



DOI 10.22363/2313-2264-2017-15-2-231-245

УДК 81-13

## ПРОЛЕГОМЕНЫ К ТЕОРИИ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ НЕРОДНОМУ ЯЗЫКУ

Л.В. Московкин

Санкт-Петербургский государственный университет  
*Университетская наб., 7-9, Санкт-Петербург, Россия, 199034*

В статье представлены результаты разработки пролегоменов (исходных положений) теории методов обучения неродному языку.

Актуальность данного исследования обусловлена потребностями развития методики обучения неродному языку.

Цель статьи состоит в уточнении содержания базовых понятий теории методов обучения неродному языку — понятий «методическая теория», «неродной язык», «метод обучения», в определении требований к методическим теориям, в установлении соотношения понятия «неродной язык» со смежными понятиями, в анализе существующих определений понятия «метод обучения».

Материалом исследования выступили научные труды, в которых используются базовые понятия исследования. Основной метод исследования — понятийно-терминологический анализ.

В ходе исследования были определены требования к методическим теориям, которым должна удовлетворять и теория методов обучения неродному языку. Среди них требования к теории вообще (системность, обобщенность, обоснованность и достоверность входящих в ее состав научных положений, глубина, полнота, целостность, объяснительная и прогностическая способность, соответствие научному стилю речи и логичность изложения), а также специфические требования, предъявляемые к педагогическим (обращенность к практике) и методическим теориям (опора на общие научные положения педагогики, включенность в контекст современной российской методики обучения неродному языку).

Анализ термина «неродной язык» применительно к теории методов обучения позволил прийти к выводу, что в контексте данной теории правомерно использовать его в его наиболее общем, родовом значении. Анализ определений понятия «метод обучения» показал, что под методом обучения целесообразно понимать совокупность принципов и приемов обучения.

**Ключевые слова:** теория методов обучения, неродной язык, второй язык, иностранный язык

### Введение

Актуальность данного исследования обусловлена потребностями развития методик обучения иностранным языкам, русскому языку как иностранному, русскому языку нерусских учащихся в школах России, национальным языкам. Во всех

этих науках современное состояние знаний о методах обучения является, главным образом, описательным [1—6], однако развитие любой науки неизбежно предполагает переход от описания внешних свойств изучаемых объектов действительности к познанию их сущности. Можно выделить ряд работ, в которых осуществляется теоретический анализ тех или иных сторон методов обучения неродному языку [7—12], но целостная теория методов обучения неродному языку еще не создана.

Создание любой теории начинается с установления ее пролегоменов (под пролегоменами в науке понимаются исходные положения, предварительные сведения о предмете данной теории). Теория методов обучения неродному языку также должна начинаться с рассмотрения базовых, ключевых понятий, отражающих наиболее существенные свойства и признаки предмета исследования. К ним относятся понятия «методическая теория», «неродной язык» и «метод обучения». Именно вокруг них в дальнейшем будет создаваться иерархическая, субординированная понятийная система данной теории.

Понятие «методическая теория» ранее никогда не привлекало внимания ученых. Не выделена и совокупность требований к методическим теориям. Существуют отдельные труды по вопросам построения педагогических теорий [13—15], но специфика методического знания в них не отражена. Необходимо установить требования к методическим теориям, которые позволят и строить эти теории, в частности теорию методов обучения, и оценивать их.

Понятие «неродной язык», напротив, часто встречается в научной литературе и обозначает разные понятия. Неродным языком называют и иностранный язык [16], и русский язык, изучаемый в национальных регионах России [17], и русский язык, изучаемый мигрантами [18; 19], и вообще любой язык, противопоставленный родному [20]. Для установления существенных признаков данного понятия должен быть проведен его анализ в сопоставлении со смежными понятиями «родной язык», «иностранное языки», «второй язык».

Понятие «метод обучения» в научной литературе также понимается по-разному — И.Л. Садовская в своей монографии приводит 49 его определений [21]. Не вызывает сомнения необходимость критического анализа наиболее распространенных из них и выделения существенных признаков данного понятия.

Отметим, что пролегомены к теории методов обучения неродному языку в научной литературе специально не рассматривались, так как пока никто не ставил задачи разработать на основе описания методов и отдельных теоретических трудов целостную теорию методов обучения неродному языку. Такая теория, несомненно, будет вносить вклад в методическую науку, но кроме этого будет иметь и практический выход: созданные на ее основе рекомендации по выбору или конструированию метода обучения будут способствовать повышению эффективности обучения. Значение пролегоменов к теории методов обучения неродному языку также велико — они послужат основой для создания этой теории. Требования к методическим теориям будут использоваться при разработке и оценке этих теорий. Уточнение понятий «неродной язык» и «метод обучения» будет способствовать более корректному употреблению соответствующих терминов в научной литературе.

### **Цель**

Цель данной статьи состоит в уточнении содержания базовых понятий теории методов обучения неродному языку — понятий «методическая теория», «неродной язык», «метод обучения», в определении требований к методическим теориям, в установлении соотношения понятия «неродной язык» со смежными понятиями, в анализе существующих определений понятия «метод обучения».

