

Д.В. Дьяков*

Карагандинский университет имени академика Е.А. Букетова, Караганда, Казахстан
(*Корреспондирующий автор. E-mail: diakovd@mail.ru)

ORCID ID 0000-0001-6113-6065; Scopus Autor ID 57215856503

Преимственность подходов к обучению русскому языку как иностранному

В статье рассмотрена история развития методологии обучения русскому языку как иностранному в её взаимосвязи с нарративами в гуманитарной науке. Цель статьи — проследить процесс становления методики преподавания русского языка как иностранного и определить степень актуальности коммуникационного метода в современной практике. Показана роль антропологической теории в смене парадигм обучения и переходе от грамматико-переводного к коммуникационному методу. Охарактеризованы когнитивный подход и его преимственный потенциал в отношении гуманистического и глобального подходов в обучении языку. Посредством сравнительного анализа дифференцированы методологические подходы Б. Скиннера и К. Роджера, онтологические, экзистенциальные «повороты» («epistrophe») в становлении наук о человеке. Коммуникативный метод рассмотрен как результат демократизации процесса обучения, в основе которого лежат принципы личносно ориентированной деятельности. Субъектно-субъектная природа коммуникативного метода делает его востребованным в современном образовании в целом и методической системе обучения языку в частности. Важными факторами эффективности этого метода являются его нацеленность на академическое погружение иностранного студента в лингвокультурную и социальную среду изучаемого языка. В этом контексте проиллюстрирован тезис о том, что обучение русскому языку — это приобщение иностранцев к национальной культуре и возможность сделать её понятной для тех, кто учится говорить по-русски.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, методика, подход, метод, коммуникация, гуманитарные науки, языковая картина мира, лингвокультурная среда, социальная среда.

Введение

История развития методологии обучения русскому языку как иностранному насчитывает более 70 лет. За это время сложились три базовых метода: грамматико-переводной (в 50-е гг. XX века), сознательно-практический (в 60-е гг.) и коммуникационный (в 70-е гг.). Последний из них сохраняет сегодня свою жизнеспособность, хотя и подвергается осторожной критике, например, среди консерваторов от образования. Так, российский исследователь Е.И. Пассов считает, что «дальнейшее движение в направлении коммуникативности нецелесообразно», поскольку «коммуникативность как философия, как методология в принципе исчерпала себя» [1; 32]. В контексте этой дискуссии предлагается проследить процесс становления методики преподавания русского языка как иностранного и определить степень актуальности коммуникационного метода в современной практике.

Методы и материалы

В ходе исследования применялись методы обобщения научных изысканий, сравнительного анализа существующих подходов к обучению русскому языку как иностранному. Были изучены научные источники, посвященные дифференциации различных методологических подходов к обучению язы-

кам, в частности, концепции Б. Скиннера, К. Роджера, теоретические изыскания Е.И. Пассова, методический опыт Л.Н. Колесниковой и других.

Результаты и их обсуждение

Некоторые современные исследователи отмечают генетическую связь методики преподавания с традиционным (античным) восприятием языка как «начала начал», основного объекта гуманитарной науки. Она, как известно, сосредоточена на системе языка и поиске оптимальных методов перевода. Это во многом определило начальную стадию методики преподавания, которая, как уже отмечалось, названа грамматико-переводным методом, направленным на развитие знаково-знаниевых способностей иностранцев. Внедрение этого метода закрепило за преподавателем статус субъекта, за студентом — функцию объекта.

С появлением в гуманитарной науке антропологической теории внимание исследователей сконцентрировалось на языковой личности, и это потребовало отказаться от грамматико-переводного метода. В американской практике этот метод получил специфическое развитие в теории бихевиоризма Б. Скиннера [2], который доказал взаимосвязь поведенческих моделей человека с внешними обстоятельствами. По его мнению, процесс обучения неразрывно связан с окружающим миром человека, который, получая стимул, реагирует на это в формате конкретных действий. В парадигме обучения преподаватель посылает стимул к получению компетенций, а студент либо принимает, либо отрицает его. При бихевиористском подходе учебный материал распределяется по степени сложности и осваивается постепенно. Процесс обучения строится с учётом возможностей студента, от которого требуется механическое выполнение заданий преподавателя.

