

Т.И. Капитонова, Л.В. Московкин

# Методика обучения

**русскому  
языку  
как  
иностранному**



**на этапе  
предвузовской  
подготовки**



2005

**Л. В. Московкин  
Т. И. Капитонова**

**Методика обучения  
русскому языку как  
иностранному на этапе  
предвузовской подготовки**

*Издательский текст*

*[http://www.litres.ru/pages/biblio\\_book/?art=10740600](http://www.litres.ru/pages/biblio_book/?art=10740600)*

*Методика обучения русскому языку как иностранному на этапе  
предвузовской подготовки: Златоуст; СПб.; 2015  
ISBN 978-5-86547-895-9*

**Аннотация**

В книге содержится описание основных компонентов системы обучения русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки: целей, принципов, содержания, методов, средств, процесса и результатов обучения, а также условий обучения и особенностей контингента учащихся.

Книга предназначена для студентов-филологов, аспирантов, преподавателей.

# Содержание

Введение	5
1. Системное рассмотрение обучения русскому языку как иностранному на подготовительном факультете	8
1.1. Подготовительный факультет как форма предвузовской подготовки. Место русского языка в системе учебных предметов подготовительного факультета	9
1.2. Обучение русскому языку на подготовительном факультете как компонент вузовского курса русского языка как иностранного	22
1.3. Обучение русскому языку на подготовительном факультете как система (общие положения)	31
2. Становление и развитие системы обучения русскому языку как иностранному на подготовительном факультете	35
2.1. Первый этап (50-е годы XX века)	36
2.2. Второй этап (60–70-е годы XX века)	41
Конец ознакомительного фрагмента.	53

**Т. И. Капитонова,  
Л. В. Московкин  
Методика обучения  
русскому языку как  
иностранному на этапе  
предвузовской подготовки**

© Капитонова Т.И., Московкин Л.В. (текст), 2006

© ООО Центр «Златоуст» (редакционно-издательское оформление), 2006

# Введение

Ежегодно тысячи иностранных граждан получают высшее образование в российских вузах. Как правило, они начинают свое обучение на подготовительных факультетах – формах специальной предвузовской подготовки, где они изучают русский язык и ряд общеобразовательных предметов на русском языке, необходимых для поступления на первый курс вуза.

Предвузовская подготовка иностранных граждан может осуществляться не только на подготовительных факультетах, но и в зарубежных школах с углубленным преподаванием русского языка. Однако подавляющее большинство иностранных граждан поступает в вузы России после обучения на подготовительных факультетах, поэтому, когда в нашей книге мы будем говорить о предвузовской подготовке, мы будем иметь в виду только подготовительные факультеты, созданные в российских вузах.

Подготовительные факультеты отличаются от других форм предвузовской подготовки. В отличие от общеобразовательных средних школ они строго ориентированы на какой-либо вуз или группу вузов. По сути, они являются переходной ступенью между средней и высшей школой. С одной стороны, обучение на подготовительных факультетах базируется на программах общеобразовательной средней шко-

лы, с другой стороны, оно направлено на определенный профиль профессиональной подготовки, и его можно рассматривать как «начальную ступень профессионального образования» (Сурыгин, 1999: 129).

Курс русского языка на подготовительном факультете обладает определенной спецификой: собственными целями, содержанием, методами обучения. Существуют учебники, образовательные стандарты и программы, разработанные для данной формы обучения. Без знания всего этого невозможно эффективно обучать иностранных студентов русскому языку. Мы видели свою задачу прежде всего в описании этой специфики.

В нашей книге все описанные методические реалии представлены в системном рассмотрении. В советское время система обучения русскому языку как иностранному на подготовительном факультете неоднократно описывалась в методической литературе (Мотина, 1970; Городилова, 1979; Макарова, 1987). Мы же попытались описать эту систему с позиций современного уровня научно-методических знаний. При этом мы не претендуем на ее исчерпывающее описание. Так, мы почти не касаемся проблем обучения научному стилю речи, полагая, что они в достаточной степени освещены в научно-методической литературе (Власова, Алексеева, Барабанова и др., 1990; Кузнецова, 1983; Мотина, 1983; Павлова, 1983 и др.).

Адресуя нашу книгу прежде всего молодым преподавате-

лям, мы старались представить в ней наиболее значимую для них информацию. Каждый преподаватель, начинающий работать на подготовительном факультете, должен, по нашему мнению, не только изучить государственный образовательный стандарт и программу курса русского языка, не только проанализировать учебники, но и познакомиться с этой книгой.

Мы выражаем глубокую признательность профессору Российского университета дружбы народов З.И. Есиной и редакторам издательства «Златоуст» А.В. Голубевой и Д.В. Шаманскому за ценные предложения и замечания, высказанные нам при подготовке рукописи к публикации.

Понимая, что никакая подобная работа не может быть свободна от недостатков, мы надеемся в дальнейшем работать над ее усовершенствованием и поэтому просим читателей присылать отзывы и критические замечания по адресу издательства «Златоуст»: 197101, Санкт-Петербург, Каменноостровский пр., д. 24, оф. 24.

*Т.И. Капитонова*

*Л.В. Московкин*

# **1. Системное рассмотрение обучения русскому языку как иностранному на подготовительном факультете**

Системный подход к описанию и анализу явлений действительности получил распространение в мировой науке во второй половине XX века. В его основе лежит рассмотрение различных объектов как систем или компонентов определенных систем (напомним, что система – это совокупность элементов, находящихся в отношениях и связях между собой и образующих определенную целостность, единство). В области педагогических наук этот подход применяется с 60-х годов: исследуются различные педагогические, дидактические, методические системы.

В данной главе обучение русскому языку на подготовительном факультете будет рассмотрено, во-первых, как компонент предвузовской подготовки, во-вторых, как компонент целостного вузовского курса обучения русскому языку как иностранному и, в-третьих, как самостоятельная система.



# **1.1. Подготовительный факультет как форма предвузовской подготовки. Место русского языка в системе учебных предметов подготовительного факультета**

В мировой образовательной практике в XX веке сложилась особая форма обучения – foundation courses, в рамках которой осуществляется подготовка иностранных граждан к поступлению в вуз. Образовательные структуры, осуществляющие предвузовскую подготовку иностранцев, функционируют при высших учебных заведениях Австралии, Великобритании, Германии, Испании, Канады, Мальты, США, Швейцарии и ряда других стран (обзорная информация о предвузовской подготовке за рубежом представлена на сайте [www.abroad.ru](http://www.abroad.ru)). Уже 50 лет они существуют и в России. Это **подготовительные факультеты** Российских вузов.

Первый в нашей стране подготовительный факультет для иностранных граждан был открыт в Московском государственном университете в 1954 году (сначала это были подготовительные курсы для иностранной молодежи, а в 1959 году на их основе был создан подготовительный факультет). В 60-е годы такие факультеты были созданы во мно-

гих других университетах, в технических, медицинских и сельскохозяйственных институтах, в военных академиях и училищах. Всего к 1991 году в СССР функционировало 57 подготовительных факультетов. В 90-е годы многие из них изменили свои названия и структуру. Так, бывший подготовительный факультет Ленинградского политехнического института в 1996 году был преобразован в Институт международных образовательных программ (ИМОП) СПбГПУ. На базе подготовительного факультета МГУ сформирован Центр международного образования, на базе подготовительного факультета РУДН – факультет иностранных языков и общеобразовательных дисциплин. Однако как бы ни назывались эти центры, в организационно-методическом отношении они продолжают традиции подготовительных факультетов.