### **Методы и материалы исследования**

Материалом исследования выступили научные труды, в которых рассматриваются базовые понятия исследования. Рассмотрение понятия «методическая теория» и выявление требований к методическим теориям потребовали обращения к литературе из области науковедения, методологии педагогического исследования, педагогики и методики обучения неродному языку. Анализ понятия «неродной язык» осуществлялся в ходе работы с литературой по методике обучения русскому языку нерусских учащихся в школах России, русскому языку как иностранному, иностранным языкам, по педагогической лингвистике и педагогической психологии. При рассмотрении понятия «метод обучения» использовались исключительно дидактические и методические труды, посвященные анализу методов обучения.

Данное исследование по своему характеру — фундаментально, так как преследует цель раскрыть сущность указанных явлений, дать им научное объяснение. При его проведении применялся понятийно-терминологический анализ указанных базовых понятий, опиравшийся на приемы анализа и синтеза, индукции и дедукции, абстрагирования и конкретизации, систематизации, экстраполяции и сравнения.

### **Результаты исследования**

Поскольку известно, что любая теория является структурным компонентом какой-либо науки, для определения требований к теории методов обучения неродному языку необходимо было установить общие требования к методическим теориям. В методической литературе автором не были обнаружены ни определение понятия «методическая теория», ни требования к методическим теориям. При этом очевидно, что методические теории существуют, и они должны соответствовать единым требованиям, выступающим в роли ориентиров при их создании, в роли критериев оценки их качества и опосредованно в роли показателей квалификации их создателей. Эти требования могут быть сведены в иерархическую систему, состоящую из трех уровней: 1) требования, предъявляемые к теориям вообще; 2) дополнительные требования, предъявляемые к теориям в области педагогических наук; 3) дополнительные требования, предъявляемые к именно методическим теориям.

Анализ трудов по методологии научного исследования [15; 22; 23] позволил вычлениить общие признаки научной теории и сформулировать требования к теориям вообще.

Исходным пунктом для автора послужило положение о том, что теория представляет собой систему научных знаний о том или ином фрагменте действительности. Соответственно, было выдвинуто первое общее требование к теории — *системность*, предполагающее, что, во-первых, любая теория должна представлять собой совокупность взаимосвязанных и взаимообусловленных научных положений (систему), а во-вторых, сама она должна логично вписываться в контекст той или иной науки (системы), выступая в качестве одного из ее компонентов.

Второе требование к теории — это ее *научность*, предполагающая, что входящие в ее состав знания о том или ином фрагменте действительности должны быть:

— обобщенными, т.е. выраженными в форме понятий и научных положений (обобщенные выводы делаются на основе анализа не единичных, а повторяющихся случаев, когда получаемые знания обладают свойством воспроизводимости);

— обоснованными, т.е. опирающимися на установленные ранее научные положения и факты (под обоснованностью научных положений понимают их подкрепленность аргументами);

— достоверными, т.е. подтвержденными практикой (полученные знания должны быть проверены в ходе эмпирических исследований).

Отдельные требования предъявляются к содержанию теории:

— *глубина* (теория должна давать представление о сущности изучаемых объектов действительности);

— *целостность* (представление о сущности изучаемых объектов должно быть целостным);

— *полнота* (теория должна охватывать все явления из ее предметной области);

— *объяснительная способность* (теория должна объяснять не только сущность изучаемых объектов, но и все связи ними, а также между данной теорией и другими теориями);

— *прогностическая способность* (теория должна давать возможность делать на ее основе достоверные предположения и сбывающиеся прогнозы).

Требования к форме представления теории:

— *соответствие изложения теории научному стилю речи* (теория должна быть изложена не обиходным языком, для которого характерны многозначность слов, экспрессия, недоговоренность, имплицитные смыслы и др., а строгим научным стилем, которому присуще отсутствие экспрессии, использование общенаучной и специальной терминологии, ясность и точность изложения);

— *логичность изложения* (научные положения, составляющие теорию, должны быть связаны отношениями выводимости, т.е. одно должно логично вытекать из другого; они не должны противоречить одно другому).

На основании всего сказанного был сделан следующий общий вывод: любая теория, и в том числе и теория методов обучения неродному языку, должна представлять собой совокупность взаимосвязанных научных положений, характеризующихся обобщенностью, обоснованностью и достоверностью. Теория должна целостно отражать сущность изучаемого фрагмента действительности, обладать способностью объяснить внутренние и внешние связи ее компонентов (закономерности), а также прогнозировать развитие изучаемого фрагмента действитель-

ности, она должна быть изложена научным языком и построена в соответствии с законами логики.

Анализ научных трудов по методологии педагогического исследования [13; 14] позволил сформулировать дополнительное требование, предъявляемое к педагогическим и, соответственно, методическим теориям — *обращенность к практике*. Выдвижение этого требования обусловлено тем, что педагогические науки, как и технические, медицинские, военные, сельскохозяйственные и некоторые другие, — это науки, исследующие деятельность людей. Их особенность в отличие от наук, изучающих предметы и явления окружающего мира, заключается в наличии не одной, а двух целевых установок, стоящих перед исследователем:

- 1) познавательной — направленной на изучение фактов и закономерностей педагогической действительности,
- 2) преобразующей, направленной на улучшение (оптимизацию) этой действительности.

Результаты познавательной и преобразующей деятельности специалистов в области педагогических наук составляют два вида научного знания. В.В. Краевский называл их дескриптивным (описательным) и прескриптивным (предписывающим, нормативным) и объяснял их специфику исходя из соотношения между философскими категориями сущего и должного [13].

