

ОБ АНАЛИТИЧЕСКОЙ МЕТОДИКЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК НЕ РОДНОМУ

Айтбенбетова З.Е. Email: Aytbenbetova627@scientifictext.ru

*Айтбенбетова Зауреш Ертаевна – преподаватель русского языка,
кафедра медицинской психологии, педагогики и языковых дисциплин,
Казахстанско-Российский медицинский университет, г. Алматы, Республика Казахстан*

Аннотация: в статье рассматривается методика преподавания русского языка как не родного и анализируются школьные учебные грамматики. Отмечаются основные недостатки аналитической методики, которые часто используются в учебных описаниях русского языка для казахской школы: отсутствие точного адресата учебного описания; сложность и многоступенчатость описания; пренебрежительное отношение к интересам личности. Предлагаются способы и методы описания, использование которых способствовало бы восполнению пробелов аналитической методики, преодолению ее однородности.

Ключевые слова: аналитическая методика, русский язык, студенты, неродной язык.

ANALYTICAL METHOD OF TEACHING RUSSIAN AS A SECOND LANGUAGE

Aytbenbetova Z.E.

*Aytbenbetova Zauresh Ertaevna - teacher of Russian language,
DEPARTMENT OF MEDICAL PSYCHOLOGY, PEDAGOGY AND LANGUAGE COURSES,
KAZAKH-RUSSIAN MEDICAL UNIVERSITY, ALMATY, KAZAKHSTAN*

Abstract: the article considers the methods of teaching Russian as a second language and teaching of grammar school are analyzed. There have been major disadvantages of analytical techniques that are often used in educational descriptions of the Russian language for the Kazakh schools: the absence of a precise description of the recipient's school; the complexity and multi-step description; disregard for the interests of the individual. The ways and the description of the methods, the use of which would help to remedy the analytical methodology gaps, overcoming its homogeneity.

Keywords: analytical methodology, the Russian language, students, non-native language.

УДК 81-13

Известно, что методика преподавания языка как неродного находится в прямой зависимости от методики его описания, от того как отобран, упорядочен и систематизирован подлежащий освоению учебно-речевой материал, в какой последовательности, в каком объеме и контексте, по каким дозам вводится этот материал в память обучающихся.

Многие ныне действующие грамматические описания, на наш взгляд, не обеспечивают достижения оптимального результата. Десятилетнее обучение приводит лишь к незначительному продвижению в практическом овладении грамматикой языка. Нередко встречаются люди, изучающие русский язык 10-13 лет и все же не умеющие спонтанно понимать и производить русскую речь. Это объясняется, прежде всего, субъективными факторами – несовершенством методики описания русского языка как неродного, неразработанностью принципов и приемов такого описания. Есть основания полагать, что школьные учебные грамматики находятся в «плену» анализа.

Анализ – тошный метод познания. В этом никто не сомневается, но в этом, видимо, и заключается корень многих зол. Вооруженные этим мощным методом, мы пренебрегаем другими методами, забывая, что анализ – не единственный и не универсальный метод познания.

Анализ – практически единственный метод изучения грамматики русского языка в казахской школе (аудитории). Языковые факты, подлежащие изучению, преимущественно анализируются. Любое сложное целое (слово, словосочетание, предложение) расчленяется на простые части, на дискретные, относительно самостоятельные единицы. Каждая изолированная от целого единица становится предметом многоуровневого исследования. По мнению У. Росса Эшби «вот уже более сотни лет наука развивалась главным образом за счет анализа - расчленения сложного целого на простые части; синтезом же как таковым, практически пренебрегали». «Разделяй на части и изучай их в отдельности» – этим правилом настолько широко пользовались, что появилась угроза превращения его в догму; более того, это правило часто рассматривали как оселок, на котором оттачивался подлинно научный подход» [1, с. 126-127]. И лингвистика, и лингвометодика не являются исключением.

Отметим некоторые недостатки обучения анализу языковых явлений, который практикуется в казахской школе.

1. Анализ не считается с целыми и задачами обучения нерусских учащихся русскому языку. Задача курса грамматики в русской школе, как отмечает А.Е. Супрун, «носит в основном аналитический характер» [2, с. 12], а в казахской школе надо действительно обучать языку, а не наблюдению над языком. Главная задача здесь «не обучение анализу, а обучение синтезу русских предложений». И отбор грамматического материала для его активного обучения «должен быть подчинен конкретным нуждам общения – понимания и производства текстов на русском языке, а не задачам анализа».

2. При анализе не учитывается системный характер языковых явлений. Термины вроде «падежная система», «система флексий» и т. д. употребляются неоднозначно, от случая к случаю, применительно к разрозненным, мало связанным между собой явлениям. Что бы ни изучал ученик, факт излагается в отрыве от того, с чем взаимосвязан. Флективный элемент отрывается от содержательного (ср. «столбики» типов склонения именных частей речи). Данная флексия изучается без указания на ее связь с другой флексией. Данный падеж, являющийся элементом падежной системы, отрывается от другого падежа. Сведения о категории падежа сообщаются вне учета взаимосвязей и взаимодействий падежей и других грамматических категорий как части системы более высокого порядка.

3. При разборе простое объясняется сложно. Вместо того, чтобы выучить предложение *Вселенная бесконечна* и применить его в своей речи, обучаемые должны запомнить огромное число информации описательного характера, касающейся этих двух слов. Они должны учить и актуально держать в уме многочисленные языковедческие правила и дефиниции вместо того, чтобы овладеть языком практически – как совокупностью речевых средств обмена информацией.