Ущербность данного подхода стала основной причиной поиска альтернативных способов обучения. Таковым стал когнитивный, или сознательно-практический, метод, который, помимо знаний о языковой системе, был направлен на развитие речевых компетенций иностранных студентов. В контексте этого особое значение приобрела речевая практика иностранного студента, который, по-прежнему, оставался объектом обучения. Развитие данного метода создало благоприятные условия для формирования «человека говорящего, общающегося», который подтверждал серьёзный потенциал антропологической теории и требовал замены субъектно-объектной парадигмы на субъектно-субъектную. В этой парадигме обучения студент получил право выбирать свой путь познания языка. Возможности студента вышли за рамки простого заучивания правил.

В свою очередь, преподаватель должен был опираться на умственные процессы, обеспечивающие понимание предмета. Развиваясь, когнитивный метод стал учитывать такие категории, как мысли, чувства и эмоции студента. В результате этого сложился гуманистический подход, автором которого принято считать психолога К. Роджера [3]. Его концепция основывалась на принципах самосознания личности, которая способна быть ответственной и самокритичной. Поэтому сторонники гуманистического подхода до сих пор придерживаются «свободного» обучения, не ограниченного типовыми программами обучения и регламентами для преподавателей и студентов.

Продолжением когнитивного подхода стал глобальный подход, в соответствии с которым изучение языка базировалось на целостном восприятии материала и коммуникации студентов в формате пары и группы. В этих программах обучения стали доминировать коммуникативные интенции, а также инструментальный метод, рассматривающий языковые и речевые явления как статистические единицы или некие образцы для подражания. В качестве возможного результата работы студента в этом методе должен стать конкретный речевой продукт: монолог, диалог, письмо и т.п. Как показывает опыт, такие программы обучения являются синтетическими, нацеленными на изучение структуры языка и его системный анализ. В ходе обучения иностранец получает компетенции, позволяющие на основе грамматических явлений синтезировать устную и письменную речь для коммуницирования. В связи с этим набирает популярность так называемый лексический метод, направленный на формирование у студентов-иностранцев рецептивных умений. Здесь обучение речи начинается после закрепления таких пререквизитных навыков, как понимание текста на слух. Задача преподавателя в этом случае заключается в том, чтобы перенести сформированные рецептивные умения на другие виды речевой деятельности студента.

Многолетние исследования показывают, что при изучении русского языка как иностранного возникают сложности в обеспечении связи между содержательной и формальной сторонами языка. При доминировании структурной организации языка лексика приобретает второстепенную и даже служебную роль, что заметно замедляет овладение лексическим составом. В то же время преоблада-

ние лексического подхода приводит к грубым грамматическим и коммуникативным ошибкам, которые снижают качество общения на русском языке. Решению этой проблемы, по мнению практиков, способствует соединение в учебном процессе содержательной (лексической) и формальной (то есть грамматической) сторон русского языка.

В европейской практике когнитивный и гуманистический подходы успешно реализовались в коммуникационном методе, предусматривающем погружение иностранца как субъекта обучения в лингвокультурную и академическую среду изучаемого языка. Это стало началом в изучении межкультурной коммуникации, которая позволила выйти за привычные рамки лингвистики, философии, психологии, антропологии и других смежных наук. В связи с этим получила развитие философская антропология, онтологическая и экзистенциальная лингвистика, изучающая представления о бытии и смысле жизни языковой личности [4].

Такой подход обеспечил совместимость методики с Общеввропейским стандартом языковой подготовки, который предусматривает экзистенциальную компетенцию как регулятора этнопсихологического и социокультурного взаимодействия. По мнению авторов Стандарта, это имеет принципиальное значение, так как «выражение дружелюбного и заинтересованного отношения, принятого в одной культуре, может расцениваться носителями другой культуры как проявление агрессии или оскорбления» [5; 11]. Другими словами, в исследовательской практике сложился обоснованный тезис о том, что коммуникационный метод формирует у иностранцев экзистенциальную компетенцию, дающую представление о «целостном бытии в условиях национально-культурного своеобразия экзистенциального самосознания носителей языка» [6; 16].

По сути, речь идёт об известных сегодня коммуникационно-деятельностном и личностно-деятельностном подходах. Признанные большинством экспертов преимущества данных подходов связаны с установкой на индивидуализацию учебного процесса и, как следствие, раскрытие личностного потенциала иностранцев в постижении русского языка. Как видно, поступательное развитие методики преподавания русского языка как иностранного связано с пассионарностью гуманитарной науки, так называемым «поворотом» (греч. «epistrophē») в становлении наук о человеке. Очевидно, что случившиеся в истории методики лингвистический, антропологический, коммуникационный, онтологический и экзистенциальный «повороты» значительно повлияли на её качество.