Двунаправленность педагогических теорий означает, что они обязательно должны иметь выход в практику обучения, воспитания и развития учащихся, в практику создания учебных программ, методических рекомендаций, учебников и учебных пособий. Так, например, теория учебника помимо собственно исследовательской части должна содержать рекомендации, как составить учебник или учебное пособие, как применять их, как оценить их качество. Теория урока помимо теоретических утверждений должна учить преподавателей тому, как качественно подготовить и успешно провести учебное занятие. Теория методов обучения должна включать в себя не только описание и систематизацию существующих методов (хотя и это очень важно), но и рекомендации для преподавателей: как выбрать из числа известных методов метод, оптимальный для данных целей и условий обучения, для данной категории учащихся, или как сконструировать новый метод, если из известных методов ничего выбрать нельзя.

Важное требование, предъявляемое к собственно методическим теориям, *опора на общие научные положения педагогики*. Оно вытекает из положения о том, что педагогика как общая наука об обучении, воспитании и развитии учащихся является методологической основой для методик — наук об обучении, воспитании и развитии учащихся в рамках определенного учебного предмета, в нашем случае в рамках учебных предметов «русский язык», «иностранный язык» и др. Данное положение означает, что теория обучения неродному языку должна опираться на положения общей, педагогической теории методов обучения.

*Включенность методической теории в контекст методики обучения неродному языку* предполагает использование выработанной годами методической терминологии, опору на имеющиеся методические знания, на предшествующие методические теории. Если же создатель теории привлекает данные других наук, то он должен давать им методическую интерпретацию. Понятия из области других

наук, которые методист считает необходимым использовать, должны логично вписываться в систему методических понятий. В общеметодологическом смысле это требование выступает как предметность, означающая, что вся совокупность понятий и утверждений теории должна относиться к одной и той же предметной области.

*Включенность методической теории в контекст современной методики, а не методики прошедших периодов предполагает опору на результаты исследований последних двадцати — тридцати лет. Это, конечно же, не означает, что не могут или не должны учитываться результаты исследований, описанные в более ранних научных публикациях.*

*Включенность методической теории в контекст отечественной методики, а не зарубежной означает следование сложившимся именно в нашей стране методическим традициям. Она предполагает опору на труды, прежде всего, российских ученых, использование терминов, принятых именно в российской методической науке. Это ни в коем случае не означает отказа от учета работ зарубежных авторов, относящихся к данной теории.*

История методики обучения неродному языку лет дает немало примеров нарушения этого требования. В период 1960-х годов, а также последних 30 лет отмечается влияние англо-американской научной терминологии на российскую. Например, авторы некоторых российских научных трудов вместо термина «прием обучения» используют термин «техника обучения», вместо термина «учебное действие» — термин «учебная стратегия». Термин «технология обучения» используют не в значении «отобранные на определенных основаниях и расположенные в определенном порядке приемы обучения», а в значении «технические средства обучения». Признавая, что современная наука носит интернациональный характер, следует все же учитывать, что российская методика обучения неродному языку обладает своими научными традициями, устоявшимися терминами, она опирается на специфически российские методические, лингвистические, психологические и педагогические концепции.

Таким образом, теория методов обучения второму языку, как и любая методическая теория, должна быть включена в контекст современной отечественной методики — а) именно методики, а не педагогики, лингвистики, психологии или какой-либо другой науки; б) именно современной, а не методики прошедших периодов; в) именно отечественной, а не зарубежной.

Все выделенные ранее требования отражают те или иные существенные признаки методической теории и должны учитываться при разработке теории методов обучения неродному языку.

Вторым важным результатом исследования пролегоменов к теории методов обучения неродному языку стало уточнение понятия «неродной язык».

В целях определения понятия «неродной язык» было изучено функционирование термина «неродной язык» в методической, лингвистической и психологической литературе. Было установлено, что в российских трудах по преподаванию иностранных языков этот термин почти не используются, в них встречается в основном термин «иностранный язык», противопоставленный термину «родной язык». Термин «неродной язык» встречается главным образом в трудах по мето-

дике обучения русскому языку нерусских учащихся в словосочетании «русский язык как неродной», причем в работах разных авторов он обозначает разные понятия.

Чаще всего термин «русский язык как неродной» применяется по отношению к обучению русскому языку в тех школах России, где часть учебных предметов преподается на родном языке учащихся (в билингвальных школах), т.е. он заменил существовавший в советское время термин «русский язык в национальной школе» [17]. Кроме того, русским языком как неродным иногда называют русский язык, который преподают в школах ближнего зарубежья — в странах СНГ [16]. Равным образом, преподавание русского языка в российских вузах студентам из Средней Азии и Закавказья часто называют преподаванием русского языка как неродного, так как оно обычно осуществляется не с нулевого уровня, и поэтому существенно отличается от преподавания русского языка студентам из Китая, Кореи, Индии, других стран дальнего зарубежья. Наконец, некоторые исследователи называют русским языком как неродным тот язык, которым овладевают приезжающие из зарубежных стран трудовые мигранты [18; 19].

В научной литературе встречается употребление термина «неродной язык» и в широком значении, как родового понятия, включающего понятия иностранного языка и неиностранный неродного языка, на котором говорят в родной стране учащихся [20; 24]. Все это говорит о том, что термин «неродной язык» не устоялся и должен быть подвергнут анализу.

