

Г. В. Сериков

г. Гомель, ГГУ имени Ф. Скорины

ЛИНГВОДИДАКТИКА: 1-Я ФАЗА ОБУЧЕНИЯ РКИ

Методика обучения русскому языку как иностранному (далее – РКИ) за последние сто лет сформировалась в отдельную область знаний в рамках лингводидактики, или глоттодидактики, продолжающей оставаться в тесной связи с дидактикой иностранных языков, общей дидактикой, прикладной лингвистикой, социолингвистикой, а также с психологией и педагогикой. Сам термин *глоттодидактика*, как ни странно, не прижился во многих словарях иностранных слов изданий начала 2000-х годов и словарях толковых, уступив место *лингводидактике*, т. е. «методике обучения иностранному языку».

Статьи и учебники, посвящённые методикам и технологиям обучения РКИ, рассматривают направления развития этой области, анализируют её настоящее состояние и обрисовывают перспективы развития, оценивают роль исследований сравнительного языкознания в деле создания современной теории обучения РКИ, а также занимаются теоретическим обобщением практических способов обучения иностранцев [1, 2, 3, 4].

Разнообразные учебные программы и учебники, во-первых, указывают на то, что следует изучать и в какой последовательности. Во-вторых, неизбежно приходится отвечать на вопрос, «как и каким образом учить». Ответ не так прост и не может быть однозначным, поскольку применение методов обучения РКИ в разнородной среде иностранцев зависит от очень многих факторов. Выбор методов обучения, подходящих для данного круга учащихся и определенного этапа обучения зависит в большой степени от исследования среды обучающихся, интуиции преподавателя, его знаний по предмету и дидактических умений. Приступая к обучению РКИ новой группы иностранцев, преподаватель должен понимать, что «каждый учащийся движется по своей индивидуальной траектории, а собственно методика есть обобщение (или в определённом смысле «усреднение») этих индивидуальных траекторий» [2, с. 134].

Как известно, методы обучения традиционно разделяются на две группы:

1) общие методы, такие, как информационные методы формирования умений и навыков, закрепления, контроля и оценки, проявляющиеся при обучении любому предмету, поскольку вытекают из основных принципов общей дидактики и опираются

на наблюдении, слове и действии;

2) специальные методы, вытекающие из характера и особенностей изучаемого предмета, его предметной методики и субъекта обучения; в нашем случае – иностранных слушателей и студентов, изучающих русский язык.

Однако всегда методы понимались как целенаправленно и систематически применяемые приёмы для управления работой студентов, и в дидактическом процессе они детерминируются:

- заинтересованностью слушателей в избираемой будущей специальности;
- перцептивными возможностями студентов (или слушателей) на данном этапе обучения;
- языковыми навыками иностранцев;
- дидактической целью занятий;
- дидактико-воспитательным и учебным содержанием учебной программы;
- дидактическими средствами и возможностями их применения в определенной методической ситуации.

Известно, что ни один из методов не применяется полностью изолированно от другого, хотя в зависимости от фазы обучения каждый из них применяется с бóльшим или меньшим акцентом:

1-ю фазу (1-2 месяца обучения) называют вступительной, в этот период слушатели знакомятся с грамматической системой русского языка в общих чертах, попутно развивая элементарные языковые навыки в цепочке «говорение – слушание – *понимание*»;

2-ю фазу (около четырех месяцев обучения) определяют как основную. В ней идёт «спиральная раскрутка» первой фазы: слушатель углубляет свои знания относительно грамматической системы русского языка посредством дальнейшего совершенствования языковых навыков в цепочке «говорение – слушание – понимание – *написание*»;

3-ю фазу (примерно пяти месяцев обучения) называют «продвинутым» этапом владения русским языком. В это время в тексты по будущей специальности постепенно вводится научно-популярная и профессиональная лексика, слушатели знакомятся со спецификой языка данной науки, воспитываются навыки конспектирования, подготовки записей, самостоятельной обработки специальных задач в цепочке «слушание – понимание – написание – *говорение*»;

4-ю фазу (период самостоятельного совершенствования в языке) определяют как этап рефлексий: иностранец, вполне освоившись в русском языке, уже самостоятельно «создаёт» слова

и предложения по закреплённым словообразовательным и синтаксическим моделям, периодически соотнося свои новообразования со словарём русского языка, сам себя проверяя: «так ли я построил слово?», продлевая, таким образом, гностическую цепочку ещё на одно звено: «слушание – понимание – написание – говорение – прогнозирование».

На 1-й, вступительной, фазе обучения РКИ наиболее часто применяется имитационно-моделирующий метод. Характерной чертой этой фазы является выполнение очень большого количества имитационных упражнений:

а) фонетических (с целью выработки у иностранцев правильных акцентологических навыков в русскоязычной лексике и целых предложениях);

б) графических (с целью развития правильных навыков письма).