Современный этап развития методики реализуется в условиях глобального доминирования Интернета и медиатехнологий, которые заметно оттесняют словесную информацию. Это, безусловно, продлевает историю «поворотов» и делает сложившуюся технологическую базу местом поиска новых эффективных методов обучения. Сегодня активно используются компьютерные и телекоммуникационные средства связи, обеспечивающие обработку текстовых, графических, табличных данных, их накопление и хранение. Несомненно, эти возможности благоприятно скажутся на совершенствовании форматов преподавания русского языка в иноязычной аудитории, сделают методику более технологичной [7].

Возвращаясь к фактору жизнестойкости коммуникационного метода в преподавании, следует отметить расширение понятийной составляющей. Это связано с неразрывной связью языка с культурой, которая, по утверждению М. Лотмана, есть форма общения между людьми [8]. Поэтому обучение русскому языку — это, с одной стороны, приобщение иностранцев к национальной культуре, с другой — возможность сделать её понятной для тех, кто учится говорить по-русски. В этой связи перед преподавателем возникает сложная и весьма деликатная задача — показать, как в русском языке воплощается национальный менталитет.

Это возможно сделать традиционными способами, прибегая к устному народному творчеству, классической литературе, страноведению, культуре России. Пример подобной иллюстрации может выглядеть следующим образом. Изучая русский язык через страноведение, иностранцы могут узнать, почему восточные славяне часто селились в углах, образуемых реками (например, город Углич). Они воспринимали угол как место, порождающее жизнь. В связи с этим уместной будет аналогия с латинской буквой «V», которая имеет угловую форму и означает «Vita», то есть жизнь. Это нашло отражение в речевой культуре русских, которые используют слово «угол» в различных значениях: «святой угол», «красный угол» (то есть главный угол в избе), «снимать угол» (то есть арендовать жильё). Сакральный смысл угла определил орнаментику русского дома, который в деревнях до сих пор украшают ромбами. Они, как доказали этнографы, символизируют мужское и женское начала — по сути, семейную гармонию и счастье [9].

Интересными и наглядными могут стать примеры того, как словообразование способно отражать культурные ценности русских. Слова, имеющие корень «род», приобретают различные смыслы благодаря специальным аффиксам: род – родник – природа – родня – родители – родина – народ. Префикс **на-**, образующий слово «народ», выражает превосходную степень отношений в пределах рода, а префиксы **вы-**, **от-**, **у-**, напротив, отрицание всякой принадлежности к роду: **выродок**, **отродье**, **урод**.

Важным объектом при изучении русского языка является речевое поведение, включающее различные *loci communes*: формулы приветствия, прощания, прощения и т.д. В контексте этого необходимо разъяснять иностранцам такие речевые традиции, как желать здоровья при встрече («Здравствуйте!», «Будьте здоровы!»); обращаться в зависимости от ситуации на ТЫ или ВЫ, по имени или отчеству. Здесь же следует пояснить связь речевой культуры с некоторыми особенностями невербального общения, к примеру, запрет здороваться через порог дома или преподношение дорогому гостю хлеба-соли [10, 11].

Так, в русском этикете устойчивые формулы приветствия являются, по сути, пожеланиями, имеющими ритуальное происхождение. Формула «Здравствуйте!» возникла из выражения «Я здравствую тебя», то есть «Желаю тебе здоровья». Эта формула может использоваться как в формальном, так и неформальном общении. В то же время неофициальная формула «Привет!» восходит к официальному высокому стилю, означающему «Приветствую». Иностранные студенты быстро усваивают обе формулы, но по аналогии с английским «Hi!» могут применить в общении с преподавателем «Привет!», что в русской этикетной традиции считается неприемлемым. В связи с этим важно поместить эти формулы в конкретные коммуникативные ситуации и показать их двоякую природу: этикетную и неэтикетную.

Тот же метод относится и к формуле прощания. Ритуальное слово «До свидания» выражает желание встретиться в следующий раз. В русской речевой культуре эта официальная формула зачастую предполагает общение на ВЫ. Иностранные студенты, как правило, не видят прямой связи этих формул, поэтому, следуя английской речевой традиции, подменяют официальное «До свидания» демократичным «Goodbye!» или «Bye!» (то есть «Пока!»). Очевидно, что вовремя сформированное у студентов неприятие к подобному употреблению речевых формул позволит избежать фамильярного поведения по отношению к преподавателю.