Сам по себе термин «неродной язык» не содержит в составе своего значения никаких компонентов, которые позволяли бы его отнести исключительно к языку, которым овладевают или иностранцы, или нерусские граждане России. Системное его рассмотрение предполагает, что он противопоставлен термину «родной язык», и соответственно, его употребление уместно во всех тех случаях, когда речь идет о преподавании не родного языка, а языка, изучаемого после родного. Эта последовательность (неродной язык как второй после родного) отражается в англо-американской научной литературе, где используются термины «первый язык» и «второй язык». При этом понятие «второй язык» (*second language*) отличается от понятия «иностраный язык» (*foreign language*). Вторым языком обычно называют неродной язык, усваиваемый в языковой среде (например, английский язык, усваиваемый носителями других языков в Великобритании, США, Австралии и др.), иностранным языком — неродной язык, усваиваемый вне языковой среды (например, английский язык в Германии) [25]. Российская методическая традиция не предусматривает такого деления. Термины «иностраный язык», «русский язык как иностранный», «неродной язык» употребляются безотносительно к тому, в каких условиях язык усваивается.

С методической точки зрения наиболее значимо различие родного и неродного языков, так как эти разновидности языка по-разному усваиваются, и по-разному преподаются в учебных заведениях. При этом понятие «неродной язык» целесообразно использовать в широком значении как родовое понятие по отношению к более частным понятиям «иностраный язык» и «неиностранный неродной язык».

Различия между указанными разновидностями неродного языка, конечно же, существуют, но в целом они не очень значимы. Так, русский язык, преподававшийся армянам до вхождения Армении в состав Российской империи, следует считать иностранным, так как Россия была для армян иностранным государством. В дальнейшем в армянских школах Российской империи и Советского Союза он уже был неиностранным языком. После 1991 года Армения стала самостоятельным государством, и русский язык должен снова рассматриваться как иностранный для армян. При этом во все три периода армянские учащиеся испытывали одни и те же трудности при изучении русского языка, и армянские учителя решали одни и те же методические задачи. Именно поэтому вполне правомерно называть его просто неродным языком, что и было сделано в работе армянских методистов [16].

Методы обучения этим разновидностям неродного языка одни и те же (ср. описания методов обучения русскому языку как иностранному [6] и методов обучения русскому языку в национальной школе [26]), но при этом они отличаются от методов обучения родному русскому языку [27]. Это положение никак не означает тождества систем обучения русскому языку иностранцев и нерусских граждан России, которые различаются, прежде всего, целями и содержанием обучения.

Таким образом, если говорится о методах обучения, то вполне правомерно использовать термин «неродной язык» как более общий, родовой, так как методы обучения не зависят от того, является ли этот язык для учащегося иностранным или это один из языков его родной страны. Они также не зависят от того, преподается данный неродной язык в языковой среде или вне ее, и от того, какой это язык с типологической и генетической точек зрения (аналитический, флективный, агглютинативный, изолирующий; русский, английский, немецкий, французский и др.). При этом, конечно же, следует иметь в виду, что одни методы чаще используются в языковой среде, а другие вне ее, одни методы чаще используются при обучении аналитическому языку, а другие при обучении флективному.

Третьим результатом исследования стало уточнение содержания понятия «метод обучения».

Анализ теоретических трудов в области педагогики и методики [10; 21; 28—31] показал, что единого определения понятия «метод обучения» не существует. Наиболее распространенное определение метода обучения, получившее отражение во многих научных трудах и известных учебниках педагогики, следующее: метод обучения — это способ взаимосвязанной деятельности преподавателя и учащихся, направленный на решение комплекса задач учебного процесса (см., например, работу [30]). Это определение встречается в различных вариантах: метод — это не способ, а совокупность способов, не взаимосвязанной, а совместной деятельности преподавателя и учащихся, не задач учебного процесса, а задач обучения и др. Во всех этих вариантах основное определение метода обучения существенно не меняется.

Рассматривая именно это наиболее типичное определение, отметим, что определение метода как способа деятельности тавтологично — содержание понятий «метод» и «способ» по сути одно и то же, что позволяет в ряде случаев использовать

слова «метод» и «способ» как взаимозаменяемые. Понятие «способ» не выступает в качестве родового по отношению к понятию «метод». Объем понятия «способ» никак не больше объема понятия «метод», наоборот, в ряде научных трудов способ обучения рассматривается как компонент метода обучения (см., например, работу [17]). Нет сомнения в том, что обсуждаемое определение метода обучения есть производное от определения: обучение — это взаимосвязанная деятельность преподавателя и учащихся, направленная на решение комплекса задач учебного процесса. Оно не вскрывает сущности понятия «метод обучения», являясь абсолютно неинформативным, пустым, как были бы пустыми аналогичные определения: содержание обучения — это содержание взаимосвязанной деятельности учителя и учащихся, средство обучения — это средство взаимосвязанной деятельности учителя и учащихся, результаты обучения — это результаты взаимосвязанной деятельности учителя и учащихся и т.д.

Известно, что основная цель определения понятия — раскрыть его содержание с тем, чтобы отличить предмет, отражаемый этим понятием, от сходных с ним предметов. Для этого в определении перечисляются существенные признаки данного понятия. Определение метода обучения как способа взаимосвязанной деятельности преподавателя и учащихся никаких существенных признаков понятия «метод обучения» не содержит.

