russian language; to analyze the language and communicative components of the manual content and its communicative structure; to elaborate the structure of the manual units, to characterize main teaching technologies realized.

**Key words:** Russian as a foreign language, methods of Russian as a foreign language teaching, theory on textbook