

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА И МЕТОДИКА ЕГО ПРЕПОДАВАНИЯ

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО И ПУТИ ЕГО ИЗУЧЕНИЯ

И.М. Логинова

Кафедра русского языка и методики его преподавания
Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Макля, 6, Москва, Россия, 117198

В статье рассматривается одно из важнейших направлений изучения лингводидактики, составляющее научную основу методики обучения русского языка как иностранного. Предлагается дифференцированный подход к традиционным понятиям: учет родного языка, использование сопоставительного метода, типы интерференции.

Ключевые слова: лингводидактика, русский язык как иностранный, методика обучения, речевая деятельность.

Изучение иностранного языка и овладение речевой деятельностью на неродном языке — многосторонний и сложный процесс, который может протекать в самых разных условиях и с разными целями: индивидуально или в группе, самостоятельно или под руководством преподавателя в среде изучаемого языка или вне ее, интенсивно, в ограниченное время или постепенно и длительно, для поверхностного бытового общения и туризма или для научно-производственной деятельности в рамках приобретаемой специальности, для чтения художественной литературы и перевода или для широкой коммуникации, путем спонтанного имитативного усвоения отдельных единиц и конструкций в повседневном общении или с сознательной опорой на языковую систему и т.д. В зависимости от условий и целей обучения меняются и методы овладения иностранным языком со стороны учащегося, и методы обучения со стороны учителя. Поэтому методика преподавания иностранного языка может исследоваться с разных сторон: и в *дидактическом* аспекте (поэтапная организация обучения), и в *психолого-педагогическом* (формирование умений и навыков с учетом особенностей личности обучаемого и его способностей к обучению), и в *медико-логопедическом, сурдопедагогическом* (в случае речевых и слуховых патологий у обучаемого), и в *учебно-педагогическом*

(формы обучения, создание системы упражнений, типы учебников и учебных пособий), и в *прикладном* (использование обучаемых технологий и технических средств), и в *лингводидактическом* (с учетом языковых систем родного и изучаемого языков). Конечно, все эти аспекты переплетаются в ходе учебного процесса (и этим обусловлена сложность и ответственность преподавателя), но в научно-исследовательской практике они могут выделяться как отдельные объекты изучения.

Лингводидактическое направление исследования ситуации языковых контактов в процессе группового (в студенческой группе) и курсового (систематического в течение длительного времени) изучения русского языка как иностранного под руководством преподавателя в русскоязычной среде являлось предметом очень многих научно-методических работ, от статей до диссертаций. Считается, что понятие *лингводидактики* ввел в обиход в конце 60-х — начале 70-х годов XX века академик АПН СССР, в то время директор НИИПРЯНШ (НИИ преподавания русского языка в национальной школе) АПН СССР Н.М. Шанский, толкуя это понятие как *лингвистическое описание языка в учебных целях*.

Обратимся к трудам основоположников отечественной методики преподавания живых иностранных языков в широкой (прежде всего школьной) аудитории. Л.В. Щерба противопоставлял эмпирическому обучению иностранному языку «методом гувернантки» путем искусственного погружения в среду изучаемого языка научную методику, основанную на учете системных связей родного и изучаемого языков. Аналогичные мысли находим и у С.И. Бернштейна, который на примере обучения произношению показывал преимущества системного артикуляционно-акустического метода перед «непосредственно-имитативным» [1. С. 7].

Лингвистический аспект дидактики и методики Л.В. Щерба связывал с *теоретической лингвистикой*, утверждая, что «методист-языковед», занимающийся преподаванием иностранного языка, «не только должен хорошо знать тот язык, которому обучает, но, кроме того, быть лингвистом-теоретиком в полном смысле этого слова» [6. С. 323]. Составители хрестоматии методических трудов Л.В. Щербы в качестве особой его заслуги отмечали то, «что он показал, как привлечь законы общего языкознания для обоснования методики преподавания иностранных языков» [5. С. 100]. В этом направлении развивалась методика обучения русскому языку как иностранному (в частности, практической фонетике русского языка) в трудах классиков отечественной методики: Е.Д. Поливанова, С.И. Бернштейна, А.А. Реформатского. Не случайно, как подчеркивал Л.В. Щерба, первыми и лучшими методистами в практике преподавания иностранных языков в странах Европы на грани XIX—XX веков были ведущие языковеды-теоретики того времени: Г. Суит, О. Есперсен, В. Фиэтор, Ф. Брюно и др., а в России — И.А. Бодуэн де Куртенэ, А.И. Томсон и сам Л.В. Щерба, писавший о себе, что он, «вероятно, первый из русских лингвистов, которого жизнь натолкнула на занятия, между прочим, и методикой преподавания языков». Впрочем, он продолжает в этом отношении традиции своего учителя, профессора Бодуэна де Куртенэ, который «всячески поощрял у своих учеников занятия тем или другим видом приложения своей науки

к практике... насаждал интерес к живому языку и к практической фонетике, что и является одной из характерных черт его школы» [6. С. 325]. Не случайно и то, что все эти лингвисты были прекрасными фонетистами и в своей лингвистической деятельности, и в преподавательской практике, так как с «перемещением центра тяжести лингвистических штудий с мертвых языков на живые... связано... повышение интереса к произносительной стороне языка» [6. С. 324].