По той же причине необходимо научить иностранного студента правильному выбору между формами ТЫ и ВЫ. Как известно, в англоязычной речевой практике обе формы реализуются в одном слове «YOU», которое используется как в официальном, так и неофициальном общении. Поэтому верный выбор формы обращения будет явным свидетельством социализации иностранца в русскоязычном культурном пространстве.

Более того, преподаватель русского языка должен быть хорошо осведомлён о национальных традициях общения, носителями которых являются иностранные студенты. Эти знания могут стать основой учебно-воспитательного процесса и межкультурной коммуникации на занятиях русского языка. Речь идёт, прежде всего, о совместной работе по культурному обогащению друг друга, созданию комфортной психологической среды обучения. И это далеко не только дружелюбное общение преподавателя со студентами. Важно предложить такой учебный контент, который позволил бы найти точки соприкосновения культур, не вступил бы в противоречие с национальной картиной мира иностранцев [12]. Так, при обучении китайцев важно учитывать их семейственность и иерархичность в отношениях, которые строятся в нескольких парадигмах: отец – сын; старший брат – младший брат; старший друг – младший друг; муж – жена; правитель – подданный. В этих отношениях, по представлениям китайцев, старший или главный, к которым они относят и учителя, должен защищать и любить. Китайцы настолько эмоциональны, что могут демонстрировать свою человеческую признательность к доброму преподавателю. Ответная реакция, как ни странно, будет способствовать повышению мотивации китайских студентов в изучении русского языка и постижении речевой культуры его носителей.

Таких примеров может быть много. В этом и проявляется межкультурная коммуникация в процессе изучения иностранного языка. В западной научной среде закрепилось понятие «встреча культур», то есть процесс понимания между людьми разных культур через преодоление существующих различий. Это может быть, например, отношение ко времени, к пространству, религиозные и семейные отношения. Поэтому при обучении иностранному языку следует обращать внимание на объединяющие факторы, в том числе сравнить «культурные коды» различных стран. Отсюда вытекает важ-

ная методическая установка: при обучении русскому языку как иностранному необходимо привлекать широкий культурологический контекст, позволяющий иностранцу освоить иную структуру мышления.

Большую роль в обучении играет уровень понимания языка. Он может измеряться в следующих границах, то есть иностранец:

- 1) различает языковые единицы, членит высказывание на значимые части, определяет значения незнакомых слов по контексту;
- 2) выделяет тему сообщения;
- 3) выявляет формальную структуру текста, главную мысль, обобщает содержание;
- 4) понимает цель текста, оценивает его содержание и определяет авторское отношение к нему.

В связи с этим преподавателю русского языка необходимо разработать систему заданий, учитывающую сформированные навыки обучающегося. Важно соблюсти преемственность методических задач. Например, на начальном этапе преподаватель предлагает обучающимся новый лексический и грамматический материал, обучает составу слова, структуре предложения, грамматическим формам.

На втором этапе преподаватель формирует произношение, закрепляет навык использования лексического материала во всех грамматических формах.

На финальном этапе развивается навык работы со связным текстом, его содержанием, логической и лексической нормой, языковыми ресурсами.

Сформированные навыки понимания должны стать основой при обучении осмысленному чтению текстов. В этом смысле важно создать академические условия для постепенного наращивания навыков: от простого заучивания текста до построения собственного текста в определённой речевой ситуации.

Формирование навыков письма у иностранцев сопряжено, прежде всего, с графической фиксацией речи, способностью письменно выражать мысли. Письмо практикуется на начальном этапе обучения русскому языку и включает знакомство с алфавитом, фонетическим составом, графикой. При этом важным является соотнесение звукового и буквенного форматов, различение которых позволит в дальнейшем избежать многих грамматических ошибок. Необходимо добиться того, чтобы иностранец понимал специфику обозначения звуков в зависимости от их окружения, например, твёрдость и мягкость, гласные после шипящих.

