

Е. И. Добренко, Е. В. Соколова
Санкт-Петербург, Россия

К ВОПРОСУ О МЕТОДИЧЕСКИХ ОСНОВАХ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК РОДНОГО, НЕРОДНОГО И ИНОСТРАННОГО

АННОТАЦИЯ. В статье анализируется современная ситуация, сложившаяся в сфере преподавания русского языка как родного, неродного и иностранного. Отмечается тенденция к размыванию границ применения методик его преподавания. Ставится под сомнение целесообразность выделения отдельной методики преподавания русского языка как неродного. Рассматриваются проблемы обучения инофонов в условиях русскоязычного окружения и проблемы обучения русскому языку детей с русским языком в качестве родного. Высказывается предположение о необходимости создания синкретичной методики преподавания русского языка, способной ответить на вызовы современности.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: русский язык; русский язык как иностранный; методика преподавания русского языка; методика русского языка в школе.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ: Добренко Евгения Игоревна, преподаватель РКИ, Академия Русского балета им. А. Я. Вагановой.

Адрес: 191023, г. Санкт-Петербург, ул. Зодчего Росси, 2.

E-mail: spbu@spbu.ru.

Соколова Елена Владимировна, кандидат филологических наук, старший преподаватель, Санкт-Петербургский государственный университет.

Адрес: 199034, г. Санкт-Петербург, Университетская набережная, 7-9.

E-mail: spbu@spbu.ru.

E. I. Dobrenko, E. V. Sokolova
Saint Petersburg, Russia

TO THE QUESTION ABOUT THE METHODOLOGICAL BASICS OF TEACHING RUSSIAN AS A NATIVE, NON-NATIVE AND FOREIGN LANGUAGE

ABSTRACT. The article analyzes the current situation in the sphere of teaching Russian as a native, non-native and foreign language, points to the tendency to blur the boundaries of the methods of teaching, to casts doubt on the expediency of separate methods of teaching Russian as a non-native language, considers the problems of teaching Russian as a non-native language in the Russian-speaking environment and the problems of teaching

Russian as a native language. The authors suggest the need to create a syncretic method of teaching the Russian language, able to respond to the challenges of our time.

KEYWORDS: *Russian language; Russian as a foreign language; Russian language teaching methods; methodology of the Russian language at school.*

ABOUT THE AUTHORS: *Dobrenko Evgenia Igorevna, Lecturer, Vaganova Academy.*

Sokolova Elena Vladimirovna, Candidate of Philology, Senior Lecturer, Saint Petersburg University.

В последние годы в сфере преподавания русского языка наметилась тенденция к взаимопроникновению методик преподавания его как родного, неродного и иностранного [Кудоярова 2015: 4]. Эту тенденцию рассматривали в первую очередь как характерную для преподавания русского языка в полиэтнической среде стран постсоветского пространства, однако некоторые факты свидетельствуют о том, что можно говорить об ее универсальном характере.

Выделение трех видов подходов к преподаванию русского языка (ПКР, РКН, РКИ) производится как на основании определенных характеристик обучающихся, так и на основании особенностей теоретической базы для создания той или иной методики преподавания. Русский язык как родной преподается тем учащимся, кто с раннего детства овладевал речевой деятельностью именно на русском языке и для которых русский язык является основным средством общения. Русский язык как неродной ориентирован на иноговорящих граждан РФ, «достаточно хорошо представляющих себе реалии российской жизни, в определенной степени владеющих русским языком и — самое главное — хорошо понимающих, что такое менталитет россиянина и его культура. Более того, они сами формируют в какой-то степени и менталитет, и культуру РФ» [Киров 2011: 230]. Русский язык как иностранный имеет своим адресатом иностранцев, по той или иной причине изучающих русский язык. Традиционно считается, что в основе русского языка как родного лежит «описательная грамматика русского языка» [Киров 2011: 230], а в основе методики РКИ — «коммуникативная грамматика..., дополненная сопоставительной грамматикой» [Киров 2011: 230]; утверждается, что изучение РКН имеет «много общего с изучением

русского языка как родного» [Балыхина 2007: 12], и специфика РКН обусловлена разным путем усвоения родного и неродного языков — не «снизу вверх», а «сверху вниз» [Балыхина 2007: 12]. Разграничивая понятия РКИ, РКН и РЯНШ (русский язык в национальных школах), Е. Ф. Киров предлагает использовать в методике РКН достижения РКИ и одновременно с этим разработать оригинальные принципы описания языка и его методического представления в учебном процессе. Новые принципы должны основываться на интегративном языкознании, интегральной лингвистике [Киров 2011: 231]. Симптоматичным оказывается стремление к обращению (для выработки наиболее эффективной методики преподавания языка) к неким универсалиям, способным иметь отношение к самым разным лингвистическим явлениям, наличествующим даже в языках разного строя — синтетических и аналитических. Стремление к разработке универсального лингвистического аппарата на теоретическом уровне соответствует наблюдаемому в настоящее время синкретизму в методических приемах, используемых в процессе преподавания русского языка.

