
МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА ИНОСТРАНЦАМ И ПСИХОЛИНГВИСТИКА

С.А. Хавронина

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

И.В. Гуляева

Кафедра русского языка № 1
Факультет русского языка и общеобразовательных дисциплин
Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Маклая, 6, Москва, Россия, 117198

В статье говорится о роли психолингвистики — науки о процессах речепорождения и речевосприятия в развитии и совершенствовании практики и теории преподавания русского языка в иностранной аудитории.

Ключевые слова: психолингвистика, лингвоцентрический подход, коммуникативно-деятельностный подход, виды и формы речи, процессы речевосприятия и речепорождения, языковые навыки и речевые умения.

Психология наряду с педагогикой и лингвистикой считается базисной для методики преподавания иностранных языков наукой. Однако довольно долгое время ни в теоретико-методических исследованиях, ни в практике преподавания русского языка иностранцам не использовались данные психологических наук. В 1950—1960-е гг., период становления методики преподавания русского языка иностранцам, все составляющие процесса обучения определялись системой русского языка, особенностями его фонетики, лексического состава, грамматического строя.

Методическая мысль была направлена на предмет преподавания — русский язык, о чем красноречиво свидетельствует библиографический обзор публикаций за 1953—1963 гг., помещенный в книге «Преподавание русского языка иностранцам. Основные методические положения» (М., 1965). Список включает 168 статей, из них 138 посвящены описанию особенностей грамматики русского языка, трудных для иностранцев, таких как употребление полных и кратких прилагательных, значение и употребление видов глагола, типы простого предложения, сложное предложение с разными союзами и союзными словами. В остальных статьях говорилось в основном о внеаудиторной работе, о роли экскурсий и кинофильмов в обучении русскому языку и т.д.

Можно сказать, что ведущим в преподавании русского языка как иностранного в те годы был *лингвоцентрический подход*, а компетентность преподавателя-русиста сводилась к лингвистической, в лучшем случае к лингводидактической компетентности.

В 1959 г. вышла в свет книга Б.В. Беляева «Очерки по психологии обучения иностранным языкам», она не стала настольной книгой преподавателя, и в обучении иностранцев русскому языку по-прежнему господствовал лингвоцентризм.

Положение изменилось в середине 1960-х гг., когда в методику активно вторгается *психолингвистика* — наука, исследующая закономерности речевосприятия и речепорождения. По инициативе и под редакцией А.А. Леонтьева в Институте русского языка им. А.С. Пушкина публикуются сборники статей «Вопросы порождения речи и обучение языку» (1967), «Психология в обучении иностранному языку» (1968), «Психологические и психолингвистические проблемы владения и овладения русским языком» (1969), «Психолингвистика и обучение иностранцев русскому языку» (1972) и ряд других. Благодаря опубликованным в них работам П.Я. Гальперина, И.А. Зимней, А.А. Леонтьева, Т.В. Рябовой-Ахутиной и других известных психологов и психолингвистов в методический обиход преподавателя-русиста входят понятия *речевая деятельность*, *рецептивные* и *продуктивные виды речи*, *внутренняя речь*, *общеречевые механизмы*, *долговременная* и *кратковременная память*, *вероятностное прогнозирование*, *механизм эквивалентных замен*, *стадии формирования языковых навыков и речевых умений* и многие другие. С того времени четко разграничиваются понятия *язык* и *речь*, устанавливаются взаимосвязь и взаимодействие языка как *средства общения* и речи как *способа общения*; в преподавании четко выделяются речевые аспекты — *обучение аудированию* и *чтению*, *говорению* и *письму*.

В последующие годы психолингвистика, психология речи, теория речевой деятельности определили одно из главных направлений в научно-исследовательской работе преподавателей русского языка как иностранного. Психолингвистический компонент стал необходимой основой и обязательной частью любого диссертационного сочинения по методике преподавания русского языка иностранцам как научно-теоретическое обоснование выводов, вытекающих из исследования, и рекомендаций к их применению в практике преподавания. Преподаватели-русисты обращаются к трудам известных отечественных психологов — Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, А.Н. Соколова, А.Н. Леонтьева, Н.И. Жинкина. На основе психологических и психолингвистических теорий были изучены виды и формы речи как *предмет освоения* иноязычными учащимися.