Орфографические нормы подключаются по мере изучения всех грамматических форм. Обучение сочинению начинается с подбора лингвистического материала, соответствующего уровню языковой подготовки иностранца. На этом этапе важно обратиться к тексту как коммуникативной единице. Работа с текстом должна стать гарантом коммуникации иностранца на русском языке. Материалом в развитии коммуникации может стать художественный текст, который позволит систематизировать языковые знания и улучшить речевые навыки. Кроме того, художественный текст является носителем национальной культуры и менталитета, которые сложно постичь в процессе лишь бытового общения.

Для успешной работы преподаватель должен подобрать адаптированные художественные тексты. Это позволит иностранцу пополнить словарный запас, разобраться в смысловых особенностях, отделить активный и пассивный запас языка. Для этого необходимо предложить обучающимся страноведческие комментарии и систему упражнений, которые должны включать экстралингвистические и языковые факторы актуализации. Это могут быть сведения об особенностях речевой ситуации в сюжете, отношениях героев произведения, их статусе в обществе, а также лексические ресурсы, использованные для описания и общения персонажей, синтаксис, вербальное выражение эмоций и т.п.

Опытные преподаватели рекомендуют привлекать в качестве материала произведения А.С. Пушкина, А.П. Чехова, И.А. Бунина: они небольшие по объёму, имеют воспитательное значение, поднимают общечеловеческие проблемы. Например, анализ отрывка из пьесы А.П. Чехова «Три сестры» следует сопровождать комментарием о семье Prozоровых, которая живёт в провинциальном городе, куда они переехали из Москвы. На именины Ирины в дом Prozоровых приезжают влюбленные в неё Солёный и Тузенбах. Это будет определять специфику вербальных средств в процессе коммуникации героев. Другая особенность пьесы в том, что в ней отсутствует привычная градация героев на главных и второстепенных, положительных и отрицательных. Каждый герой несёт свою правду, каждый концептуален. Это делает произведение Чехова пьесой-размышлением, в которой большое внимание уделяется разговорам о несбывшихся мечтах, судьбах, желанию оказаться в интеллектуальной и творческой среде. Методисты рекомендуют предложить обучающимся английскую

версию разговорных конструкций, так как они идиоматичны, прокомментировать безэквивалентную и фоновую лексику, составить задания по переводу диалогической речи в монологическую. Эта работа формирует более полное представление о русском литературном языке, владение которым расширяет возможности иностранца реализоваться в русскоязычном социокультурном пространстве.

Целесообразно предлагать иностранцам работу с медиатекстами, которые способствуют укреплению коммуникативных навыков. Рекомендуется выбирать аутентичные тексты, объективно отражающие национальную историю, культуру, жизнь общества и страны в целом. Это позволит обучающимся в дальнейшем заниматься саморазвитием на русском языке, в том числе в профессиональной сфере.

Заключение

Как видно, методика преподавания русского языка как иностранного прошла сложный эволюционный путь и столкнулась с необходимостью осваивать постклассические концепции, такие как концепция «человекоразмерности» науки (В. Стёпин), синергетическая концепция личности, самоорганизующейся с собственным проектом развития (Л. Рубинштейн), концепция эпистемологической позиции наблюдателя, свойственной мотивированному студенту (В. Зинченко) [13–15]. При этом наблюдается очевидная преемственность подходов, обеспечивающих поступательное развитие методики обучения иностранцев русскому языку. Фактором преемственности стало стремление сделать процесс обучения осознанным, творческим и личностно ориентированным. В связи с этим критерии достижимости результатов поставлены в прямую зависимость от задач коммуникативного характера. Процесс обучения русскому языку сегодня ориентирован на личность студента, его способность воспринимать русский язык как средство социальной коммуникации.