В настоящее время центры предвузовской подготовки, подготовительные факультеты и отделения для иностранных граждан работают в вузах Астрахани, Белгорода, Волгограда, Воронежа, Иркутска, Липецка, Москвы, Нижнего Новгорода, Ростова-на-Дону, Санкт-Петербурга, Тамбова, Твери, Тулы и других городов Российской Федерации. Представители многих подготовительных факультетов входят в Координационный совет центров довузовской подготовки иностранных граждан Министерства образования и науки Российской Федерации.

Этот совет играет важную роль как орган, объединяю-

ций подготовительные факультеты России, разрабатывающий для них нормативные документы, оказывающий им методическую и организационную помощь. Так, члены Координационного совета разработали «Требования к минимуму содержания и уровню подготовки выпускников факультетов и отделений предвузовского обучения иностранных граждан (отраслевой стандарт)» – основной документ, регламентирующий обучение иностранных граждан на подготовительных факультетах, устанавливающий организационные и методические нормы процесса обучения (Требования, 1997). Этот документ был утвержден Министерством образования Российской Федерации в 1997 году. В 2004 году в Санкт-Петербургском государственном политехническом университете была разработана новая редакция этого документа, уточняющая ряд положений предыдущего, однако этот документ пока еще имеет статус проекта (Требования, 2004). Описывая особенности организации обучения на подготовительном факультете, мы будем ссылаться, в основном, на текст первой редакции «Требований», но при этом будем учитывать и те изменения и дополнения, которые содержатся в последнем документе.

«Требования» 1997 года содержат общее описание конечных целей предвузовской подготовки. В них указывается, что иностранный студент по окончании предвузовской подготовки должен быть способен «продолжать обучение на русском языке в вузах Российской Федерации, то есть:

– владеть русским языком в объеме, обеспечивающем возможность осуществлять учебную деятельность на русском языке и необходимом для общения в учебно-профессиональной и социально-культурной сферах;

– владеть системой предметных знаний, необходимых для продолжения образования в российском вузе;

– быть психологически готовым к учебной деятельности в условиях новой для него социально-культурной среды» (Требования, 1997).

Выдвижение этих целей обусловлено следующими причинами:

1. Большая часть иностранных студентов приезжает в Россию, не владея русским языком. Вот почему в качестве первой формулируется цель достижения иностранными студентами такого уровня владения русским языком, который давал бы им возможность обучаться в российских вузах и общаться в социально-бытовой, социально-культурной и учебно-профессиональной сферах (в соответствии с принятой в наше время концепцией уровней владения русским языком как иностранным это Первый сертификационный уровень).

2. Обучение в любом российском вузе опирается на систему знаний, которая должна быть сформирована у учащихся еще в общеобразовательной средней школе. В соответствии с «Требованиями» иностранные студенты, поступающие на подготовительные факультеты, должны иметь среднее образование. Однако уровень предметных знаний, являющийся

базой для обучения в вузе определенного профиля, у многих студентов недостаточен, поэтому на подготовительных факультетах организуется обучение не только русскому языку, но и ряду общеобразовательных учебных предметов. На занятиях по этим предметам у студентов формируется система знаний, необходимых для продолжения образования в российском вузе.

Набор общеобразовательных учебных предметов, изучаемых студентами, зависит от профиля предвузовской подготовки (под профилем подготовки обычно понимают направленность к какой-либо специализации). Состав профилей предвузовской подготовки на протяжении истории подготовительных факультетов несколько раз менялся. В настоящее время установленными профилями предвузовской подготовки являются гуманитарный, социально-экономический, физико-математический и химико-биологический (Требования, 2004: 15). В учебных планах для каждого профиля определены обязательные учебные предметы. Так, будущие студенты-медики обязательно изучают на подготовительном факультете биологию и химию (химико-биологический профиль), будущие студенты технических вузов – математику и физику (физико-математический профиль), будущие экономисты – математику и социально-экономическую географию (социально-экономический профиль), будущие филологи – историю России и русскую литературу (гуманитарный профиль) (Требования, 2004: 18–19).

3. Студенты подготовительных факультетов приезжают из разных стран мира, чаще всего из Азии и Африки, значительно реже из Европы и Латинской Америки. Все они являются носителями разных языков и культур, имеют разные религиозные взгляды, политические убеждения, психологические и этнические особенности. Для многих студентов оказывается непривычным климат России. И наконец, системы образования в России и других странах часто не совпадают. Эти факторы приводят к тому, что все иностранные студенты, попадая в Россию, испытывают сильный стресс, связанный с необходимостью адаптации к новым социальным, культурным, климатическим, языковым, учебным и другим условиям. Эта адаптация является важнейшим условием их успешного обучения и на подготовительном, и на основных факультетах вуза (Иванова, 2000). Вот почему выдвигается третья цель предвузовской подготовки – формирование у иностранных студентов психологической готовности к учебе и жизни в России.

Необходимо отметить особую значимость первой цели (овладения русским языком), так как от ее реализации зависит достижение второй и третьей целей. Это обусловлено, во-первых, тем, что общеобразовательные предметы на подготовительных факультетах преподаются на русском языке, а во-вторых, тем, что знание русского языка является важным условием адаптации иностранных студентов к новой для них социально-культурной среде: чем быстрее студенты вклю-

чаются в общение на русском языке, тем безболезненнее и успешнее идет процесс адаптации.

Статус русского языка как главного учебного предмета оказывает влияние на всю организацию обучения студентов подготовительного факультета. Покажем это на ряде примеров:

1. Предвузовская подготовка иностранных учащихся по русскому языку требует много времени, поэтому, как правило, обучение на подготовительных факультетах осуществляется в течение целого учебного года. Этот учебный год длится десять месяцев, делится на два семестра, после первого семестра организуются зимняя сессия, которая длится одну неделю, и двухнедельные каникулы, после второго – трехнедельная летняя сессия и восьминедельные каникулы. При этом обучение русскому языку начинается в первый день учебных занятий и заканчивается в летнюю экзаменационную сессию выпускным экзаменом.

Поскольку русский язык для студентов подготовительных факультетов выступает не только как объект изучения, но и как средство овладения общеобразовательными учебными предметами, эти предметы вводятся с того времени, когда студенты уже овладеют основами русского языка. В одних вузах они вводятся поэтапно со второго месяца обучения, в других – все одновременно в начале второго семестра.