Классики методики преподавания иностранных языков, особенно русского языка как иностранного (в том числе и русского произношения), в качестве основного лингводидактического принципа называли *учет родного языка учащегося* при обучении его иностранному, что связывает лингводидактику с *теорией языковых контактов*, порождающих явление *интерференции* на всех языковых уровнях, включая в первую очередь фонетический, который, в силу своей материальной природы и автоматизированности у носителя языка, особенно чувствителен к иноязычному влиянию. Методами изучения интерференции являются прежде всего *наблюдение* за устной и письменной речью учащихся и сбор «отрицательного языкового материала» (так Л.В. Щерба называл реальные ошибки, нарушения языковых норм, постоянным исправлениям которых он придавал «большое значение для усвоения правильной нормальной речи» [5. С. 70]) и *эксперимент* на основе создания специальных программ исследования и подтверждения фактов «инострannого акцента» с возможным применением инструментальных и статистических методов. Интерпретация акцентных ошибок, выявление причин их возникновения и путей предупреждения и преодоления осуществляется в ходе *сопоставительно-типологического изучения систем* языков, находящихся в контакте (в речи иноязычного учащегося), в ходе которого и прогнозируется интерференция. Сравнение прогнозируемой интерференции и реального акцента позволяет выявить степень функциональной силы того или иного расхождения языковых систем и разграничить *межъязыковую интерференцию* (порожденную различиями родного и изучаемого языков учащегося) и *внутриязыковую интерференцию* (отражающую системные связи изучаемого языка, их взаимовлияние в речи). Наблюдение над речью иностранных учащихся на разных этапах обучения нередко показывает, что ошибки, вызванные влиянием родного языка (межъязыковой интерференцией), преодолеваются быстрее, чем трудности, порождаемые системой изучаемого (в частности, русского) языка; такие ошибки оказываются интернациональными, свойственными учащимся с различными родными языками. Соответственно при построении системы упражнений в учебниках потенциальные явления внутриязыковой интерференции должны входить в учебный языковой материал на всех этапах обучения, тогда как удельный вес фактов межъязыковой интерференции, по видимому, выше на начальном этапе обучения.

Понятие родного языка учащегося, однако, требует конкретизации. Обычно имеют в виду государственный язык той страны, откуда приехал студент. Но языковая ситуация в мире очень сложная. Одни языки распространены в нескольких региональных вариантах, различающихся и в силу территориальной разобщенности, и под влиянием местных языков или наречий. Таково положение с испанским

языком в Латинской Америке, английским языком в Америке, Канаде, Австралии, на африканском континенте, французским языком в Африке, Швейцарии, Канаде, Бельгии, немецким языком в Австрии и Швейцарии, португальским языком в Бразилии, Мозамбике, Анголе, Кабо-Верде, Тиморе. В других языках государственный литературный (письменный) взаимодействует с разговорными местными (как арабский) или с сильно различающимися между собой диалектами (как китайский). Во всех этих случаях языковой субстрат может быть разным, что необходимо иметь в виду при исследовании интерференции, особенно на звуковом уровне. Попытки изучения степени влияния первичной языковой системы или языка-посредника предпринимались, в частности, на материале испанского языка в странах Латинской Америки и европейских языков-посредников, взаимодействующих с национальными языками Африки, но достоверные результаты пока не известны. Проблема осложняется и тем, что многие национальные языки еще не достаточно изучены, а некоторые не имеют письменности. Поэтому всякая попытка определить степень влияния первичной языковой системы (родного языка), вторичной и т.д. систем (языков-посредников) на изучаемый новый (в нашем случае — русский как иностранный) должна приветствоваться.