Существующие описания, опирающиеся на анализ, не экономны. Один и тот же элемент языка описывается многоступенчато, получая очень сложную характеристику. Ученик на всех уровнях анализа почти во всех классах имеет дело с «дежурными» предложениями типа *Ученик читает книгу* с минимальным коэффициентом полезного действия. Способ «анатомирования» таких предложений везде одинаков. Видоизменяется только план: в начальных классах план разбора прост, он состоит из трех-четырёх пунктов. Потом, особенно в старших классах и вузовском обучении, пункты плана увеличиваются и усложняются. Вводятся новые пункты и подпункты, соответственно и новая терминология, раскрывающие новые, более сложные грамматические свойства существительного ученик, глагола читает и т. д.

4. Наиболее распространенный прием разбора – это самоспрашивание: *Кто? – Ученик. Ученик – существительное (а не глагол). Кто? – Ученик – одушевленное существительное (в отличие от неодушевленных). Кто? – Ученик. Ученик – существительное в им. п. (в противоположность формам косвенных падежей). Кто читает? – Ученик. Ученик – подлежащее и т. д.* Задача здесь, таким образом, состоит в установлении грамматических оппозиций, сходных с фонологическими, и в определении лексико-грамматических свойств элементов фразы. Вопросы на уроках русского языка фетишизируются: с их помощью определяются части речи, члены предложения, типы связи слов, компоненты словосочетания, определяются падежи и одушевленность-неодушевленность существительных, виды глагола. От главного предложения задаются вопросы к придаточному. С помощью вопросов ученик работает механически, путем самоспрашивания ему надо подвести данный член фразы под одну из ранее усвоенных рубрик. Только на языковых уроках – родного и русского – учащиеся вынуждены спрашивать самих себя, отвечая самим себе же. Причем формулировать вопросы им часто приходится довольно искусственные: *Шел дождь. - Что шло? Что делал дождь?* Привыкнув с малых лет подобного рода вопросам, мы не замечаем их неестественности.

5. Утвердившийся в учебной практике разбор – это обычно движение по кругу: одно понятие определяется через другое, отражающее ту же самую сущность. Например, отнесение слова *больной* к той или иной части речи осуществляется: 1) с помощью типов подчинительной связи слова: при согласовании с другим словом в роде, числе и падеже оно относится к прилагательному, при управлении им глагола, существительного и т. п. – к существительному; 2) с помощью членов предложения: в функции дополнения - существительное, в функции определения - прилагательное. С другой стороны, в качестве прилагательного слова *больной* может быть: 1) определением, 2) зависимым адъективным компонентом в словосочетаниях с существительным в роли главного слова. В качестве существительного оно может быть: 1) дополнением, 2) зависимым компонентом в словосочетаниях с глаголом в роли главного слова и т. д.

Так формирует аналитическая грамматика навыки расчленения фразы на части и выявления их многообразных свойств. При разборе каждое предложение проходит через все уровни и подуровни грамматического анализа, причем выделяемые и описываемые его признаки нередко дублируют друг друга, характеризуя объект (предложение и его части) с разных сторон в тавтологических терминах и понятиях. Действительно, любое предложение в русском языке может быть описано на «языке» частей речи. Предложения, состоящие из двух или более знаменательных слов, могут быть однозначно и исчерпывающе «анатомированы» в терминах словосочетания и типов подчинительной и сочинительной

связи слов. Детальный и всесторонний разбор всех типов текстов на русском языке возможен в пределах понятия членов предложения.

Таким образом, один и тот же компонент предложения получает очень сложную характеристику. Известно: когда перед нами целый набор понятий, выражающих одну и ту же сущность. Мы несколько не увеличиваем и не углубляем наше знание об этой сущности. Поэтому правы те методисты, которые выступают за снятие такой тавтологии в грамматических описаниях.

Русский язык с точки зрения интереса школьника не есть грамматика, словарь и текст. Последние нужны ему для овладения языком как средством общения и получения информации.

Обучение должно идти впереди развития. Универсальный разбор тренирует память, но задерживает мыслительно-речевое развитие. Новизна и оптимальная трудность учебно-речевой задачи стимулирует коммуникативно-познавательную активность учащихся. Известно: для совершенства надо, чтобы подготовка была труднее самого дела. И обучать второму языку надо быстро и непринужденно, подавая учебно-речевой материал большими законченными дозами, опережающе и интенсивно удовлетворяя естественную потребность обучаемых в познании и свершении нового.

Таким образом, основными недостатками аналитической методики, господствующей в учебных описаниях русского языка для казахской школы являются: 1) абсолютизация пассивного аспекта обучения, в частности – грамматического разбора по вопросам и категориям; 2) неоправданное господство линейно-ступенчатого расположения учебного материала; 3) сложность и многоступенчатость описания, тавтологичность терминов, неполнота представления языкового материала, недооценка системной устроенности языковых явлений; 4) отсутствие планомерности и постепенности в расположении материала, оторванность различных уровней языка друг от друга (лексики от грамматики, морфологии от синтаксиса и т. д.) задача состоит в том, чтобы найти такие способы и методы описания. Использование, которых способствовало бы восполнению пробелов аналитической методики, преодолению ее односторонности.

Список литературы / References

1. Эшби У.Р. Общая теория систем как новая научная дисциплина // Исследования по общей теории систем: Сборник переводов. М.: Прогресс, 1969.
2. Супрун А.Е. Лекции по теории речевой деятельности / А.Е. Супрун. Мн., 1996.
3. Зултукаров К.З. Методика обучения русскому языку // Русский язык в образовательном пространстве Центральноазиатского региона СНГ: Международная научно-практическая конференция. 15-19 августа 2007 г. Бишкек: КРСУ, 2007. 368 с.