Одногодичное обучение на подготовительных факультетах является нормой. В 60-е годы XX века имели место по-

пытки организовать и двухгодичное обучение. Для некоторых категорий учащихся (в основном тех, кто испытывает трудности в овладении русским языком) полуторагодичное и двухгодичное обучение иногда предлагаются и в наши дни. Вместе с тем в наше время имеет место и сокращение годовичного обучения. Это связано с продлением сроков приема иностранных студентов на обучение: в некоторых вузах их принимают на подготовительные факультеты вплоть до 1 января. В таких случаях преподавателям приходится увеличивать объем учебных часов в неделю, а в ряде случаев и сокращать учебную программу, что неизбежно сказывается на уровне предвузовской подготовки студентов. Если же курс обучения на подготовительных факультетах составит меньше семи месяцев (или двадцати пяти учебных недель), то, как считают специалисты по вопросам обучения иностранцев в России, предвузовская подготовка иностранных студентов в этом случае вообще окажется невозможной (Круглый стол, 2000). В некоторых вузах студентов позднего заезда обучают в течение трех семестров.

2. О важности учебного предмета «Русский язык» говорит то, что в учебных планах подготовительных факультетов на его изучение отводится более 50 % общего количества учебного времени (см. рис. 1). Например, будущие студенты технических вузов (физико-математический профиль) изучают русский язык 644 часа, математику 176 часов, физику 176 часов, информатику 44 часа, обществознание (на примере

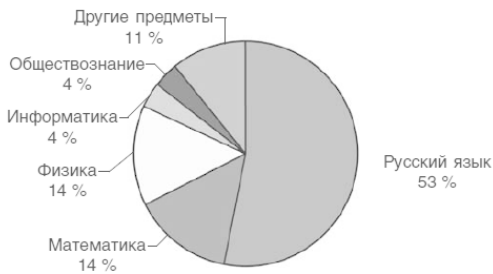


российского общества) 44 часа, другие дисциплины по решению ученого совета вуза (химию, компьютерную графику и т. д.) 132 часа (Требования, 2004: 18). При этом в первые недели обучения студенты изучают только русский язык по 6 часов в день. В сумме получается 30 или 36 часов – в зависимости от того, пятидневная или шестидневная учебная неделя.

По мере введения общеобразовательных учебных предметов постепенно уменьшается количество часов, выделяемых на обучение русскому языку в течение недели. В первом семестре на русский язык, как правило, в среднем приходится 24 часа в неделю, во втором – 14–16 часов. Такая концентрация учебного времени приводит к тому, что занятия по русскому языку в первом семестре обучения на подготовительном факультете проводятся каждый день, а во втором семестре – 3–4 дня в неделю. Однако и во втором семестре, когда на изучение предмета «Русский язык» отводится 40–45 % всего объема учебного времени, он продолжает оставаться доминирующим учебным предметом.

Рисунок 1

Место учебного предмета «Русский язык»  
в учебном плане подготовительного факультета  
(физико-математический профиль)



3. Обучение общению на любом иностранном языке является трудоемким как для студентов, так и для преподавателей. Такая типичная для вуза форма учебных занятий, как лекция, в этом случае оказывается неприемлемой. Обучение общению осуществляется на практических занятиях, позволяющих максимально индивидуализировать и интенсифицировать процесс овладения русским языком. Для этих целей формируют малые учебные группы, состоящие из 7–9 человек (Требования, 2004: 9).

4. При комплектовании учебных групп принимается во внимание ряд факторов, влияющих в первую очередь на обучение русскому языку.

Во-первых, это время заезда студентов. Курс русского языка на подготовительном факультете столь интенсивный,

что новые студенты, как правило, не могут влиться в состав учебной группы, которая занимается уже более одной неделей, так как они не в состоянии самостоятельно освоить материал, изученный этой группой за 30–36 учебных часов. Для них формируется новая учебная группа.

Во-вторых, это профиль предвузовской подготовки. Формируются отдельные группы студентов гуманитарного, социально-экономического, физико-математического и химико-биологического профилей, что позволяет по-разному обучать их языку специальности. Раньше эти отдельные группы создавались уже в начале учебного года, однако в последнее время в некоторых вузах вводится унификация подготовки студентов всех профилей в первом семестре. В таком случае по окончании первого семестра группы реформируются в соответствии с профилем обучения.

«При унификации рабочих планов профилей достигается уменьшение негативного влияния растянутого заезда и недостаточной профессиональной ориентированности студентов, повышение эффективности использования учебного времени, материально-технических и педагогических ресурсов. Это достигается благодаря тому, что вновь прибывающие студенты не теряют учебное время, дожидаясь наполнения группы своего профиля подготовки, а сразу начинают занятия в смешанных группах численностью 7–9 человек. Это вполне целесообразно, так как в начале обучения особенно важным является изучение русского языка как язы-

ка обучения и общения, а не углубленное изучение общеобразовательных дисциплин. Преподаватель русского языка также начинает работать сразу в полной группе, а не с двумя-тремя студентами» (Требования, 2004: 9).

В-третьих, это уровень владения русским языком: организуются отдельные группы для студентов, уже изучавших русский язык, и для студентов, начинающих его изучение с нуля.

В-четвертых, это действительный уровень общего образования студента, который устанавливается по результатам предварительного тестирования. После такого тестирования формируются группы студентов высокого, среднего и низкого образовательного уровня.

В-пятых, это родной язык студентов или язык-посредник. Учет этого фактора позволяет формировать одноязычные группы, принимать во внимание особенности языка и культуры студентов, их национальной психологии, учитывать общие для студентов трудности в овладении русским языком, применять национально ориентированную методику обучения языку, вводить курсы, читаемые на родном языке или на языке-посреднике с первых дней учебных занятий. В одноязычных учебных группах существует возможность взаимопомощи студентов при изучении русского языка.

Имеется и отрицательная черта обучения в одноязычных группах: отсутствие естественной мотивации к общению на русском языке между членами группы и как результат – бо-

более замедленное по сравнению с многоязычными группами формирование речевых навыков и умений. Часто студенты одноязычных учебных групп общаются на русском языке только с преподавателями. Общение с другими людьми на начальном этапе обучения, как правило, бывает ограниченным вследствие языкового и психологического барьера. Ускоренному формированию речевых умений и навыков препятствует также национальный принцип расселения студентов в общежитии: после учебных занятий многие студенты не испытывают потребности в общении на русском языке. Эти недостатки комплектования учебных групп и расселения в общежитии частично могут быть компенсированы на занятиях по русскому языку за счет активного использования коммуникативных упражнений.

Рассмотрение организации обучения иностранных студентов на подготовительных факультетах позволяет сделать вывод о том, что обучение русскому языку является наиболее значимым компонентом предвузовской подготовки иностранных студентов.

Более подробную информацию о предвузовской подготовке иностранных студентов можно найти в работах А.Н. Ременцова (1999) и А.И. Сурыгина (1999; 2000; 2001), а также в материалах круглого стола, посвященного проблемам предвузовской подготовки иностранных студентов (Круглый стол, 2000).

## **1.2. Обучение русскому языку на подготовительном факультете как компонент вузовского курса русского языка как иностранного**

В методической литературе не существует единой точки зрения по вопросу о выделении этапов вузовского обучения русскому языку как иностранному. В 50–70-е годы XX века различали два этапа: начальный и продвинутый. Критерием их разграничения является статус русского языка как учебного предмета, обусловленный его ролью в целостной системе подготовки иностранных студентов. На его основе вузовский курс обучения русскому языку как иностранному структурно делится на две части: обучение на подготовительном факультете, где русский язык является главным учебным предметом, и обучение на основных факультетах, где он становится второстепенным, обслуживающим другие учебные предметы. Эти две части и есть два этапа вузовского обучения – начальный и продвинутый. Такое понимание этапов вузовского обучения и сейчас иногда встречается в научной литературе.

