

В ПОИСКАХ АБСОЛЮТА или РАЗМЫШЛЕНИЯ О МЕТОДЕ ПРЕПОДАВАНИЯ В ЯПОНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ПЕРВОГО ИНОСТРАННОГО

ЖДАНОВ В.Н.

и ЯМАДА Т.

От авторов.

Проблема метода как проблема поиска системы наиболее эффективных учебно—методических подходов, приёмов и способов обучения, системы актуальной и привлекательной, как для преподавателя, так и для обучаемых, — не только стержневая проблема методики, но и каждого, кто посвятил свою жизнь преподавательскому делу. Конечно, у каждого преподавателя есть свой метод, выстраданный и отработанный в результате многолетнего опыта. Но, так или иначе, этот личный метод базируется на мифологии (т. е. на духовной сути) того большого общего метода, метода как направления, который в данное время превалирует или является повсеместно распространённым в обществе: в России, например, это метод, который условно можно назвать методом активной коммуникативности, а в Японии — грамматико — переводной метод. Приверженцы одного методического направления далеко не всегда хорошо понимают приверженцев другого.

Российским преподавателям порою может казаться, что их японские коллеги слишком много времени тратят на скрупулёзное объяснение грамматических явлений и поиск самых точных эквивалентов при переводе, вместо того, чтобы учить главному — разговору. А японским преподавателям может казаться странным, что их российские коллеги могут

порой не обращать внимания на грамматику и многое оставлять без объяснения. Нам представляется очень важным — хорошо понимать друг друга, а для этого необходимо осознание тех общих методических направлений, на которых зиждется наш персональный метод. Интересным и перспективным представляется, может быть, не просто поиск новых эффективных форм и методов обучения, но поиск на основе глубокого осознания как достижений своего личного опыта, так и опыта многих других, теоретически обработанного современной методической наукой, понимание и использование как японских, так и русских традиций обучения.

Поэтому в данной небольшой работе мы бы хотели, опираясь и на свой личный опыт преподавания русского языка в Японии, и на новейшие достижения в первую очередь российской методики, (поскольку один из нас непосредственно занимался этим вопросом, находясь на стажировке в МГУ и УДН), а также имея в виду традиционно—национальную японскую специфику и некоторые моменты из истории методов обучения русскому языку, попытаться вычленить и обозначить те существенные, с нашей точки зрения, положения, которые могут послужить хорошим базовым материалом, для последующего моделирования наиболее благоприятного метода обучения русскому языку как первому иностранному в университетах Японии. При этом мы постоянно имели в виду, как невозможность существования универсального метода обучения, так и первостепенную ценность всякого индивидуального личностного опыта.

* * *

Определение метода. Слово “метод” от греческого “путь” — исследование, прослеживание. Понятие метода обучения является настолько широким, что необходимо уточнить наше понимание метода. В данной работе мы понимаем метод не в узком смысле слова, не как

отдельные приёмы и способы обучения, а в широком смысле, как принципиальное направление обучения, как теоретически обоснованную систему определённых подходов к процессу обучения. Примерно в таком ключе и определяют метод обучения И. Бим и Г. Китайгородская, выдвигая понятие “методическая система”.

Немного из истории методов преподавания иностранных языков. Из—за длительной закрытости японского общества более активное и более широкое изучение иностранных языков началось сравнительно недавно, примерно в 70—е годы прошлого века. В то время, как писал Л. И. Мечников, многие годы преподававший русский язык в Японии, было приглашено “до трёхсот иностранных учителей”. (Иванова Г.Д. Русские в Японии. с.124). В 70—80 годы в Японии зарождается и русистика, появляются три школы с изучением русского языка, из них самая известная — Токийская школа иностранных языков.

Преподаватели из России оказывались самые разные, начиная от пьяницы Сидора, или недоучившегося студента, или прятавшегося от полиции революционера и заканчивая утончёнными интеллектуалами вроде Л.И. Мечникова или филолога—классика Р.А. Кебера. Очевидно, также отличались и методы. Условно можно обозначить три основных метода, использовавшихся в то время: прямой метод, то есть метод непосредственного речевого общения (пьяница Сидор и недоучившийся студент скорее всего его и использовали); религиозно—просветительский, поскольку в то время многие японцы приобщались к русскому языку благодаря деятельности православных миссионеров; культурно—филологический, при котором изучение русского языка шло через постижение русской и даже мировой культуры, литературы, театра. При этом довольно широко использовался ланкастеровский метод взаимного обучения и “метод обучения “с голоса”, который родился, можно сказать, от нужды — в школьной библиотеке