Ряд вопросов возникает и при использовании сопоставительного метода исследования. Обращаясь к звуковому ярусу языка, А.А. Реформатский считал сопоставительную фонетику основой методики преподавания и признавал лишь двустороннее сопоставление родного языка с данным чужим, поскольку в каждой паре сопоставляемых языков выявляются свои трудности, вытекающие из-за несходства языковых систем [4. С. 514]. При этом основой сопоставления А.А. Реформатский считал «фонологическую модель языка»: инвентарь фонем «как расчлененное целое взаимоотнопротопоставленных и взаимосвязанных единиц с учетом различительных и неразличительных признаков», комбинаторные и позиционные изменения фонем, результаты варьирования фонем в слабых позициях с учетом их возможной нейтрализации и т.п. [4. С. 512—513]. Особенно ценна здесь идея системности сопоставительных исследований в противоположность сравнению отдельных единиц «по номерам в порядке трудности» или с точки зрения сходства/несходства, поскольку кажущееся на первый взгляд сходство чаще всего мнимое из-за идиоматичности систем. Однако системность фонологической модели языка целесообразно дополнять описанием системной организации артикуляционной базы, ибо именно здесь сосредоточены специфические характеристики звукового строя языка даже при наличии параллелей в фонологической системе [3]. На конкретных примерах С.И. Бернштейн показывал, что «артикуляционная база служит орудием, облегчающим и ускоряющим процесс обучения... Произносительные навыки... усваиваются не методом „полной индукции“ от отдельных звуков, а как общий принцип произносительного поведения» [1. С. 23—24]. Кроме того, двустороннего сопоставления данной пары родного и изучаемого языков явно недостаточно для выявления характерных особенностей языковых систем. «Понятие артикуляционной базы, — считал С.И. Бернштейн, — может быть выведено только на почве сравнения артикуляторных навыков разных языков. С точки

зрения методики преподавания характеристика артикуляционной базы того или иного языка будет варьировать в зависимости от объекта сравнения» [1. С. 22]. Как подчеркивали многие лингвисты (Л.В. Щерба, С.И. Бернштейн, Л.Р. Зиндер и др.), именно многосторонние сопоставительные исследования ведут к установлению *лингвистической типологии* — самой глубокой и достоверной основы для изучения языковой интерференции.

Наконец, совершенно очевидно, что при обучении языку необходимо опираться на его современное состояние, используя новейшие данные теоретических и экспериментально-лингвистических исследований, поскольку язык постоянно изменяется. Так, для современного русского языка характерно заметное изменение орфоэпических норм в течение XX века, что не могло не влиять и на состояние фонологической системы [2]. Эти изменения должны найти свое место в учебной литературе, в педагогической и исследовательской практике, чтобы поставить методику обучения русскому произношению на научно-лингвистическую основу.

Итак, на заре развития методики преподавания живых иностранных языков Л.В. Щерба видел в современной ему методике (как отделе частной дидактики) не столько сформировавшуюся науку, сколько «практическую, иначе техническую дисциплину», которая может приобрести черты научности только на пути сближения ее с лингвистикой: «Чем дальше мы будем отходить от грубой, элементарной эмпирии... и чем больше мы будем применять данные теоретических дисциплин, сюда относящихся, тем научнее будет наша техническая дисциплина» [5. С. 7].

Таким образом, лингводидактический аспект методических исследований должен базироваться на научно-лингвистических основаниях сопоставительной типологии родного и изучаемого языка в современном его состоянии, включать исследование взаимодействия языкового субстрата (в точном его определении) с языковой системой и разными видами речевой деятельности на изучаемом языке и преследовать цель прогнозировать межъязыковую и внутриязыковую интерференцию и предупреждать иностранный акцент на всех этапах обучения языку.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Бернштейн С.И. Вопросы обучения произношению (применительно к преподаванию русского языка иностранцам) // Вопросы фонетики и обучения произношению / Под ред. А.А. Леонтьева, Н.И. Самуйловой. — М.: Изд-во МГУ, 1975.
- [2] Вербицкая Л.А. Русская орфоэпия. — Л.: Изд-во ЛГУ, 1976.
- [3] Логинова И.М. Описание фонетики русского языка как иностранного (вокализм и ударение). — М.: Изд-во РУДН, 1992.
- [4] Реформатский А.А. Фонология на службе обучения произношению неродного языка // А.А. Реформатский. Из истории отечественной фонологии. — М.: Наука, 1970. — С. 506—515.
- [5] Щерба Л.В. Преподавание языков в школе. Общие вопросы методики. — М.: Academia, 2002.
- [6] Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. — Л.: Наука, 1974.

LINGUADIDACTIC ASPECT OF THE METHODICS OF TEACHING RUSSIAN AS FOREIGN LANGUAGE AND WAYS OF ITS STUDYING

I.M. Loginova

Dept. of Russian language and Methods of its teaching
Russian People's Friendship University
Miklukho-Maklaya str., 6, Russia, 117198

The article describes one of the major directions of studying of the linguadidactics, which makes a scientific basis of a technique of training Russian as foreign language. The differentiated approach to traditional concepts is offered: contact of native & studying languages, use of a comparative method, types of interference.

The key words: lingvodidactics, the russian language as foreign, the methods of teaching, speech activity.