Наша методика зародилась и продолжительное время развивалась как практика и теория преподавания русского языка *студентам-иностранцам*. Для данной категории учащихся русский язык — это инструмент получения высшего образования и избранной специальности. Успешность обучения в российском вузе во многом определяется способностью читать и конспектировать учебную литературу, слушать и записывать учебные лекции, поэтому в центре внимания преподавателей-практиков и методистов оказались в первую очередь *рецептивные* и *репродуктивные* виды речи.

Ряд исследований был посвящен изучению трудностей в понимании иноязычных текстов разных стилей и жанров и на этой основе — разработке методики обучения разным видам чтения — *изучающему*, *ознакомительному*, *просмотровому*, *поисковому*. Ориентация на студенческую аудиторию, учет особой роли чтения в учебно-познавательной деятельности студентов побудили методистов расширить номенклатуру видов чтения, добавив к ним актуальные для учащихся вузов *поисково-ознакомительное*, *поисково-реферативное* и *реферативное* чтение [3].

Одна из важнейших методических задач — обучение слушанию лекций потребовала исследования лекторской речи. В 1970—1980-е гг. был предпринят ряд диссертационных исследований, проведенных на аутентичном материале — текстах лекций по предметам инженерно-технических, естественно-научных, медико-биологических, гуманитарных специальностей с применением аутентичных методик — аудиозаписей звучащих текстов с последующей их расшифровкой. В результате были изучены языковые и речевые особенности лекции как жанра устной научной речи, ее структурные, композиционные, темповые характеристики, влияющие на степень понимания лекций иностранными студентами [10; 11].

Опираясь на теоретические труды психологов и психолингвистов, в которых рассматривается работа речевого механизма, его место в схеме речепроизводства, внутренняя структура и внешняя реализация, методисты изучили трудности процесса порождения речи на неродном языке и на этой основе разработали методику обучения иностранцев говорению — как монологическому высказыванию на уровне предложения, сферхразового единства, текста, так и участию в диалогическом общении в русскоязычной среде [4; 6].

Большое внимание было уделено изучению репродуктивной письменной речи, процессов реинтерпретации научного текста и создания на этой основе «вторичных» текстов, т.е. процессов конспектирования, тезирования, реферирования [1; 9].

Использование данных психологии и психолингвистики не только обогатило теорию методики, но и подняло практику преподавания русского языка в иностранной аудитории на значительно более высокий, качественно новый уровень, оказав решающее влияние на все компоненты учебного процесса, такие как цели, содержание, приемы, средства, организация обучения. Ведущим в практике преподавания русского языка иностранцам стал *коммуникативно-деятельностный* подход, в соответствии с которым процесс освоения русского языка иностранцами рассматривается как активная речемыслительная и коммуникативная деятельность учащегося, что согласуется с доминирующим в современной лингвистике принципом *антропоцентризма*. Это был поворот практики преподавания к учащемуся как к *активно действующему субъекту учебного процесса*.

Прежде всего были переосмыслены *цели и содержание* обучения. Если ранее главная цель понималась как «обучение языку», то теперь она формулировалась как «обучение речевой деятельности на русском языке» для общения на русском языке. При этом общение понимается широко: это и непосредственный контактный диалог, и общение с помощью различных технических средств (в устной и письменной форме), и общение с печатным и любым другим источником информации.

В соответствии с коммуникативными целями содержание обучения более не сводилось к изучению единиц языка — звуков, слов, форм, типов предложений, но осмысливалось через структурные единицы деятельности — *речевые действия* — умения и *языковые операции* — навыки.