русские книги имелись лишь по одному экземпляру, но вынужденный этот приём оказался эффективным: прислушиваясь к мелодике речи, ученики усваивали правильное произношение” (Иванова Г.Д. Русские в Японии. с. 106). Такая методика преподавания иностранных языков в конечном счёте позволяла освоить язык лишь наиболее одарённым учащимся, из числа которых, правда, вышли замечательные переводчики: Футабатэй Симэй, Кониси Масутаро, Сэнума Какутаро, Сэнума Каё, Нобори Сёму и другие. В общей сложности в Токийской школе иностранных языков “на русском отделении обучалось 567 человек, состоялось шесть выпусков; но что удивительно, полный курс окончили весьма немногие — всего 20 человек” (Иванова Г.Д. Русские в Японии. с.108)

В японской русистике XX века религиозно—просветительский метод теряет своё значение из—за заметного ослабления церковных связей, культурно—филологический сохраняется преимущественно в среде русских преподавателей—эмигрантов, а в послевоенные годы, надо предполагать, что получает определённое распространение и прямой метод, который используют вернувшиеся из России японские военнопленные, пробуящие работать с русским языком. Но всё—таки наибольшее распространение приобретает грамматико—переводной метод.

В России, в отличие от Японии, в XV—XIX и в начале XX века образованные люди обычно в совершенстве владели несколькими иностранными языками, что объясняется и некоторыми сложившимися традициями: согласно одной, например, в светском обществе французский язык был более распространён, чем русский; и очень близкими культурно—историческими связями с европейскими странами; и превосходной системой преподавания иностранных языков в гимназиях; в значительной степени это объяснялось ещё и применением метода, который условно можно назвать “методом непосредственного контактирования” — поскольку иностранные

языки преподавали преимущественно иностранцы, не знавшие русского языка и ведущие преподавание исключительно на родном языке.

В течение многих веков в европейских странах основным методом преподавания иностранных языков оставался прямой метод обучения. Но уже в XV—XVI веках под влиянием таких развивающихся самостоятельных научных дисциплин, как грамматика, логика, педагогика (например, учение Я.А.Коменского, Декарта, грамматиков Пор—Рояля), в европейских странах прямой метод вытесняется грамматическим. В течение XIX и XX веков эти два метода постоянно конкурировали между собой. По сути дела, главным здесь был вопрос о том, что первично в процессе овладения другим языком: идти от правил к живому языку или начинать через непосредственное восприятие языка, его моделей. Очевидно, что в японской методической науке заметно преобладает логико—грамматический подход и позиции “прямыстов” довольно слабые.

В России “прямысты” заняли ведущие позиции и прямой метод стал основным в 20—30 годы, когда возникла необходимость быстрого обучения увлечённых идеями социализма иностранцев, приезжающих учиться в Коммунистические университеты. Обучение это сводилось преимущественно к овладению лишь навыками устной речи.

В 40—е годы в методике преподавания русского языка как иностранного (особенно под влиянием работ замечательного лингвиста и востоковеда Е.Д.Поливанова) заметную роль начинает играть сознательно—сопоставительный метод, в котором в противовес “прямыстам” процесс изучения основывался на мышлении, на понимании грамматики и других языковых явлений изучаемого языка через сопоставление его с родным языком.

Очень близок сознательно—сопоставительному методу был переводно—грамматический метод, который тоже получает довольно широкое распро-

странение в 40—50 годы. В этом методе также основная опора делалась на родной язык обучаемого, а главное внимание в процессе обучения уделялось грамматике и переводу.

В 60—е годы в СССР начинается бум так называемого сознательно —практического метода или как его ещё иногда называют метода активной коммуникативности. Считается, что метод возник на теоретической базе психологии деятельности, которую успешно разрабатывали известные советские психологи: Б.В.Беляев, Л.С.Выготский, А.Н.Леонтьев. В основу лингвометодической базы этого метода легли идеи Л.В.Щербы о разграничении объектов обучения (язык; речь; речевая деятельность), об использовании в процессе обучения как активной, так и пассивной грамматики и лексики и некоторые другие. Само название метода “сознательно —практический” было предложено Б.В.Беляевым и было обусловлено тем, что учащиеся в процессе обучения должны осознавать изучаемые необходимые для речевого общения языковые формы.