Определения понятия «метод обучения» как видового через некое родовое понятие в научной литературе автору обнаружить не удалось. Среди попыток найти для метода более общее, родовое понятие можно выделить его определение как пути достижения целей обучения [28] или как направления в обучении [2]. Первое из этих двух было подвергнуто критике в монографии И.Л. Садовской [21], где справедливо указывается, что путем достижения целей обучения служит не только метод, но и весь процесс обучения в целом. Второе критиковала И.Л. Бим, предложившая называть методы-направления в обучении иностранному языку не методами, а методическими системами [32].

Не исключено, что определение метода обучения через родовое понятие вообще невозможно, так как само понятие метода относится к наиболее общим, философским категориям. В этом случае единственно возможными будут определения «метода обучения» через состав входящих в него компонентов. В педагогической и методической литературе существуют два таких определения.

1. Метод обучения — это совокупность приемов обучения [7; 32; 33]. Например, прямой метод может быть определен как совокупность беспереводных приемов обучения: приемов овладения неродным языком (приемов учения) и приемов организации овладения неродным языком (приемов преподавания).

2. Метод обучения — это совокупность принципов обучения [8; 34]. Например, тот же самый прямой метод может быть определен как совокупность принципов имитативности в обучении произношению, наглядной семантизации лексики, интуитивности в обучении грамматике и др. Можно выделить и ведущий для данного метода принцип обучения — принцип беспереводности.

Данные определения не противоречат друг другу, а отражают разные стороны понятия «метод». Несомненно, в составе метода следует выделять две его части: инструментальную (приемы обучения) и концептуальную (принципы обучения).

Эти части обладают внутренним единством, так как приемы, включаемые в состав того или иного метода обучения, реализуют те или иные принципы обучения, присущие данному методу. Если выбирается какой-либо метод обучения, то тем самым признается и концептуальные установки, лежащие в его основе.

Таким образом, под методом обучения целесообразно понимать совокупность принципов и приемов обучения. Это общее дидактическое определение будет иметь значение и для теории методов обучения неродному языку.

### **Обсуждение**

Понятийно-терминологический анализ ключевых понятий теории методов обучения неродному языку «методическая теория», «неродной язык», «метод обучения» позволил уточнить их содержание и установить связи между ними.

Выступая в качестве пролегоменов теории методов обучения неродному языку, данные понятия станут необходимой основой для ее построения. Ранее ни в России, ни за рубежом вопрос о создании теории методов обучения неродному языку никто не ставил, и, естественно, не возникало и потребности в разработке и описании ее пролегоменов. То, что это было сделано в ходе данного исследования, свидетельствует о его безусловной научной новизне.

В ходе исследования также был решен ряд научных задач: определены требования к методическим теориям, установлены соотношения понятия «неродной язык» со смежными понятиями, уточнено понятие «метод обучения».

Разработка пролегоменов к теории методов обучения неродному языку предопределила дальнейшую работу в следующих направлениях:

- системный анализ понятия «метод обучения неродному языку»;
- теоретико-методологический анализ методов обучения неродному языку, включая их классификации по различным основаниям;
- изучение истории методов обучения неродному языку и выявление тенденций их развития;
- анализ современного состояния методов обучения неродному языку и прогнозирование их дальнейшего развития;
- изучение и обобщение опыта использования методов в процессе обучения;
- разработка процедур выбора и конструирования методов обучения в соответствии с требованиями теории оптимизации обучения.

### **Заключение**

В ходе исследования пролегоменов теории методов обучения неродному языку был проведен понятийно-терминологический анализ базовых понятий этой теории — понятий «методическая теория», «неродной язык», «метод обучения».

Были определены требования к методическим теориям, которым должна удовлетворять и теория методов обучения неродному языку. Среди них как требования к теории вообще (системность, обобщенность, обоснованность и достоверность входящих в ее состав научных положений, глубина, полнота, целостность, объяснительная и прогностическая способность, соответствие научному стилю речи и логичность изложения), так и специфические требования, предъявляемые к педагогическим (обращенность к практике) и методическим теориям (опора на

общие научные положения педагогики, включенность в контекст современной российской методики обучения неродному языку). Все эти требования, с одной стороны, выявляют существенные характеристики понятия «методическая теория», с другой стороны, выступают в роли ориентиров при создании таких теорий, в роли критериев оценки их качества и опосредованно в роли показателей квалификации их создателей.

Анализ термина «неродной язык» в методической, лингвистической и психологической литературе позволил установить, что этот термин употребляется в разных значениях, и прийти к выводу, что в контексте теории методов обучения правомерно использовать этот термин в его наиболее общем, родовом значении (неродной язык как язык, противопоставленный родному), так как методы обучения не зависят от того, является ли этот язык для учащегося иностранным или это один из языков его родной страны, от того, преподается данный неродной язык в языковой среде или вне ее, и от того, какой это язык с типологической и генетической точек зрения.