Фонетические упражнения заключаются в медленном и выразительном произношении слов и простых выражений, сначала вслед за образцовым произношением преподавателя, а потом в самостоятельном старательном произношении каждым студентом в индивидуальных упражнениях. Произношение преподавателя должно быть натуральным, но выразительным, с правильной артикуляцией всех звуков (правильная дикция) и с соответствующей интонационной интерпретацией текста. Преподавателю-белорусу при этом необходимо быть очень внимательным к собственной артикуляции при воспроизведении мягких [т'] и [д'], фрикативного или взрывного [г], редуцировании безударных гласных.

Предложения, повторяемые иностранцами (иногда даже однословные), должны произноситься правильно. Внутренняя корректировка, психологически осуществляемая самим студентом, и внешняя, дидактическая, осуществляемая преподавателем, должна происходить незамедлительно. Это препятствует закреплению ошибочного произношения. Попутно следует избегать и стрессовых ситуаций для студента, повторяющего чужие ему звуки. Если слушатель не в состоянии в данный момент правильно выговорить какой-либо звук, следует отложить эту тренировку. Всяческие поправки должны вноситься корректно и доброжелательно, без постоянного указания на ошибки, чтобы не ущемлять амбиций студента, заслуженные же похвалы разумно «дозировать». Такая тактика положительно влияет на рост умственной активности студента и повышает эффективность обучения.

Имитационно-моделирующий метод с успехом может быть

применён в процессе обучения чтению и письму в дидактических группах, где большинство слушателей составляют азиаты и арабы. Например, арабские слушатели должны вначале приобрести навык письма слева направо, научиться отличать прописные буквы от строчных. Здесь обязательным является разработка новых для них мануальных приёмов, которые они усваивают благодаря длительным имитационно-моделирующим упражнениям.

Сочетание фонетических и графических упражнений является в обучении иностранных слушателей очень важным с точки зрения натуральной склонности взрослого человека записывать услышанные звуки. Исключительно слуховое усвоение звуков в первые дни и недели обучения иностранцев русскому языку кажется при этом недостаточным, и это действительно так. Приём обучения языку на слух приемлем для детей младшего возраста, а у образованной молодёжи может вызвать дополнительную напряжённость и стресс. Не следует поэтому любой ценой избегать ручки и тетради в руках студента на первой фазе обучения, хотя некоторые из них часто предпочитают «поговорить», поскольку акцентологические нормы также очень важны в познавательной цепочке «говорение – слушание».

Наконец, иностранные слушатели, пользующиеся с детства латинским алфавитом, испытывают сложности с написанием кириллических букв. Поэтому некоторое количество первых занятий необходимо посвятить технике письма, давая образцы написаний соединительных линий, закруглений букв и даже иногда используя прописи для 1-го класса. Только после таких фонетических и графических упражнений можно внушить слушателю, что в русском языке графическая форма не всегда соответствует форме фонетической, часто даже значительно с ней расходясь. Однако нет необходимости – особенно в первой фазе обучения – в объяснении орфографической правильности, ассимиляций и т. д. Необходимо также помнить, что «навыки, сформированные в родном или первом иностранном языке, постоянно «вторгаются» в языковое сознание обучаемых...» [4, с. 8], порождая закономерную скачкообразность развития навыков при изучении РКИ, и это является закономерным психологическим явлением [там же, с. 133].

Таким образом, применение имитационно-моделирующего метода при изучении РКИ в любом случае и неизбежно, и очень эффективно. Разница в его применении состоит лишь в том, является ли оно (применение) спонтанным и ситуативным или

осмысленным, продуманным и чётко распланированным, достаточно подкреплённым визуальным материалом с применением современных технических средств.

Литература

1. Гетьманенко, Н.И. Доминантные факторы мотивации в общей системе обучения РКИ: содержательно-функциональный аспект / Н.И. Гетьманенко // Весці Беларускага дзяржаўнага педагагічнага ўніверсітэта. Серыя 1, Педагогіка. Псіхалогія. Філалогія. – 2020. – № 2. – С. 65–67.

2. Лысакова, И. Развитие современной методики обучения РКИ: актуальное и традиционное : [преподавание русского языка как иностранного] / И. Лысакова // Вестник МГУ Серия 19. – 2005. – № 4. – С.134–139.

3. Ратникова, И.Э. Зарубежная русистика в XXI веке: традиционные ценности и новый опыт преподавания РКИ во Вьетнаме / И.Э. Ратникова, Хоанг Тхи Бен // Русский язык и литература. Серия «У дапамогу педагогу». – 2019. – № 5. – С. 54–61.

4. Розанова, С.П. Преподавателям РКИ : сто сорок семь полезных советов / С.П. Розанова. – 4-е изд., стереотипное. – Москва : Флинта : Наука, 2017. – 236, [1] с.