Данные тенденции в развитии методики преподавания русского языка вызваны не только стремлением повысить эффективность учебного процесса, но и происходящими вокруг нас изменениями. Так, постепенно исчезает базовый адресат методики РКН: появляется категория граждан РФ, почти не владеющих русским языком, в значительной степени чуждых русскому менталитету и культуре (и в этих отношениях приближающихся к иностранцам) и не всегда способных оказать формирующее влияние на менталитет и культуру РФ. Эта категория граждан формируется за счет большого количества людей с двойным гражданством (не обязательно из ближнего Зарубежья), часть из которых не рассматривает Россию в качестве страны постоянного проживания, а использует предоставляемые им (как гражданам России) возможности для удовлетворения своих прагматических интересов. В таких условиях граница между РКИ и РКН закономерным образом начинает стираться, и, вероятно, имеет смысл рассматривать понятие РКН как временное и уже уходящее. В этом случае представляется нецелесообразным говорить о создании или усовершенствовании какой бы то ни было отдельной методики преподавания РКН, а следует рассматривать ее в качестве одного из подходов к обучению отдельной категории учащихся в рамках русского языка как иностранного и

исходить из того, что при их обучении речь должна идти не о корректирующей помощи при овладении, например, программой русского языка в средней школе, а о создании полноценной системы включения инофонов в русскоязычное пространство наподобие хорошо отработанной схемы «подфак — вуз».

Тем не менее, как бы мы не определяли границы понятий РКИ и РКН, работа над оптимизацией и интенсификацией обучения детей-инофонов может идти не только по пути создания дополнительных структур внутри единого процесса школьного образования. Она может затрагивать и основы преподавания русского языка как родного.

Неоднократно отмечалась низкая результативность обучения детей мигрантов в русскоязычном коллективе. И это связано, в первую очередь, со способом подачи лингвистического материала на уроке русского языка. Однако наряду с констатацией факта отставания данной категории детей от русских учащихся накапливается материал, свидетельствующий о преимуществах, которые имеет нерусскоговорящий ребенок перед русскоговорящим, если приезжий проходит корректно выстроенное обучение в рамках РКИ или РКН: грамотность такого ребенка может быть выше, чем грамотность русских детей. О. В. Синева, доцент Московского института открытого образования, видит причину этого парадокса в следующем: инофон сначала обучается предположно-падежной системе и лексике русского языка и только после этого, в отличие от русских детей, правописанию и анализу слов и предложений; инофон прописывает и заучивает слово в различных его формах, что делает связь между звуковой формой слова и графической более крепкой; инофон очень рано (раньше, чем русскоязычный ребенок) знакомится с закономерностями образования слов в русском языке и поэтому у него возникает меньше проблем при их написании (так, раннее знакомство с моделью «яблоко-яблочко» приводит к тому, что, по словам О. В. Синева, «у инофона и мысли не возникает, что тут где-то “может быть” мягкий знак» [Розенблюм 2018]). Эти наблюдения свидетельствуют о высокой результативности подходов РКИ к преподаванию родного языка и ставят вопрос о пересмотре базовых положений методики преподавания русского языка в школе.

Попытки улучшить систему преподавания русского языка в российской школе предпринимаются давно и регулярно, однако они не выходят за рамки отдельных альтернативных методик и программ, а кажется, назрела необходимость в создании едино-

го обновленного подхода к обучению русскому языку с учетом всех вызовов, характеризующих современную ситуацию, сложившуюся вокруг школьного образования. Ощущается необходимость появления методика, способной качественно и быстро, с меньшими затратами обучать всех без исключения учащихся современной русской школы или, по меньшей мере, облегчать им путь изучения русского языка. И в конце 90-х гг. XX века был предложен подход, который удивительным образом перекликается с выявленными О. В. Синевой закономерностями.

В 1999 г. психологами Б. Ц. Бадмаевым и Б. И. Хозиевым была создана методика ускоренного обучения грамматике русского языка [Бадмаев, Хозиев 1999], основанная на теории поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальперина. Общая схема данного методического подхода к обучению орфографии и пунктуации русского языка подчеркивает первоочередную роль морфемтики и словообразования при обучении грамотному письму, так ярко проявившуюся при сопоставлении результатов обучения русского ребенка и ребенка-мигранта. Общая последовательность шагов в рамках предлагаемой учеными психологами методики обучения русскому языку выглядит следующим образом:

1. Обучение разбору слова по составу (морфемному анализу).
2. Обучение словообразовательному разбору.
3. Обучение морфологическому разбору.
4. Обучение собственно орфографии.
5. Обучение синтаксическому разбору.
6. Обучение собственно пунктуации.
7. Завершение обучения грамотной письменной речи — обучение стилистике» [Бадмаев, Хозиев 1999: 22].

Кажется, что понимание важности приобретения прочных знаний по морфемике и словообразованию, а также по морфологии обнаруживается в каждом УМК по русскому языку, ведь разделы, обучающие морфемному и словообразовательному разбору, в них есть, и орфографические правила распределены по конкретным частям речи, а синтаксический разбор предложений сопровождается изучением правил пунктуационных. Однако нетрудно заметить, что мы имеем дело, большей частью, с формальным принципом распределения материала, и редко где обеспечивается постоянная опора на знания, носящие базисный характер. Хуже всего обстоит дело как раз с разделами «Морфемика» и «Словообразование», повторение которых носит

эпизодический и никак не связанный со всем процессом обучения характер. Таким образом, мы строим здание грамотного владения русским языком без фундамента. Неудивительно, что результаты нашей работы не могут нас радовать в полной мере.