Анализ понятия «метод обучения» и соответствующего научного термина показал несостоятельность определения этого понятия как совокупности взаимосвязанной деятельности преподавателей и учащихся, пути достижения целей обучения и направления в обучении. Был сделан вывод о том, что из всех существующих его определений наиболее корректными с методологической точки зрения служат его определения через совокупность входящих в него компонентов. Было предложено понимать под методом обучения совокупность принципов и приемов обучения и показано, что это определение в равной степени значимо и для дидактики и для методики обучения неродному языку.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- [1] *Рахманов И.В., Гез Н.И., Зимняя И.А., Фоломкина С.К., Шайкевич А.А.* Основные направления в методике преподавания иностранных языков в XIX—XX вв. / под ред. И.В. Рахманова. М.: Педагогика, 1972. 318 с.
- [2] *Капитонова Т.И., Шукин А.Н.* Современные методы обучения русскому языку иностранцев. М.: Русский язык, 1979. 222 с.
- [3] *Larsen-Freeman D.* Techniques and Principles in Language Teaching. 2nd ed. Oxford: Oxford University Press, 2000. 252 p.
- [4] *Richards J., Rodgers Y.* Approaches and Methods in Second Language Classrooms. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. 278 p.
- [5] *Гез Н.И., Фролова Г.М.* История зарубежной методики преподавания иностранных языков. М.: Изд. центр «Академия», 2008. 256 с.
- [6] *Капитонова Т.И., Московкин Л.В., Шукин А.Н.* Методы и технологии обучения русскому языку как иностранному. М.: Русский язык. Курсы, 2008. 312 с.
- [7] *Рахманов И.В.* Очерк по истории методики преподавания новых западноевропейских иностранных языков. М.: Учпедгиз, 1947. 196 с.
- [8] *Беляев Б.В.* Очерки по психологии обучения иностранным языкам. М.: Просвещение, 1965. 227 с.
- [9] *Московкин Л.В.* Теоретические основы выбора оптимального метода обучения: русский язык как иностранный, начальный этап. СПб.: СМИО-Пресс, 1999. 188 с.
- [10] *Витлин Ж.Л.* Эволюция методов обучения иностранным языкам в 20 веке // Иностранный язык в школе. 2001. № 2. С. 23—29, 61.

- [11] *Bonvino E., Di Prete L., Giardini F., Iori A., Longo I., Pontesilli A., et al.* C'era una volta il metodo: Tendenze attuali nella didattica delle lingue straniere. A cura di Carlo Serra Borneto. 7 ristampa. Roma: Carocci editore, 2005. 329 p.
- [12] *Рахманина М.Б.* Метод как основа обучения иностранному языку (Системно-структурный анализ). М.: МПГУ, 2006. 408 с.
- [13] *Краевский В.В.* Педагогическая теория: что это такое? Зачем она нужна? Как она делается? Волгоград: Перемена, 1996. 85 с.
- [14] *Яковлев Е.В., Яковлева Н.О.* Педагогическая концепция: методологические аспекты построения. М.: Гуманитарный центр ВЛАДОС, 2006. 239 с.
- [15] *Новиков А.М., Новиков Д.А.* Методология. М.: СИНТЕГ, 2007. 668 с.
- [16] *Есаджанян Б.М., Баласанян Л.Г., Баятян Э.А., Шахкамян Г.Г.* Методика преподавания русского языка как неродного / под ред. Б.М. Есаджанян. Ереван: Филин, 2008. 496 с.
- [17] *Азимов Э.Г., Шукин А.Н.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Изд-во ИКАР, 2009. 448 с.
- [18] *Балыхина Т.М.* Методика преподавания русского языка как неродного (нового). М.: Изд-во РУДН, 2007. 185 с.
- [19] *Лысакова И.П., Уша Т.Ю., Васильева Г.М., Железнякова Е.А., Розова О.Г., Матвеева Т.Н. и др.* Основы методики обучения русскому языку как неродному / под ред. И.П. Лысаковой. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2015. 163 с.
- [20] *Зимняя И.А.* Психология обучения неродному языку. М.: Русский язык, 1989. 219 с.
- [21] *Садовская И.Л.* Методы обучения: мифы, заблуждения и реалии. Красноярск: КГПУ им. В.П. Астафьева, 2008. 228 с.
- [22] *Рузавин Г.И.* Научная теория: логико-методологический анализ. М.: Мысль, 1978. 244 с
- [23] *Степин В.С.* Теоретическое знание. М.: Прогресс-Традиция, 2003. 744 с.
- [24] *Володина Г.И.* Описание семантических классов предложений в целях преподавания русского языка как неродного / под ред. В.А. Белошапковой. М.: Изд-во МГУ, 1989. 128 с.
- [25] *Ellis R.* The Study of Second Language Acquisition. 8th ed. Oxford: Oxford University Press, 2001. 824 p.
- [26] *Шакирова Л.З., Сабаткоев Р.Б.* Методика преподавания русского языка (на материале национальных школ). СПб.: Просвещение; Казань: Магариф, 2003. 376 с.
- [27] *Воителева Т.М., Фомичева Г.А.* Методы обучения русскому языку // Теория и практика обучения русскому языку / под ред. Р.Б. Сабаткоева. М.: Изд. центр «Академия», 2005. С. 51–59.
- [28] *Данилов М.А.* К вопросу о методах обучения в советской школе // Советская педагогика. 1956. № 10. С. 87–101.
- [29] *Лернер И.Я.* Дидактические основы методов обучения. М.: Педагогика, 1981. 186 с.
- [30] *Бабанский Ю.К.* Методы обучения в современной общеобразовательной школе. М.: Просвещение, 1985. 208 с.
- [31] *Рудакова И.А.* Теория и практика методов обучения в современной дидактической интерпретации. Ростов н/Д: Изд-во Ростовского ун-та, 2004. 264 с.
- [32] *Бим И.Л.* Методика обучения иностранным языкам как наука и проблема школьного учебника. М.: Русский язык, 1977. 288 с.
- [33] *Трайнев И.В.* Конструктивная педагогика / под общ. ред. В.Л. Матросова. М.: ТЦ Сфера, 2004. 320 с.
- [34] *Махмутов М.И.* Вопросы теории методов проблемно-развивающего обучения // Вопросы совершенствования форм и методов общеобразовательной подготовки в средних профтехучилищах. М.: НИИ ОП, 1980. С. 5–61.