Анализ специфики вузовского обучения русскому языку как иностранному привел методистов к мысли о необходимости выделения большего числа этапов обучения. Г.Г. Го-

родилова (1979: 12) описала особенности следующих этапов: начального (I семестр подготовительного факультета), среднего (II семестр подготовительного факультета), продвинутого (I–III курсы) и завершающего (IV–V курсы). Таким образом, в вузовском курсе русского языка как иностранного стали различать четыре этапа и два из них – начальный и средний – соотносить с временными рамками обучения на подготовительном факультете. В настоящее время точку зрения Г.Г. Городиловой разделяют многие ученые.

В 90-е годы получает распространение термин **этап предвузовской подготовки**, которым обозначают период обучения на подготовительном факультете (Сурыгин, 2001). Этот этап противопоставляется **этапу собственно вузовского обучения**.

Сложившееся в наше время представление об этапах вузовского курса русского языка как иностранного показано в таблице 1.

**Таблица 1**

**Этапы вузовского курса русского  
языка как иностранного**

Вузовское обучение русскому языку как иностранному			
Этап предвузовской подготовки		Этап собственно вузовской подготовки	
Начальный этап (I семестр подготовительного факультета)	Средний этап (II семестр подготовительного факультета)	Продвинутый этап (I–III курсы основных факультетов)	Завершающий этап (IV–V курсы основных факультетов)

Любой этап обучения является, с одной стороны, относительно замкнутым циклом обучения, обладающим специфическими целями, содержанием и методами обучения, с другой стороны, открытым, так как цели, содержание и методы обучения на разных этапах должны быть согласованы между собой (Миролюбов, Иевлева, 1976). Так, цели обучения русскому языку на подготовительном факультете должны соответствовать конечным целям вузовского курса обучения русскому языку. Некоторые методисты отмечают, что взаимосвязь этапов обучения находит свое выражение в принципах преемственности и перспективности обучения (Капитонова, 1985; Максимов, 1985).

Этап обучения состоит из подэтапов, концентроров. В курсе обучения русскому языку на подготовительном факультете традиционно выделяют следующие концентры:

- первый, охватывающий 1–1,5 месяца учебных занятий в первом семестре;
- второй, длящийся 2,5–3 месяца и завершающийся в кон-



це первого семестра;

– третий, охватывающий весь второй семестр.

Первый концентр содержит учебный материал, достаточный для общения в социально-бытовой сфере, второй и третий концентры охватывают материал, значимый для общения в социально-бытовой, социально-культурной и учебно-профессиональной сферах.

С 1992 года в России разрабатывается концепция уровней владения русским языком как иностранным, в значительной степени приближенная к европейской концепции и создающая предпосылки для интеграции российской системы образования в европейское образовательное пространство. Тем не менее российская концепция уровней владения языком в своей основе ориентировалась на традиционно сложившиеся представления об этапах и подэтапах обучения русскому языку иностранных студентов российского вуза. Так, в ней выделяются следующие **уровни владения русским языком**:

– Элементарный (уровень в конце первого концентра обучения русскому языку на подготовительном факультете);

– Базовый (уровень в конце второго концентра обучения русскому языку на подготовительном факультете);

– Первый сертификационный (уровень в конце третьего концентра обучения русскому языку на подготовительном факультете);

– Второй сертификационный (уровень бакалавров-нефи-

лологов);

- Третий сертификационный (уровень бакалавров-филологов);

- Четвертый сертификационный (уровень магистров-филологов).

Для каждого уровня разработаны государственный образовательный стандарт и типовые тесты. Например, существует стандарт Первого сертификационного уровня владения русским языком как иностранным. Иностранные студенты, завершая курс обучения на подготовительном факультете, должны пройти единое для всех тестирование и получить сертификат Первого уровня, который дает им право поступить на первый курс российского вуза (Приказ, 1998).

Поскольку все приведенные методические понятия (подэтапы обучения, концентры, уровни владения языком) используются в научно-методической литературе, покажем их соответствие в таблице 2.

## **Таблица 2**

### **Подэтапы курса русского языка как иностранного на подготовительном факультете**

	Подэтапы курса русского языка		
Семестры подготовитель- ного факультета	Первый семестр		Второй семестр
Концентры	Первый концентр	Второй концентр	Третий концентр
Уровни владения языком	Элементарный уровень	Базовый уровень	Первый сертификацион- ный уровень

В методической литературе часто указывается, что на подготовительном факультете иностранные студенты овладевают основами русского языка, а на основных факультетах вуза расширяют свои языковые знания, совершенствуют коммуникативные умения. Что в данном случае понимается под основами владения русским языком? Прежде всего, речь идет об овладении рядом коммуникативных умений, необходимых для обучения в российском вузе и для общения на русском языке.

В «Образовательной программе» по русскому языку, предназначенной для студентов подготовительных факультетов, указывается: «Достижение Первого сертификационного уровня владения русским языком позволит удовлетворить основные коммуникативные потребности иностранных граждан средствами русского языка в сфере повседневного общения, социально-культурной и учебно-профессиональной сферах общения. Этот уровень обеспечивает необходимую базу для поступления в вузы Российской Федерации,

для скорейшей адаптации в условиях новой социально-культурной среды, для общения с носителями русского языка (не только в условиях языковой среды, но и вне ее), для осуществления профессиональной деятельности в коллективах, где русский язык является рабочим языком, для ознакомления с историей и культурой России, национальными традициями русского народа» (Образовательная программа, 2001: 3).

Формирование коммуникативных умений невозможно без овладения фонетическим, графическим, лексическим и грамматическим аспектами речевой деятельности, без усвоения системы русского языка. На подготовительном факультете учащиеся овладевают русским произношением в его основных чертах, русской графикой, правилами правописания. Они изучают около трех тысяч слов, все части речи, все правила формообразования, основные типы синтаксических конструкций. Важной особенностью этапа предвузовской подготовки является обучение на основе отобранных минимумов. Иными словами, на данном этапе студенты овладевают базовым русским языком, ядром русского языка. В дальнейшем они знакомятся с периферийными элементами языковой системы, расширяют свои языковые знания, совершенствуют коммуникативные умения.

Известно, что существуют литературный и нелитературные варианты русского языка (территориальные диалекты, жаргоны, городское просторечие). На подготовительном

факультете иностранных студентов обучают литературному (нормативному, кодифицированному) русскому языку. Нелитературные, ненормативные варианты русского языка изучаются только на продвинутом этапе и только студентами-филологами в рамках отдельных спецкурсов.

Известно также, что русский литературный язык существует как совокупность ряда функциональных стилей (разговорного, научного, публицистического, делового, художественного). На подготовительном факультете студентов обучают, во-первых, общему для всех стилей пласту русской лексики и грамматики (иногда говорят о стилистически нейтральной лексике и грамматике), а во-вторых, элементам научного стиля (учебно-научного подстиля) и публицистического стиля речи. Более глубоко функциональные стили русского литературного языка изучаются уже на продвинутом этапе.