Было уточнено и расширено понимание соотношения языковых и речевых аспектов: нерасчлененное «развитие речи» сменилось дифференцированной ме-

тодической формирования, развития и совершенствования навыков и умений в каждом виде речевой деятельности. Для этого с учетом особенностей каждого вида речи были разработаны системы специальных упражнений и созданы комплексы соответствующих учебных пособий.

В основу создания систем упражнений было положено учение о *стадиях формирования навыков и умений*, что позволило определить последовательность выполнения учебных действий с учетом постепенного преодоления как языковых, так и операционных трудностей — от имитации готового речевого образца через воспроизведение и трансформацию к самостоятельному конструированию и продуцированию предложения-высказывания [5; 12]. Значительная часть самых разных видов работы, выполняемых учащимися, получила коммуникативно-речевую направленность. Так, даже чисто тренировочным упражнениям, направленным на выработку языковых автоматизмов, была придана установка не на выполнение лингвистической операции, например: «Замените глагол настоящего времени глаголом прошедшего времени» (*Ян Бинь учится в Москве / Ян Бинь учился в Москве*), а на решение коммуникативной задачи: «Скажите, что это было в прошлом».

Все большее место в учебных материалах, предназначенных для обучения рецептивным и репродуктивным видам речи, стал занимать *текст как объект речевого восприятия и продукт речепорождения*. В методике преподавания иностранных языков под текстом понимается речевое произведение любого объема, состоящее как минимум из двух взаимосвязанных *по смыслу и по форме* предложений. Благодаря таким свойствам, как цельность и связность, текст считается высшей единицей обучения речи в цепочке единиц: простое предложение — сложное предложение — сверхфразовое единство — текст.

Богатейший лингводидактический и психолингвистический потенциал текста дает возможность использовать его не только как материал для наблюдений и анализа функционирования языковых — лексических и грамматических единиц и как основной источник страноведческой и культуроведческой информации, но и как предметно-содержательную основу для речи, а главное — как стимул для развития и совершенствования всех речевых умений [2; 8].

Обращение методистов к данным психологии и психолингвистики позволило разработать качественные и количественные параметры определения уровня владения речью, в связи с чем существенные изменения были внесены в *систему контроля*. Контроль понимается как соотнесение результатов обучения с поставленными целями. Так как целью обучения были названы иноязычные речевые умения, то и объектами контроля стали не столько знания, сколько умения в аудировании и говорении, в чтении и письме и составляющие их «автоматизированные компоненты» — языковые и речевые навыки.

В целях объективного и максимально точного определения уровней владения каждым видом речевой деятельности были разработаны критерии оценки, в основу которых были положены объективные качественные и количественные показатели. Так, критериями для оценки достигнутых результатов в говорении выдвигались полнота раскрытия темы, логичность и последовательность изложения, продолжительность высказывания, темп речи, отсутствие коммуникативно значимых и грубых лексических и грамматических ошибок.

Анализу и уточнению подверглось и само понятие ошибки. В силу разнообразия ошибок они классифицируются, ранжируются и делятся на коммуникативно значимые и коммуникативно незначимые, т.е. не нарушающие или не разрушающие акт коммуникации.

Все изменения в преподавании русского языка иностранцам нашли отражение в программах по русскому языку для иностранных студентов разных профилей и разных этапов обучения, в соответствии с чем в 1970—1980-е гг. все программы были значительно переработаны. Теперь они включали не только языковой материал, подлежащий усвоению, но и новые разделы, в которых принципиально по-новому формулировались цели и задачи обучения, указывались содержание и объем коммуникативно-речевых умений, перечислялись требования к уровню их сформированности по каждому виду речевой деятельности.