© Московкин Л.В., 2017

#### История статьи:

Дата поступления в редакцию: 08.01.2017

Дата принятия к печати: 28.01.2017

**Для цитирования:**

Московкин Л.В. Прологомены к теории методов обучения неродному языку // *Вестник Российской государственной дружбы народов. Серия «Русский и иностранные языки и методика их преподавания»*. 2017. Т. 15. № 2. С. 231–245.

**Сведения об авторе:**

Московкин Леонид Викторович, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры русского языка как иностранного и методики его преподавания ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет». *Сфера научных интересов*: История и современное состояние педагогики, методики преподавания русского и иностранных языков, методология педагогического исследования. Автор более 250 научных публикаций. *Контактная информация*: moskovkin.leonid@yandex.ru

## PROLEGOMENA TO THE THEORY OF METHODS OF TEACHING NON-NATIVE LANGUAGE

Leonid Moskovkin

Saint Petersburg State University  
*Universitetskaya nab. 7-9, St. Peterburg, Russia, 199034*

The article presents the results of studying prolegomena of the theory of non-native language teaching methods.

The relevance of this study is conditioned by the needs of development of the theory of non-native language teaching.

The purpose of this article is to clarify the content of basic concepts of the theory of non-native language teaching methods — the concepts “methodological theory”, “non-native language”, “teaching method”, to define requirements for the methodological theories, to establish relations between the concept “non-native language” and related concepts, to analyze existing definitions of the term “method of teaching”.

The materials of the study were scientific works, in which the basic concepts of this theory are used. The main method of the research was terminological-conceptual analysis.

This study defined the requirements for methodological theories and for the theory of non-native language teaching methods in particular. Among them are general requirements for the theories (systemic character; generalized character, validity and reliability of its statements; depth, completeness, integrity, explanatory and predictive capacity; corresponding to the scientific style norms and logic of its presentation), specific pedagogical requirements (possibility of use its statements in the practice of teaching) and methodological requirements (reliance on general pedagogical statements; standing in the area of modern Russian theory of non-native language teaching).

Analysis of the term “non-native language” in relation to the theory of teaching methods allowed to conclude that in the area of this theory is better to use it in most general, generic sense. Analysis of definitions of the concept “teaching method” showed that its better definition is a definition as the set of principles and techniques of teaching.

**Key words:** Theory of methods of teaching, non-native language, second language, foreign language

## REFERENCES

- [1] Rakhmanov I.V., Gez N.I., Zimnyaya I.A., Folomkina S.K., Shaikevich A.Ya. *Osnovnye napravleniya v metodike prepodavaniya inostrannykh yazykov v XIX–XX vv.* Rakhmanov I.V., editor. M.: Pedagogika; 1972. 318 s. (In Russ.)
- [2] Kapitonova T.I., Shchukin A.N. *Sovremennye metody obucheniya russkomu yazyku inostrantsev.* M.: Russkii yazyk, 1979. 222 s. (In Russ.)
- [3] Larsen-Freeman D. *Techniques and Principles in Language Teaching.* 2nd ed. Oxford: Oxford University Press, 2000. 252 p.
- [4] Richards J., Rodgers Y. *Approaches and Methods in Second Language Classrooms.* 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. 278 p.
- [5] Gez N.I., Frolova G.M. *Istoriya zarubezhnoi metodiki prepodavaniya inostrannykh yazykov.* M.: Izd. tsentr «Akademiya», 2008. 256 s. (In Russ.)
- [6] Kapitonova T.I., Moskovkin L.V., Shchukin A.N. *Metody i tekhnologii obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu.* M.: Russkii yazyk. Kursy, 2008. 312 s. (In Russ.)
- [7] Rakhmanov I.V. *Ocherk po istorii metodiki prepodavaniya novykh zapadnoevropeiskikh inostrannykh yazykov.* M.: Uchpedgiz, 1947. 196 s. (In Russ.)
- [8] Belyaev B.V. *Ocherki po psikhologii obucheniya inostrannym yazykam.* M.: Prosveshchenie, 1965. 227 s. (In Russ.)
- [9] Moskovkin L.V. *Teoreticheskie osnovy vybora optimal'nogo metoda obucheniya: Russkii yazyk kak inostrannyi, nachal'nyi etap.* Saint Petersburg: SMIO-Press, 1999. 188 s. (In Russ.)
- [10] Vitlin Zh.L. *Evolutsiya metodov obucheniya inostrannym yazykam v 20 veke. Inostrannyi yazyk v shkole.* 2001. (In Russ.)
- [11] Bonvino E., Di Prete L., Giardini F., Iori A., Longo I., Pontesilli A., et al. *C'era una volta il metodo: Tendenze attuali nella didattica delle lingue straniere.* Serra Borneto C., editor. 7 ed. Roma: Carocci editore, 2005. 329 p. (In Ital.)
- [12] Rakhmanina M.B. *Metod kak osnova obucheniya inostrannomu yazyku (Sistemno-strukturnyi analiz).* M.: MPGU, 2006. 408 s. (In Russ.)
- [13] Kraevskii V.V. *Pedagogicheskaya teoriya: chto eto takoe? Zachem ona nuzhna? Kak ona delaetsya?* Volgograd: Peremena, 1996. 85 s. (In Russ.)
- [14] Yakovlev E.V., Yakovleva N.O. *Pedagogicheskaya kontsepsiya: metodologicheskie aspekty postroeniya.* M.: Gumanitarnyi tsentr VLADOS, 2006. 239 s. (In Russ.)
- [15] Novikov A.M., Novikov D.A. *Metodologiya.* M.: SINTEG, 2007. 668 s. (In Russ.)
- [16] Esadzhanyan B.M., Balasanyan L.G., Bayatyan E.A., Shakhkamyan G.G. *Metodika prepodavaniya russkogo yazyka kak nerodnogo.* Esadzhanyan B.M., editor. Yerevan: Filin, 2008. 496 s. (In Russ.)
- [17] Azimov E.G., Shchukin A.N. *Novyi slovar' metodicheskikh terminov i ponyatii (teoriya i praktika obucheniya yazykam).* M.: Izd-vo IKAR, 2009. 448 s. (In Russ.)
- [18] Balykhina T.M. *Metodika prepodavaniya russkogo yazyka kak nerodnogo (novogo).* M.: Izd-vo RUDN, 2007. 185 s. (In Russ.)
- [19] Lysakova I.P., Usha T.Yu., Vasil'eva G.M., Zheleznyakova E.A., Rozova O.G., Matveeva T.N., et al. *Osnovy metodiki obucheniya russkomu yazyku kak nerodnomu.* Lysakova I.P., editor. Saint Petersburg: Izd-vo RGPU im. A.I. Gertsena, 2015. 163 s. (In Russ.)
- [20] Zimnyaya I.A. *Psikhologiya obucheniya nerodnomu yazyku.* M.: Russkii yazyk, 1989. 219 s.
- [21] Sadovskaya I.L. *Metody obucheniya: mify, zabluzhdeniya i realii.* Krasnoyarsk: KGPU im. V.P. Astaf'eva, 2008. 228 s. (In Russ.)
- [22] Ruzavin G.I. *Nauchnaya teoriya: logiko-metodologicheskii analiz.* M.: Mysl', 1978. 244 s. (In Russ.)
- [23] Stepin B.C. *Teoreticheskoe znanie.* M.: Progress-Traditsiya, 2003. 744 s. (In Russ.)
- [24] Volodina G.I. *Opisanie semanticheskikh klassov predlozhenii v tselyakh prepodavaniya russkogo yazyka kak nerodnogo.* Beloshapkova V.A., editor. M.: Izd-vo MGU, 1989. 128 s. (In Russ.)
- [25] Ellis R. *The Study of Second Language Acquisition.* 8th ed. Oxford: Oxford University Press, 2001. 824 p.