Еще одна особенность этапа предвузовской подготовки состоит в том, что обучение осуществляется на основе либо несложных оригинальных текстов, либо адаптированных (используются разные способы адаптации – сокращения, перифразы и даже пересказы текстов), а в некоторых случаях и специально составленных текстов. На продвинутом этапе обучения используются только оригинальные тексты.

Специфической чертой начального этапа вузовского обучения русскому языку как иностранному является его интенсивность, обусловленная необходимостью овладения осно-

вами языка в сжатые сроки. Интенсивность обучения обеспечивается путем использования преимущественно активных форм обучения, комплексного применения аудиовизуальных и технических средств. Для интенсификации обучения на подготовительных факультетах существуют благоприятные условия: довольно большой объем учебных часов и высокая их концентрация. На продвинутом этапе обучение уже не будет столь интенсивным.

Таким образом, обучение на подготовительном факультете является важным компонентом вузовского курса обучения русскому языку, начальным этапом, на котором у учащихся закладываются основы владения русским языком.

Дополнительную информацию о специфике вузовского курса русского языка как иностранного можно найти в монографиях Г.Г. Городиловой (1979), Т.А. Вишняковой (1982), А.Н. Щукина (1990, 2003), а также в материалах X Конгресса МАПРЯЛ «Русское слово в мировой культуре» (2003).

### **1.3. Обучение русскому языку на подготовительном факультете как система (общие положения)**

В двух предыдущих параграфах мы рассмотрели обучение русскому языку на подготовительном факультете как компонент, во-первых, общей системы предвузовской подготовки иностранных студентов, а во-вторых, целостной системы вузовского обучения. Это было необходимо для понимания его специфики. Однако обучение русскому языку как иностранному на подготовительном факультете может рассматриваться и как самостоятельная система, состоящая из ряда компонентов.

Понятие **система обучения** подробно анализируется в целом ряде методических работ (Миролюбов, Иевлева, 1976; Чеботарев, 1983; Глухов, Шукин, 1993; Азимов, Шукин, 1999; Шукин, 1990, 2003). Так, А.Н. Шукин (2003: 68–69) выделяет следующие компоненты этой системы: подходы к обучению, цели и задачи, содержание, процесс, принципы, методы, средства, организационные формы обучения – и видит их системную связь, во-первых, в том, что они направлены на достижение единой цели – обучение языку, во-вторых, в том, что они проявляются в каждом конкретном акте учебной деятельности, в-третьих, в том, что они формиру-

ются под влиянием среды, которая указывает, чему и как надо обучать в связи с потребностями общества, в-четвертых, в том, что они объединяются друг с другом посредством **обучения** как системообразующего компонента системы, определяющего процессы передачи и усвоения учебной информации и способы познавательной деятельности участников обучения.

В нашей работе система обучения будет представлена в виде деятельности. Во-первых, обучение в педагогической и методической литературе обычно трактуется как совместная деятельность преподавателя и учащихся, направленная на достижение определенных учебных целей. Во-вторых, в отечественной психологии начиная с работ Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна и А.Н. Леонтьева деятельность рассматривается именно как системное образование.

Деятельностный подход к описанию и анализу системы обучения предполагает выделение в ней прежде всего следующих компонентов (см. рис. 2):

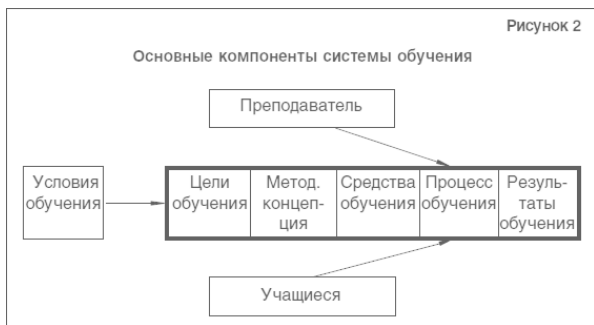
- а) целей обучения,
- б) планируемого пути достижения этих целей – методической концепции, в состав которой входят содержание и методы обучения;
- в) средств, привлекаемых для достижения этих целей;
- г) процесса достижения этих целей (процесса обучения);
- д) результатов обучения.

Условия обучения, преподаватель и учащиеся не входят в



самую систему обучения при понимании ее как деятельности, но оказывают на нее существенное влияние, поэтому мы сочли возможным привести их в данной схеме в качестве факторов, обуславливающих систему обучения.

Все компоненты системы обучения связаны друг с другом. Так, содержание и методы обучения, в совокупности представляя собой методическую концепцию, зависят от целей обучения. Средства и процесс обучения являются формами материализации методической концепции. Не подлежит сомнению связь процесса и результатов обучения. В то же время результаты системно связаны с целями (цели чаще всего и рассматриваются как планируемые результаты), а процесс обучения – с методической концепцией (методическая концепция, по сути, представляет собой план, проект процесса обучения).



Каждый из указанных компонентов системы обучения, в

свою очередь, может рассматриваться как системное образование. Например, в составе методической концепции выделяют содержание и метод обучения, а в составе метода – присущие ему принципы и приемы обучения. В составе средств обучения выделяют учебники и учебные пособия, аудиовизуальные и технические средства, методическую литературу и документацию для преподавателей. Иными словами, система обучения как деятельность является системой иерархической, многоярусной. Этими же характеристиками обладает и система обучения русскому языку как иностранному на подготовительном факультете.

Дополнительную информацию о системе обучения русскому языку на подготовительном факультете можно найти в книге Е.И. Мотиной (1970), в автореферате докторской диссертации Г.И. Макаровой (1987), в обзорном труде «Практическая методика преподавания русского языка на начальном этапе» (Власова, Алексеева, Барабанова и др., 1990), в обзорном труде по методике обучения русскому языку как иностранному А.Н. Щукина (2003).

## **2. Становление и развитие системы обучения русскому языку как иностранному на подготовительном факультете**

Рассмотрение истории любой системы обучения неизбежно связано с выделением этапов ее развития (проблема выделения этапов в истории преподавания русского языка как иностранного подробно обсуждается в книге Х.Ш. Бахтияровой и А.Н. Щукина, 1988). В истории системы обучения русскому языку как иностранному на подготовительном факультете можно выделить четыре этапа: первый (50-е годы XX века), второй (60–70-е годы), третий (80-е годы), четвертый (с начала 90-х годов по настоящее время). Охарактеризуем эти этапы.

## **2.1. Первый этап (50-е годы XX века)**

Первый этап – это этап становления системы обучения русскому языку как иностранному на подготовительном факультете. Как уже было указано, первый подготовительный факультет был основан в Московском государственном университете в 1954 году, и эту дату можно считать точкой отсчета в истории данной системы обучения.

Возникновение подготовительных факультетов было обусловлено социально-политическими факторами: ростом международного авторитета СССР в послевоенное время, расширением международных связей, появлением на карте мира новых государств, освободившихся от колониальной зависимости и, как следствие, увеличением числа иностранных студентов из Азии, Африки и Латинской Америки в вузах СССР.