Список литературы

- 1 Пассов Е.И. Коммуникативность: прошлое, настоящее, будущее / Е.И. Пассов // Русский язык за рубежом. — 2016. — № 5. — С. 26–34. Режим доступа: <http://www.russianedu.ru/magazine/archive/viewdoc/2010/5/6533.html>
- 2 Selinker L. Intel-language / L. Selinker // IRAL. — 1972. — Vol. X/3. — P. 13–18.
- 3 Rodgers T. Approaches and Methods in Language Teaching / T. Rodgers. — Cambridge: Cambridge University Press, 1993. — 171 p.
- 4 Владимирова Т.Е. Русский дискурс в межкультурной коммуникации: Экзистенциально-онтологический подход / Т.Е. Владимирова. — М.: ЛЕНАНД, 2018. — 320 с.
- 5 Общеευропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка. — [Электронный ресурс]. — Страсбург–М., 2003. — 256 с. — Режим доступа: <https://docviewer.yandex.kz/view/0/?page=2&>*
- 6 Уласевич С.Н. Инновационная уровневая образовательная программа по английскому языку для системы основного и дополнительного образования в общеобразовательной школе / С.Н. Уласевич. — М.: Релод, 2012. — 76 с.
- 7 Kolesnikova L. How should Russian be taught to foreign students today / L. Kolesnikova // Perspektivy Nauki i Obrazovania, 2021. — No. 51 (4). — P. 360–374. DOI: 10.17516/1997-1370-065. (Scopus).
- 8 Лотман Ю.М. Беседы о русской культуре / Ю.М. Лотман. — СПб., 1994. — 340 с.
- 9 Агошков В. Прародина. Анты. Венеты. Славяне / В. Агошков. — Орёл, 2012. — 216 с.
- 10 Колесникова Л.Н. Языковая личность в аспекте диалога культур / Л.Н. Колесникова. — Орёл, 2010. — 288 с.
- 11 Колесникова Л.Н. Риторическая личность преподавателя-филолога в контексте профессиональной культуры: моногр.: [В 3-х т.] / Л.Н. Колесникова. — Орёл, 1994.
- 12 Dyakov D. Spiritual modernization of student youth / D. Dyakov, B. Zhetspisbayeva, O. Zhanbol, L. Syrymbetova // Journal of Siberian Federal University — Humanities and Social Sciences. — 2020. — 13 (2). — P. 258–266. DOI: 10.17516/1997-1370-0557 (Scopus).
- 13 Стёпин В.С. Философская антропология и философия науки / В.С. Стёпин. — М.: Высш. шк., 1992. — 191 с.
- 14 Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. — СПб.: Питер Ком, 1998. — 688 с.
- 15 Зинченко В.П. Сознание и творческий акт / В.П. Зинченко. — М.: Языки славянской культуры, 2010. — 592 с.

Орыс тілін шет тілі ретінде оқыту тәсілдерінің сабақтастығы

Мақалада гуманитарлық ғылымдағы нарративтермен өзара байланыстағы орыс тілін шет тілі ретінде оқыту әдіснамасының даму тарихы қарастырылған. Мақаланың мақсаты — орыс тілін шет тілі ретінде оқыту әдістемесінің қалыптасу процесін қадағалау және қазіргі тәжірибеде коммуникациялық әдістің өзектілігін анықтау. Оқыту парадигмаларын өзгертудегі және грамматикалық-аудармалық әдістен коммуникациялық әдіске көшудегі антропологиялық теорияның рөлі көрсетілген. Тілді оқытудағы гуманистік және жаһандық тәсілдерге қатысты когнитивті тәсіл және оның сабақтастық әлеуеті сипатталған. Салыстырмалы талдау арқылы Б. Скиннер мен К. Роджердің әдістемелік көзқарастары, гуманитарлық ғылымдардың қалыптасуындағы онтологиялық, экзистенциалдық «бұрылыстары» («эпистрофея») сараланған. Коммуникативті әдіс оқыту процесін демократияландырудың нәтижесі ретінде қарастырылған, оның негізінде тұлғаға бағытталған іс-әрекет принципі жатыр. Коммуникативті әдістің субъектік-субъектілік табиғаты оны қазіргі білім беруде, атап айтқанда, тілді оқытудың әдістемелік жүйесінде сұранысқа ие етеді. Оқытылатын тілдің лингвомәдени және әлеуметтік ортасына шетел студентінің академиялық бағытта мақсатты түрде енуі — бұл әдістің тиімді маңызды факторы болып саналады. Осы контексте орыс тілін оқыту — бұл шетелдіктерді ұлттық мәдениетке баулу және оны орыс тілінде сөйлеуді үйренетіндерге түсінікті ету мүмкіндігі деген тезис қарастырылған.

Кілт сөздер: орыс тілі шет тілі ретінде, әдістеме, тәсіл, әдіс, коммуникация, гуманитарлық ғылымдар, әлемнің тілдік бейнесі, лингвомәдени орта, әлеуметтік орта.