Несмотря на всеобщее признание невозможности существования какого—то ни было оптимального универсального метода, коммуникативный метод так повсеместно пропагандировался советскими исследователями и методистами, особенно в 70—е годы, что явно претендовал на универсализм. Во многом это было связано с политической ситуацией того времени, когда СССР, утвердив себя сверхдержавой, развернул глобальную пропаганду социалистической идеологии, большое значение при этом уделялось изучению русского языка. Русский язык стал языком межнационального общения в социалистических странах, кроме того он стал основным для изучения иностранным языком во многих странах Азии и Африки. Можно сказать, что в СССР в это время была создана “гигантская фабрика” обучения русскому языку как иностранному: открывались новые подготовительные факультеты для иностранцев, был создан огромный

Институт русского языка им. А.С.Пушкина, очень большими тиражами печатались учебники, учебные пособия, программы, готовились тысячи специалистов, разъезжавших почти по всем странам мира. Для обеспечения чёткой, направленной и эффективной работы этой “фабрики” возникала необходимость в едином и целенаправленном подходе, в едином методе, которым и становится сознательно—практический метод или, как обычно его называли в то время, метод активной коммуникативности или короче — коммуникативный метод. Это объясняется и многими преимуществами данного метода, среди которых особенно важным была ориентация на речевое общение, позволяющая уже на раннем этапе обучения эффективно использовать русский язык не только в культурно—просветительском направлении, но и для пропаганды так называемого “советского образа жизни”.

В 80—е годы понимание коммуникативного метода настолько расширяется, его границы настолько раздвигаются, содержание метода так разбухает, что ведущие методисты теперь избегают определения “коммуникативный метод”, предпочитая вместо него использовать термин “коммуникативно—деятельностный подход”. Термин “подход” обозначает более широкое понятие, чем “метод”. Подход — это “базисная категория методики, определяющая стратегию обучения языку и выбор метода обучения” (Б.А.Глухов, А.Н.Щукин. Термины методики преподавания русского языка как иностранного.с.198). Также как и в коммуникативном методе, в данном подходе основное внимание в процессе обучения уделяется развитию речевой деятельности, остаётся прежней и главная задача — овладение языком как средством общения. В настоящее время коммуникативно—деятельностный подход “считается оптимальным и рассматривается в качестве теоретической базы построения современной системы обучения русскому языку как иностранному” (Б.А.Глухов, А.Н.Щукин.

Там же. с.199)

В какой степени в последнее время можно говорить о кризисе коммуникативного метода? Его перерастание в коммуникативно—деятельностный подход размыло чёткие границы метода. А понятие подхода настолько широко, что вызывает ощущение какой—то безбрежности и далёкости от насущных, конкретных, практических задач.

Современная ситуация, сложившаяся вокруг преподавания РКИ (русский язык как иностранный) в Российской Федерации, свидетельствующая о том, что эта деятельность потеряла своё былое стратегическое государственное и идеологическое значение, ставит под сомнение необходимость и целесообразность “базисных категорий методики” и “стратегий обучения”. Времена изменились, преподавание РКИ сейчас не общегосударственное, а частное дело отдельных университетов, курсов, преподавателей, которые вправе выбирать любой метод, который пришёлся им по душе. Конечно, прославленные именитые методисты, которых осталось так много после развала СССР, успешно продолжают разрабатывать и развивать “стратегии” и новые подходы. Но будут ли они востребованы преподавателями—практиками? Скорее всего сейчас в российской методике заканчивается период глобальных концепций и более привлекательной оказывается “теория малых дел”, например, разработка всевозможных новых методик, отдельных способов и приёмов обучения, создание новых интересных учебников, пособий, книг для чтения, самых разнообразных по своему содержанию и методической направленности, а самое главное, свободных и независимых от каких бы то ни было официально навязываемых методов и подходов, претендующих на универсальность. И вполне возможно, что процесс поглощения методов и их интегрирования в единый глобальный подход (у Зимней это — коммуникативно—деятельностный подход, у Вятютнева — коммуникативно

—индивидуализированный—) теперь пойдёт как бы вспять: глобальные методы и подходы начнут рассыпаться на отдельные методы, начнут оживать и реставрироваться старые и забытые методы и появляться новые.