С появлением подготовительных факультетов как особой формы обучения возник целый ряд проблем. Первая проблема – неразработанность методики обучения русскому языку как иностранному. Известно, что массовое обучение иностранцев в СССР началось сразу же после Октябрьской революции. Появлялись сборники научно-методических статей и даже методические пособия для преподавателей русского языка. Началось бурное развитие методики. Однако уже в 30-е годы число иностранных учащихся в СССР резко со-

кратилось и обучением русскому языку как иностранному занимались лишь несколько кафедр в ведущих вузах страны. Это отрицательно сказалось на развитии методики, так как многие проблемы, вставшие перед преподавателями подготовительных факультетов в 50-е годы, в предыдущие годы не разрабатывались. Отсутствовали и специальные методические пособия, посвященные решению проблем обучения русскому языку как иностранному на начальном этапе.

Вторая проблема была связана с нехваткой квалифицированных педагогических кадров. В послевоенное время в университетах и педагогических вузах страны подготовка преподавателей русского языка как иностранного не осуществлялась. Первыми преподавателями подготовительных факультетов стали школьные учителя русского языка как родного и иностранного языка. Вот как описывают эту ситуацию Х.Ш. Бахтиярова и А.Н. Щукин (1988: 33–34): «...у большинства преподавателей не доставало еще опыта работы с иностранными учащимися. Попытки в работе с иностранными учащимися опираться на опыт преподавания русского или иностранного языков во многих случаях оказались малоэффективными. Под влиянием школьной методики преподавания русского языка как родного излишне большое внимание уделялось изучению грамматики и системы языка в ущерб развитию навыков и умений практического владения языком. Во втором случае под влиянием господствующего в методике преподавания иностранных языков пере-

водно-грамматического метода и рецептивных целей обучения чрезмерное внимание уделялось переводу и сопоставлению явлений двух языков, что также не способствовало практическому овладению языком. Перевод занимал ведущее место при семантизации лексики, работе над текстом, объяснении грамматических явлений».

В 40–50-е годы в отечественной методике преподавания иностранных языков в работах В.Д. Аракина, И.В. Рахманова, И.Д. Салистры, З.М. Цветковой, В.С. Цетлин и ряда других ученых получила теоретическое обоснование новая модификация переводно-грамматического метода – **сознательно-сопоставительный метод**. В его основе лежали следующие принципы обучения:

- принцип сознательности (предполагалось обеспечить усвоение учащимися системы иностранного языка через ее осознание, использование правил, языковых упражнений, теоретических обобщений);

- принцип опоры на родной язык учащегося (признавались необходимыми сопоставление изучаемых явлений иностранного языка с аналогичными явлениями родного языка, обучение учащихся установлению сходств и различий явлений двух языков, использование перевода в процессе обучения и контроля);

- принцип практической (речевой) направленности обучения (в связи с этим предполагалось параллельное обучение видам речевой деятельности, разграничение активных и

пассивных лексических и грамматических минимумов, дифференцированное обучение активному и пассивному лексико-грамматическому материалу).

Хотя теоретики сознательно-сопоставительного метода подчеркивали важность практической направленности обучения, этот принцип почти не получал реализации ни в учебниках, ни в практике преподавания. Учебники русского языка, построенные на идеях сознательно-сопоставительного метода (Потапова, 1945; Фридман, 1955; Хераскова, 1956), ориентировали иностранных студентов в большей степени на усвоение системы языка и в меньшей степени на практическое владение им. Они содержали подробные объяснения грамматического материала (часто на родном языке учащихся), обобщающие таблицы, языковые упражнения и тексты, предназначенные для анализа изучаемой грамматики.

Равным образом и в процессе преподавания русского языка как иностранного преобладали формирование теоретических знаний, обучение грамматической терминологии и приемам грамматического разбора. Обучение же устному общению на русском языке было отодвинуто на второй план. В результате стало очевидно, что применение сознательно-сопоставительного метода в той модификации, в которой он использовался в 50-е годы, не приводит к практическому владению языком.

В середине 50-х годов в защиту принципа практической направленности обучения выступила И.М. Пулькина,

известный специалист по методике преподавания русского языка как иностранного. В методических указаниях к учебной программе для студентов-иностранцев она писала о том, что в процессе преподавания необходимо уделять основное внимание не теоретическому изучению грамматики, а практическому усвоению языка (Программа, 1956). Постепенно в сознании преподавателей, авторов учебников и ученых-методистов укоренялась мысль о примате принципа практической направленности над всеми другими методическими принципами.

Таким образом, в 50-е годы XX века система обучения русскому языку как иностранному на подготовительном факультете развивалась, в основном, под влиянием концепции сознательно-сопоставительного метода. Была установлена низкая эффективность этого метода, его неспособность реализовать цели обучения русскому языку на подготовительном факультете. Стало ясно, что перспективы развития этой системы обучения связаны с разработкой способов реализации принципа практической (речевой) направленности.



## **2.2. Второй этап (60–70-е годы XX века)**

Второй этап, с одной стороны, – это время бурного развития системы обучения русскому языку как иностранному на подготовительном факультете, период творчества и экспериментирования, этап разработки собственных и заимствования зарубежных методов обучения. С другой стороны, это этап стабилизации, этап создания учебных программ по русскому языку, единых для всех подготовительных факультетов.

Над созданием первых типовых учебных программ по русскому языку для студентов подготовительного факультета в течение многих лет работал коллектив преподавателей Московского государственного университета (Е.Г. Баш, Е.Ю. Владимирский, М.Н. Лебедева, В.И. Половникова, Л.Н. Шведова, Л.Л. Бабалова и другие). В 1962 году он представил учебную программу, в которой описывался предназначенный для усвоения языковой материал и указывались требования к уровню владения видами речевой деятельности в конце обучения на подготовительном факультете (Программа, 1962). При этом авторы отошли от традиционного способа представления языкового материала: они сгруппировали его по структурно-семантическому принципу, выделив модели предложений и их лексическое наполнение. В

этом сказалось влияние зарубежной методики, в частности, разработанного в США аудиолингвального метода обучения иностранному языку. Эта программа в доработанном виде переиздавалась в 1966 и в 1977 годах (Программа, 1966; Программа, 1977).

Рассмотрим в качестве примера типовую учебную программу 1977 года. Она также содержала описание языкового материала и требований к уровню владения видами речевой деятельности. Языковой материал включал ряд минимумов:

- синтаксический (модели структурной основы предложения и модели словосочетаний, которые могут быть использованы для распространения структурной основы предложения), распределенный по трем центрам;
- фонетико-интонационный (звуки, ударение, интонация);
- грамматический (части речи, характерные для них грамматические категории, материал по словообразованию);
- лексический (около 3 тысяч слов).

Ниже представлен фрагмент синтаксического минимума из программы 1977 года.

## МОДЕЛИ СТРУКТУРНОЙ ОСНОВЫ ПРЕДЛОЖЕНИЯ

### 1. Это студент.

*Кто это?*

Это стол.