- [26] Shakirova L.Z., Sabatkoev R.B. *Metodika prepodavaniya russkogo yazyka (na materiale natsional'nykh shkol)*. Saint Petersburg: Prosveshchenie; Kazan': Magarif, 2003. 376 s. (In Russ.)
- [27] Voiteleva T.M., Fomicheva G.A. *Metody obucheniya russkomu yazyku*. In: Sabatkoev R.B., editor. *Teoriya i praktika obucheniya russkomu yazyku*. M.: Izd. tsentr «Akademiya», 2005. S. 51–59. (In Russ.)
- [28] Danilov M.A. K voprosu o metodakh obucheniya v sovetskoj shkole. *Sovetskaya pedagogika*. 1956. (In Russ.)
- [29] Lerner I.Ya. *Didakticheskie osnovy metodov obucheniya*. M.: Pedagogika, 1981. 186 s.
- [30] Babanskii Yu.K. *Metody obucheniya v sovremennoj obshcheobrazovatel'noi shkole*. M.: Prosveshchenie, 1985. 208 s. (In Russ.)
- [31] Rudakova I.A. *Teoriya i praktika metodov obucheniya v sovremennoj didakticheskoj interpretatsii*. Rostov na Donu: Izd-vo Rostovskogo un-ta, 2004. 264 s. (In Russ.)
- [32] Bim I.L. *Metodika obucheniya inostrannym yazykam kak nauka i problema shkol'nogo uchebnika*. M.: Russkii yazyk, 1977. 288 s. (In Russ.)
- [33] Trainev I.V. *Konstruktivnaya pedagogika*. Matrosov V.L., editor. M.: TTs Sfera, 2004. 320 s. (In Russ.)
- [34] Makhmutov M.I. *Voprosy teorii metodov problemno-razvivayushchego obucheniya*. In: *Voprosy sovershenstvovaniya form i metodov obshcheobrazovatel'noi podgotovki v srednikh proftekhuchilishchakh*. M.: NII OP, 1980. S. 5–61. (In Russ.)

**Article history:**

Received: 08.01.2017

Accepted: 28.01.2017

**For citation:**

Moskovkin L. (2017) Prolegomena to the theory of methods of teaching non-native language. *RUDN Journal of Russian and Foreign Languages Research and Teaching*, 15 (2), 231–245.

**Bio Note:**

*Moskovkin Leonid Viktorovich*, Doctor of Pedagogy, Professor, Professor of the Chair of the Russian as a foreign language FGBOU VO “St. Petersburg State University”. *Research interests*: history of Pedagogy, modern Pedagogy, methods of teaching Russian and foreign languages, methods of pedagogic research. The author of 250 scientific articles. *Contact information*: moskovkin.leonid@yandex.ru