Если в упомянутом выше случае методики преподавания РКН и русского языка как родного сошлись в одинаковой оценке значимости знания определенных разделов школьной программы и последовательности их освоения, то сама по себе методика РКИ может быть востребована в современной школе благодаря ведущему способу представления в ней языкового материала. В соответствии с господствующей в преподавании РКИ коммуникативной методикой при обучении русскому языку принято идти от значения к форме его выражения [Федосов 2011: 25–26], в отличие от ведущего принципа описательной грамматики — от формальной классификации к правилам грамотного письма. Если при овладении правилами орфографии и пунктуации этот подход еще возможен, то при обучении связной речи (развитию речи) принципы работы, принятые в РКИ, могут оказаться более результативными, особенно в наше время, когда современные школьники испытывают огромные трудности с подбором нужного способа выражения мысли в конкретной ситуации. Наиболее ярким примером таких затруднений, но далеко не единственным, может послужить неумение большинства учащихся подбирать нейтральный вариант какого-либо разговорного выражения (или слова) в процессе написания сочинения.

Учитывая все вышеизложенное, приходится констатировать тот факт, что в первой четверти XXI века преподаватели русского языка и ученые-лингвисты сталкиваются с особой лингвистической и поликультурной ситуацией, требующей создания новой, в значительной степени универсальной методики преподавания русского языка, способной удовлетворить нужды разных категорий учащихся средней общеобразовательной школы.

ЛИТЕРАТУРА

Балыхина Т. М. Методика преподавания русского языка как неродного, нового. — М. : Изд-во РУДН, 2007. 185 с.

Бадмаев Б. Ц., Хозиев Б. И. Методика ускоренного обучения русскому языку : метод. пособие для учителя. — М. : Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 1999. 232 с.

Гальперин П. Я. Общий взгляд на учение о так называемом поэтапном формировании умственных действий, представлений и понятий / подг. к печати М. А. Степановой // Вестник Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. — 1998. № 2. С. 3–8.

Киров Е. Ф. Русский язык как неродной и его теоретические основания // Записки Горного института. — 2011. Т. 193. С. 229–233.

Кудоярова Т. В. Русский язык как родной, неродной и иностранный в школах СНГ. К круглому столу «Актуальные проблемы изучения и преподавания русского языка в странах постсоветского пространства» [Электронный ресурс] // Сайт ФГБОУ ВО «Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина». 02.06.2015. — Режим доступа: https://pushkininstitute.ru/cis_council (дата обращения: 13.05.2018).

Розенблюм С. А. Обучение детей-мигрантов в российских школах как один из аспектов инклюзивного образования [Электронный ресурс] // Психология отношений : сетевой журн. 19.02.2018. — Режим доступа: <http://psiholog4you.ru/obuchenie-detey-migrantov-rossiyskih-shkolah/> (дата обращения: 13.05.2018).

Федосов В. А. О коммуникативной методике преподавания РКИ // Русский язык за рубежом. — 2011. № 1. С. 25–29.

REFERENCES

Balykhina T. M. Metodika predpovaniya russkogo yazyka kak nerodnogo, novogo. — M. : Izd-vo RUDN, 2007. 185 s.

Badmaev B. Ts., Khoziev B. I. Metodika uskorennoy obucheniya rus-skomu yazyku : metod. posobie dlya uchitelya. — M. : Gumanit. izd. tsentr «VLADOS», 1999. 232 s.

Gal'perin P. Ya. Obshchiy vzglyad na uchenie o tak nazyvaemom etapnom formirovani umstvennykh deystviy, predstavleniy i ponyatiy / podg. k pechati M. A. Stepanovoy // Vestnik Mosk. un-ta. Ser. 14. Psikhologiya. — 1998. № 2. S. 3–8.

Киров Е. Ф. Русский язык как неродной и его теоретические основания // Записки Горного института. — 2011. Т. 193. С. 229–233.

Кудоярова Т. В. Русский язык как родной, неродной и иностранный в школах СНГ. К круглому столу «Актуальные проблемы изучения и преподавания русского языка в странах постсоветского пространства» [Электронный ресурс] // Сайт ФГБОУ ВО «Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина». 02.06.2015. — Режим доступа: https://pushkininstitute.ru/cis_council (дата обращения: 13.05.2018).

Розенблюм С. А. Обучение детей-мигрантов в российских школах как один из аспектов инклюзивного образования [Электронный ресурс] // Психология отношений : сетевой журн. 19.02.2018. — Режим доступа: <http://psiholog4you.ru/obuchenie-detey-migrantov-rossiyskih-shkolah/> (дата обращения: 13.05.2018).

Федосов В. А. О коммуникативной методике преподавания РКИ // Русский язык за рубежом. — 2011. № 1. С. 25–29.