*Что это?*

— *Это студент?*

— *Да, это студент. (Нет, это не студент.)*

— *Это студент или аспирант?*

— *Это студент. (Это аспирант.)*

Местоимение *это* + существительное в именительном падеже.

### 2. Брат — студент.

Я студентка.

*Кто вы (ты)?*

Он врач.

*Кто он?*

Личное местоимение или существительное в именительном падеже + существительное в именительном падеже.

### 3. Студенты (не) занимаются.

*Кто (не) занимается?*

Они разговаривают.

*Кто разговаривает?*

*Что они делают?*

Личное местоимение или существительное в именительном падеже + глагол в личной форме (настоящего, прошедшего, будущего времени, несовершенного или совершенного вида).

Переходные глаголы, которые могут употребляться как непереходные: *готовить, есть (ем), играть, курить, переводить, петь, писать, рисовать, спрашивать, читать.*

Непереходные глаголы: *гулять, заболеть, завтракать — позавтракать, заниматься, изменяться — измениться, кончаться — кончиться, лежать, молчать, начинаться — начаться, обедать — пообедать, одеваться — одеться, останавливаться — остановиться, отдыхать — отдохнуть, погибать — погибнуть, стоять, ужинать — поужинать, умирать — умереть, уставать — устать, учиться, ходить.*

- |                             |                                    |
|-----------------------------|------------------------------------|
| 4. Два студента занимаются. | <i>Кто занимается?</i>             |
| Много студентов отдыхает.   | <i>Сколько студентов отдыхает?</i> |

Количественно-именное сочетание + глагол в личной форме.

- |                               |                            |
|-------------------------------|----------------------------|
| 5. а) Студент изучает физику. | <i>Кто изучает физику?</i> |
|                               | <i>Что делает студент?</i> |
| б) Он живет в Москве.         | <i>Кто живет в Москве?</i> |

Личное местоимение или существительное в именительном падеже + глагол, требующий обязательного распространителя + существительное в косвенном падеже с предлогом или без предлога.

- |                               |                                      |
|-------------------------------|--------------------------------------|
| 6. Студент (был, будет) дома. | <i>Кто (был, будет) дома?</i>        |
| Он (был, будет) в институте.  | <i>Кто (был, будет) в институте?</i> |

Личное местоимение или существительное в именительном падеже + (был, будет) + наречие места или существительное в предложном падеже с предлогом *в* или *на*.

- |   |  |
|---|--|
| 7. Студента нет (не было, не будет) дома. | <i>Кого нет (не было, не будет) дома?</i>        |
| Его нет (не было, не будет) в институте.  | <i>Кого нет (не было, не будет) в институте?</i> |

Личное местоимение или существительное в родительном падеже + *нет (не было, не будет)* + наречие места или существительное в предложном падеже с предлогом *в* или *на*.

Требования к уровню владения видами речевой деятельности в программе были представлены по семестрам и месяцам обучения и, таким образом, являлись основой для разработки учебно-календарных планов кафедр. Они конкретизировали цели обучения и в совокупности отражали практическую (речевую) направленность обучения русскому языку на подготовительном факультете. Именно поэтому программы 1962, 1966 и 1977 годов оказали большое влияние на методику, в частности, на разработку методов обучения, ориентированных на практическое владение языком.

Первым из таких методов был **обновленный сознатель-**

**но-сопоставительный метод**, в основе которого лежали принципы языковой системности, сознательности, опоры на родной язык и практической (речевой) направленности, но последний принцип не просто декларировался, он получал воплощение в системе заданий, направленных на обучение видам речевой деятельности (аудированию, говорению, чтению и письму). Сторонники этого метода в своих трудах подчеркивали ведущую роль этого принципа. Не случайно В.Н. Вагнер (1995) назвала эту модификацию сознательно-сопоставительного метода новым термином – **методика национально-языковой ориентации**, подчеркивая тем самым, что это не тот сознательно-сопоставительный метод, который использовался в обучении в 50-е годы.

Отправной точкой обучения на основе обновленного сознательно-сопоставительного метода является сопоставление русского языка и родного языка учащихся. Преподавателям подготовительных факультетов будет полезным знакомство с рядом сопоставительных описаний:

- русского и английского языков (Аракин, 1989; Бабалова, 1962; Кошечая, 1980; Смирницкий, 1975; Шаламов, 1987);
- русского и арабского (Этова, 1979, 1984, 1989);
- русского и испанского (Бермелью Ластра, 1986; Виноградов, Милославский, 1986; Лепесская, 1985);
- русского и немецкого (Зеленецкий, Монахов, 1983; Крушельницкая, 1961; Райхштейн, 1980; Федоров, 1961);
- русского и тюркских (Ахунзянов, 1987);

– русского и французского (Гак, 1977, 1983, 1985; Катагощина, 1985; Халифман, Кузнецова, Козлова, 1981 (учебник); Щерба, 1963).

Также в сопоставительном аспекте ряд интересных работ выполнен А.В. Широковой (1977; 1983; 1984; 1992).

Обновленный сознательно-сопоставительный метод получил реализацию в новом поколении национально ориентированных учебников русского языка для иностранных студентов подготовительных факультетов (Баш, Бабалова, Дорофеева, 1960; Аркадьева, Огольцова и др., 1961; Захава-Некрасова, Рассудова, Рожкова, 1964; Ванеева, Вишнякова, Остапенко, 1965; Вагнер, Овсиенко, 1967; Копылова, Рамсина, 1974; Маковецкая, Трушина, 1974; Овсиенко, Скопина, 1977; Демидова, 1978; Вагнер, 1983; Арифиди, Румянцев, Зотова, Яковлева, 1989).

Особенности родного языка учащихся учитывались главным образом при разработке методики обучения фонетике (Брызгунова, 1963; Галеева, Соколова, 1970; Галеева, Соколова, 1974; Барановская, Галеева, 1979). Были созданы специальные фонетические курсы, предназначенные для студентов разных национальностей (Есина, Максимова, 1966; Чаузова, 1970; Шустикова, Терехина, Стрелковская, 1970; Шустикова, Стрелковская, Терехина, 1972; Розанова, Одинцова, 1980; Раскина, 1983), а также национально ориентированные учебные пособия по обучению аудированию (Высотская, 1982; Нахабина, Соболева, 1984). Приведем пример

интересной книги по методике национально ориентированного обучения грамматике (Оконь, 1964).

Второе крупное направление в обучении русскому языку на подготовительном факультете в 60–70-е годы было связано с разработкой **сознательно-практического метода** обучения. Термин «сознательно-практический метод», предложенный известным специалистом по психологии обучения иностранным языкам Б.В. Беляевым (1965), отражал, с одной стороны, требование обеспечить осознание студентами изучаемого языкового материала, а с другой стороны, целевую установку на практическое овладение иностранным языком. Таким образом, в основу этого метода были положены два принципа: принцип сознательности и принцип практической направленности обучения. При этом ведущим признавался второй принцип, что, в частности, отражалось в распределении времени в рамках учебного занятия (Б.В. Беляев рекомендовал уделять объяснению правил языка не более 15 % учебного времени, 85 % времени он отводил речевой практике учащихся).