Не стремимся к универсализму и мы, авторы этого небольшого исследования. Наша задача скорее направлена на обмен опытом, полученной и проанализированной нами информацией и обмен пришедшими в голову гипотезами. Как мы уже говорили, нам бы хотелось, рассмотрев вкратце историю отдельных методов и их специфику и учитывая также национально —психологическую специфику японской студенческой аудитории, вычленив некоторые положения, которые могут помочь подобрать или сконструировать относительно благоприятный метод обучения.

Пожалуй, самый большой недостаток почти всех методов и подходов заключается в том, что они не учитывают национальной и индивидуальной специфики обучаемых. Одному из авторов этой статьи довелось обучать представителей около 30 различных национальностей. И, поверьте на слово, обучение русскому языку немцев, поляков, африканцев и японцев совсем не одно и то же дело и требует различных подходов. Обратимся же к специфике японской аудитории.

Некоторые национально—психологические особенности японской аудитории.

К сожалению, наши наблюдения основываются лишь на нашем личном субъективном опыте и не подкреплены экспериментально. Тем не менее, они представляются нам довольно обоснованными.

1. Прежде всего, может быть, стоит выделить комплекс страха перед иностранцами, иностранными культурой и языком. Современные медико —психологические исследования показали, что способность к изучению иностранных языков может передаваться из поколения в поколение. Мы не знаем, может ли передаваться по наследству страх перед иностранным

языком, ведь изучение иностранных языков в Японии в течение длительного времени считалось чем—то особенным и уникальным, но представления о том, что иностранный язык, особенно русский, невероятно сложен и просто непостижим, довольно широко, в большей степени, чем в других странах, распространены в Японии. Правда, сейчас влияние этого комплекса на изучение иностранного языка с каждым годом становится всё менее заметным.

2. Исключительно развитая (благодаря японской письменности) зрительная память. Невозможно игнорировать этот фактор при изучении иностранного языка.

3. Менее развитая, чем зрительная, слуховая память. Без опоры на письмо или чтение при доминирующем слуховом восприятии японские студенты часто с трудом усваивают учебный материал.

4. Более слабая, по крайней мере, чем у русских, сила голоса. И более утончённое слуховое восприятие. Надо иметь в виду, что голос русского преподавателя может быстро утомлять либо даже раздражать, также как и частая слуховая нагрузка, получаемая через аудиовизуальные технические средства.

5. Довольно распространённый рационально—логический тип мышления (наряду с которым обычно наличествует и эмоциональный тип), который требует строго последовательного, чёткого и ясного объяснения презентуемого учебного материала. Тенденция к некоторой стереотипности мышления. Определённый консерватизм мышления.

6. Довольно развитое чувство коллективизма и менее развитое чувство индивидуализма, что, в частности, может выражаться в излишней осторожности, боязни попасть впросак, стремлении избежать необычных нестандартных ситуаций, стремлении не высовываться, искать поддержки у соседа. Всё это может затруднять разыгрывание ситуаций, характерное

при использовании коммуникативного метода.

7. Кроме того можно отметить такие отдельные психологические особенности, как довольно осязаемую эмоциональную чувствительность, хорошо развитую сообразительность, некоторую простодушность и честность, весьма распространённые среди японских студентов. На первый взгляд, никакого отношения к изучению русского языка “простодушность” и “честность” не имеют, однако в процессе развития речевой деятельности преподавателям иногда приходится сталкиваться с тем, что японские студенты стремятся к фактографической точности, что может вызвать некоторые трудности, если преподаватель работает по методу активной коммуникативности, когда при разыгрывании различных ситуаций возникает необходимость абстрагироваться от конкретной реальности.

Конечно, вышеназванные характеристики исключительно условны и даже спорны во многих отношениях, они выражают лишь отдельные тенденции национально—психологического облика, но тем не менее, их всё—таки прежде всего следует иметь в виду при выборе того или иного метода обучения.

Современные методы преподавания РКИ и их практическая целесообразность в японской аудитории.