Психолингвистика стала первым шагом на пути обращения методики преподавания русского языка как иностранного к психологическим наукам — педагогической психологии, социопсихологии, этнопсихологии. Именно на этом пути видятся перспективы дальнейшего развития практики и теории обучения иностранцев русскому языку.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Бахтина Л.Н.* Обучение реферированию научного текста. — М., 1988. [*Baxtina L.N.* Obuchenie referirovaniyu nauchnogo teksta. — М., 1988.]
- [2] *Бурвикова Н.Д.* Типология текстов для аудиторной работы. — М., 1988. [*Burvikova N.D.* Tipologiya tekstov dlya auditornoj raboty. — М., 1988.]
- [3] *Гапочка И.К.* Методическая концепция обучения чтению на русском (иностранном) языке. АКД. — М., 1978. [*Gapochka I.K.* Metodicheskaya koncepciya obucheniya chteniyu na russkom (inostrannom) yazyke. АКД. — М., 1978.]
- [4] *Зимняя И.А.* Речевой механизм в схеме порождения речи (применительно к задачам обучения иностранному языку) // Психолингвистика и обучение русскому языку нерусских. — М.: Русский язык, 1977. [*Zimnyaya I.A.* Rechevoj mexanizm v sxeme porozhdeniya rechi (primenitelno k zadacham obucheniya inostrannomu yazyku) // Psixolingvistika i obuchenie russkomu yazyku nerusskix. — М.: Russkij yazyk, 1977.]
- [5] *Изаренков Д.И.* Аппарат упражнений в системном описании // РЯЗ. — 1994. — № 1. [*Izarenkov D.I.* Apparat uprazhnenij v sistemnom opisanii // RYaZ. — 1994. — № 1.]
- [6] *Изаренков Д.И.* Обучение диалогической речи. — М., 1981. [*Izarenkov D.I.* Obuchenie dialogicheskoj rechi. — М., 1981.]
- [7] *Леонтьев А.А.* Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному (психолингвистические очерки). — М., 1970. [*Leontev A.A.* Nekotorye problemy obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu (psixolingvisticheskie ocherki). — М., 1970.]
- [8] *Метс Н.А., Митрофанова О.Д., Одицова Т.А.* Структура научного текста и обучение монологической речи. — М., 1983. [*Mets N.A., Mitrofanova O.D., Odincova T.A.* Struktura nauchnogo teksta i obuchenie monologicheskoj rechi. — М., 1983.]
- [9] *Павлова В.П.* Обучение конспектированию. — М.: Русский язык, 1985. [*Pavlova V.P.* Obuchenie konspektirovaniyu. — М.: Russkij yazyk, 1985.]
- [10] *Рясова Е.А.* Лекция по истории литературы как тип текста (структурно-смысловая организация и языковые средства). АКД. — М., 1990. [*Ryasova E.A.* Lekcija po istorii literatury kak tip teksta (strukturno-smyslovaya organizaciya i yazykovye sredstva). АКД. — М., 1990.]

- [11] *Соболева Н.И.* Анализ лекторской речи в целях обучения иностранных студентов ее пониманию. АКД. — М., 1972. [*Soboleva N.I.* Analiz lektorskoj rechi v celyax obucheniya inostrannyx studentov ee ponimaniyu. AKD. — M., 1972.]
- [12] *Сосенко Э.Ю.* Коммуникативные подготовительные упражнения. — М.: Русский язык, 1979. [*Sosenko E.Yu.* Kommunikativnye podgotovitelnye uprazhneniya. — M.: Russkij yazyk, 1979.]

PSYCHOLINGUISTICS AND METHODS OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

S. Khavronina

Chair of the Russian Language and Methods of Its Teaching
Peoples' Friendship University of Russia
Miklukho-Maklaya str., 6, Moscow, Russia, 117198

I. Gulyayeva

Chair of the Russian language for Foreign Students № 1
Faculty of the Russian Language and General Studies
Peoples' Friendship University of Russia
Miklukho-Maklaya str., 6, Moscow, Russia, 117198

The article discusses the role of psycholinguistics — the science of processes of perception and production of speech in developing and improving practice and theory of teaching Russian as a foreign language.

Key words: psycholinguistics, language-centered approach, communicative activity approach, the types and forms of speech, speech perception, speech production, language skills and speaking skills.