Важной особенностью методической концепции Б.В. Беляева было требование исключения перевода и межъязыковых сопоставлений из процесса обучения. Сознательно-практический метод в первом его варианте был беспереводным, и именно за это его критиковали сторонники сознательно-сопоставительного метода. Например, И.В. Рахманов в одной из своих книг (1972) называл Б.В. Беляева «прямыми

стом» – словом, которое в то время обладало отрицательными коннотациями.

Однако именно эта особенность привлекла к сознательно-практическому методу внимание специалистов в области преподавания русского языка как иностранного. Причина была в том, что сознательно-сопоставительный метод не всегда мог применяться в обучении на подготовительном факультете. Невозможно было использовать межъязыковые сопоставления и перевод в тех случаях, когда преподаватель не владел родным языком учащихся или языком-посредником. Весьма затруднительно было использовать родной язык учащихся в группах, неоднородных по языковому составу. Вот почему любые варианты беспереводных методов обучения всегда интересовали преподавателей подготовительных факультетов.

Сознательно-практический метод был реализован в так называемых учебниках общего типа (то есть в учебниках, не учитывающих специфики родного языка иностранных студентов). Первый из таких учебников, получивших высокую оценку преподавателей подготовительных факультетов, был разработан коллективом сотрудников Московского государственного университета под руководством Е.Г. Баш (Баш, Владимирский, Дорофеева и др., 1965). Среди популярных учебников общего типа следует также упомянуть учебник Н.К. Венедиктовой и Г.Г. Городиловой (1977).

К учебникам общего типа примыкают пособия по обу-



чению фонетике (Брызгунова, 1969; Любимова, Братыгина, Вострова и др., 1981), грамматике (Хавронина, Широценская, 1968–2004; Баш, Владимирский, Лебедева и др., 1978; Власова, Красных, Пантелеева и др., 1980; Пулькина, Захава-Некрасова, 1985), видам речевой деятельности (Геркан, 1970; Василенко, Ламм, 1978).

Сознательно-практический метод, появившийся в 60-е годы в противовес сознательно-сопоставительному методу, занял прочные позиции в системе обучения русскому языку как иностранному на подготовительном факультете, о чем свидетельствует и ряд научно-методических работ, построенных на принципах этого метода. Это работы по проблемам обучения фонетике (Самуйлова, 1971; Совсун, 1976; Любимова, 1977; Вовк, 1979), грамматике (Рожкова, 1978, 1983, 1987; Иевлева, 1981; Остапенко, 1987), аудированию и чтению (Протасова, Соболева, 1977; Протасова, Соболева, 1978; Журавлева, Зиновьева, 1984), говорению (Сосенко, 1979; Формановская, 1982), письму (Шукин, 1973; Сосенко, 1982), конспектированию учебных лекций (Сутчева, 1981; Павлова, 1978), конспектированию печатного текста (Кузнецова, 1983). Кроме того, на положениях сознательно-практического метода базировалась методика обучения научно-му и газетно-публицистическому стилям речи на подготовительном факультете.

Необходимо отметить, что отказ от перевода никогда не рассматривался преподавателями подготовительных фа-

культетов как догма. Если было возможно и целесообразно использовать перевод при семантизации слов, при объяснении фонетического или грамматического материала, преподаватели всегда его использовали. Не случайно они всегда просили студентов приносить на занятия двуязычные словари. Таким образом, сознательно-практический метод, введенный в обучение на подготовительном факультете в 60-е годы, никогда не был полностью беспереводным.

Концепция сознательно-практического метода получила отражение в ряде обобщающих трудов по методике преподавания русского языка как иностранного (Пулькина, 1965; Бархударов, 1967; Леонтьев, Королева, 1975–1982). В каждом из них можно найти материал, отражающий особенности обучения русскому языку на подготовительном факультете. Позднее, уже в 80-е годы, были опубликованы две книги, специально посвященные обучению русскому языку как иностранному на начальном этапе (Девятайкина, Добровольская, Иевлева и др., 1984; Дергачева, Кузина, Малашенко и др., 1989). Хотя они предназначались для преподавателей зарубежных кружков и курсов русского языка, содержащиеся в них сведения были полезными и для преподавателей подготовительных факультетов.

Практика преподавания в 60–70-е годы показала, что сознательно-практический и обновленный сознательно-сопоставительный методы позволяют обучать иностранных студентов правильной русской речи. Однако у них имеется один

существенный недостаток: в условиях их применения учащиеся начинают свободно общаться на русском языке не сразу после начала учебных занятий, а спустя некоторое время. Этот «молчаливый период» у одних студентов может длиться месяц, а у других – целый год. Понимая это, преподаватели подготовительных факультетов в 60–70-е годы начали поиск методов, которые позволяли бы интенсифицировать процесс обучения. В частности, их интерес вызвали аудиовизуальный, аудиолингвальный методы и метод программированного обучения. Все они подробно описаны в монографии Т.И. Капитоновой и А.Н. Щукина «Современные методы обучения русскому языку иностранцев» (годы издания – 1979 и 1987), к которой мы и отсылаем читателя. Здесь же мы лишь кратко охарактеризуем эти методы.

**Аудиовизуальный метод** – это метод обучения устной иноязычной речи в сжатые сроки на ограниченном лексико-грамматическом материале при интенсивном использовании средств зрительной и слуховой наглядности. Полное его название – «аудиовизуальный структурно-глобальный метод» – означает, что новый материал предъявляется, в основном, на слух, а его значение раскрывается с помощью средств зрительной наглядности. Учащиеся овладевают языком путем усвоения глобально воспринимаемых речевых образцов («глобально» означает «целостно, без расчленения на составные части»).

Этот метод был разработан в 50-е годы во Франции кол-

лективом лингвистов и методистов под руководством Ж. Гугенейма. В 60–70-е годы он широко пропагандируется в отечественной методике (см., например: Вятютнев, 1970, 1971). На подготовительных факультетах создаются и внедряются аудиовизуальные курсы. Так, первый аудиовизуальный курс, разработанный в Ленинградском политехническом институте (Капитонова, Лесюис, Персианова, 1967), включал учебник, диафильмы и магнитозаписи. Диафильмы и магнитозаписи были предназначены для введения и закрепления учебного материала, в учебнике можно было найти покадровые тексты к каждому диафильму, тексты для чтения, упражнения, справочные таблицы. Данный курс предусматривал беспереводное введение учебного материала путем показа диафильма и устного предъявления текста сопровождения, обобщение материала, его автоматизацию и выход в свободную речь при помощи подлинно коммуникативных упражнений. Он использовался на подготовительных факультетах, главным образом, на начальных стадиях обучения русскому языку.

# Конец ознакомительного фрагмента.

Текст предоставлен ООО «ЛитРес».

Прочитайте эту книгу целиком, [купив полную легальную версию](#) на ЛитРес.

Безопасно оплатить книгу можно банковской картой Visa, MasterCard, Maestro, со счета мобильного телефона, с платежного терминала, в салоне МТС или Связной, через PayPal, WebMoney, Яндекс.Деньги, QIWI Кошелек, бонусными картами или другим удобным Вам способом.