D.V. Dyakov

Continuity of approaches to teaching Russian as a foreign language

In the article the history of the development of the methodology of teaching Russian as a foreign language in its relationship with narratives in the humanities was examined. The purpose of the article is to trace the process of formation of the methodology of teaching Russian as a foreign language and to determine the degree of relevance of the communication method in modern practice. The role of anthropological theory in the change of teaching paradigms and the transition from the grammar-translation to the communication method was shown. The cognitive approach and its successive potential in relation to the humanistic and global approaches in language teaching were characterized. Through comparative analysis, the methodological approaches of B. Skinner and K. Roger, ontological, existential “turns” (“epistrophe”) in the development of human sciences were differentiated. The communicative method was considered as a result of the democratization of the learning process, which is based on the principles of personality-oriented activity. The subject-subjective nature of the communicative method makes it in demand in modern education in general and in the methodological system of language teaching, in particular. Important factors in the effectiveness of this method are its focus on the academic immersion of a foreign student in the linguocultural and social environment of the studied language.

Key words: Russian as a foreign language, technique, approach, method, communication, humanities, linguistic picture of the world, linguocultural environment, social environment.

References

- 1 Passov, E.I. (2016). Kommunikativnost: proshloe, nastoiashchee, budushchee [Communication skills: past, present, future]. *Russkii yazyk za rubezhom — Russian language abroad*, 5, 26–34 [in Russian].
- 2 Selinker, L. (1972). Intel-language. *IRAL*, X/3, 13–18.
- 3 Rodgers, T. (1993). *Approaches and Methods in Language Teaching*. — Cambridge: Cambridge University Press, 171.
- 4 Vladimirova, T.E. (2018). Russkii diskurs v mezhkulturnoi kommunikatsii: Ekzistentsialno-ontologicheskii podkhod [Russian discourse in intercultural communication: Existential-ontological approach]. Moscow: LENAND [in Russian].
- 5 Obshcheevropeiskie kompetentsii vladeniia inostrannym yazykom: izuchenie, obuchenie, otsenka [Pan-European competences of foreign language proficiency: study, training, assessment]. (n.d.). *docviewer.yandex.kz*. Retrieved from https://docviewer.yandex.kz/view/0/?page=2&* [in Russian].
- 6 Ulasevich, S.N. (2012). Innovatsionnaia urovnevaia obrazovatelnaia programma po angliiskomu yazyku dlia sistemy osnovnogo i dopolnitelnogo obrazovaniia v obshcheobrazovatelnoi shkole [Innovative level-based educational program in English for the system of basic and additional education in a comprehensive school]. Moscow: Relod [in Russian].

- 7 Kolesnikova, L. (2021). How should Russian be taught to foreign students today. *Perspektivy nauki i obrazovaniia — Prospects of science and education*, 51 (4), 360–374. (Scopus)
- 8 Lotman, Yu.M. (1994). *Besedy o russkoi kulture* [Conversations about Russian culture]. Saint-Petersburg [in Russian].
- 9 Agoshkov, V. (2012). *Prarodina. Anty. Venety. Slaviane* [Ancestral homeland. Ants. Veneti. Slavs]. Orel [in Russian].
- 10 Kolesnikova, L.N. (2010). *Yazykovaia lichnost v aspekte dialoga kultur* [Linguistic personality in the aspect of the dialogue of cultures]. Orel [in Russian].
- 11 Kolesnikova, L.N. (1994). *Ritoricheskaia lichnost prepodavatel'ia-filologa v kontekste professionalnoi kultury* [The rhetorical personality of a philologist teacher in the context of professional culture]. Orel [in Russian].
- 12 Dyakov, D., Zhetpisbayeva, B., Zhanbol, O., & Syrymbetova, L. (2020). Spiritual modernization of student youth. *Journal of Siberian Federal University — Humanities and Social Sciences*, 13 (2), 258–266 (Scopus).
- 13 Stepin, V.S. (1992). *Filosofskaia antropologiya i filosofiya nauki* [Philosophical anthropology and philosophy of science]. Moscow: Vysshaia shkola [in Russian].
- 14 Rubinshtein, S.L. (1998). *Osnovy obshchei psikhologii* [Fundamentals of general psychology]. Saint-Petersburg [in Russian].
- 15 Zinchenko, V.P. (2010). *Soznanie i tvorcheskii akt* [Consciousness and creative act]. Moscow: Yazyki slavianskoi kultury [in Russian].

Information about the author

Dyakov, D.V. — Candidate of philological sciences, Associate Professor of the Russian Language and Literature Department, Karaganda Buketov University, Karaganda, Kazakhstan, ORCID ID: 0000-0001-6113-6065; Scopus Autor ID: 57215856503