Несмотря на то, что сейчас насчитывается несколько десятков методов обучения иностранным языкам, все методы условно можно разделить на две группы: формальные и практические. Как заметил М.Н. Вятютнев: “На всём протяжении истории маятник раскачивался между двумя крайностями: формальным изучением языка и практическим. К одной и той же цели — овладению языком как средством общения — сторонники двух разных подходов стремились по—разному. Грамматические (формальные) методы ориентировали обучение на овладение формами языка для практического использования их в будущем; в практических

(прямых) методах главным требованием было овладение формами языка в ситуациях". (Вятютнев. Теория учебника русского языка как иностранного. стр.28)

Японские русисты традиционно тяготели в большей степени к грамматическим формальным методам, да и многие перечисленные выше национально—психологические особенности: некоторый консерватизм мышления, прекрасная зрительная память, склонность к рациональному детализированному анализу явлений и другие особенности явно располагают в пользу формальных методов, таких как грамматико—переводной, сознательно—сопоставительный, когнитивный. Главная задача этих методов—дать глубоко осмысленное представление о языке как об имманентной логической системе. Сюда же можно отнести и методы, ориентированные на изучение языка посредством чтения. (Надо сказать, что методы, ориентированные на чтение, особенно распространены в Японии ещё и благодаря исключительной популярности русской литературы в интеллектуальных кругах). Несомненные достоинства этих методов заключаются прежде всего в том, что они могут дать прочную базовую систему знаний. Японская русистика имеет богатейший опыт практического использования этих методов и старшее поколение японских русистов обычно в совершенстве владеет ими.

Недостаток этих методов состоит в том, что, давая хорошие базовые знания, они недостаточно эффективны для обучения живой разговорной речи. Между тем в современных условиях межязыковые контакты заметно увеличиваются и возникает объективная потребность активного языкового общения. Да и большинство студентов, нельзя сказать, чтобы разумно и оправданно, но тем не менее стремится в первую очередь научиться "болтать" на языке.

Группа так называемых практических методов в меньшей степени, на

наш взгляд, соответствует национально—психологическим особенностям японской аудитории обучаемых. Но тут следует учитывать, что, во—первых, эта аудитория быстро меняется, а во—вторых, заметно усиливаются прагматические интересы при изучении инстранных языков.

К этой группе методов можно отнести очень большое число методов: прежде всего такие как прямой, коммуникативный, ситуационный, эклектический, разговорный, упрощённый, а также большую группу интенсивных методов обучения и методов, основанных на использовании различных технических средств обучения, например аудио—лингвальный и компьютерный. Кажущаяся на первый взгляд, практическая эффективность этих методов сразу начинает привлекать к себе внимание. Вместе с тем активное использование этих методов в японской аудитории сталкивается с рядом серьёзных трудностей. Во—первых, это уход от строгой системности, в какой—то степени отказ от глубоких базовых знаний, замена их преимущественным обучением разговору. Что, в свою очередь, может привести к быстрой утрате приобретённых навыков разговорной речи, если они не лежат на прочной теоретической базовой основе и остаются какое—то время вне практического использования. Кроме того, сам по себе процесс обучения, опирающийся на практические методы, может испытывать трудности, связанные с тем, что японские студенты не всегда охотно готовы разыгрывать ситуации, принимать участие в речевых играх. Многие студенты не могут включиться в речевой процесс без соответствующего детализированного понимания языковых явлений. И невольно возникает противоречие, когда студенты хотят научиться болтать по—русски, но без опоры на грамматику и текст не в состоянии это осуществить.

Какой можно найти выход в сложившейся ситуации между Сциллой и Харибдой? Самый простой выход в комбинированном сочетании обоих

методов в общем процессе обучения, а также во взаимообусловленной и взаимосвязанной деятельности японских и русских преподавателей, как это в общем и осуществляется на русском отделении факультета иностранных языков университета Саппоро. При этом основная задача японских преподавателей—давать базовые языковые знания, прежде всего, в области грамматики, страноведения и культуры на базе чтения и перевода, а русско-го преподавателя—активизировать эти знания в речевой деятельности. При этом, конечно, превалирующее положение приобретает учёт национально—психологической специфики.

Как уже известно, система средств общения состоит из двух сфер: языка и речевой деятельности. В университете Саппоро японские преподаватели объясняют основные “языковые” правила, т.е. фонетические, морфологические и синтаксические, иногда стилистические. Этими же самыми учебниками пользуются и русские преподаватели. Их главная задача — развивать и закреплять речевые навыки у студентов. Но легко понять, что найти общий учебник, отвечающий этим разным целям — трудно и далеко не всегда возможно.

Если говорить о месте метода в организации учебного процесса, то сначала устанавливается цель обучения, его условия, средства обучения, потом выбирается метод (или подход), далее определяется содержание обучения и оценка.

До недавнего времени при разработке того или иного метода учитывалась преимущественно одна сторона учебного процесса, связанная с деятельностью преподавателя, и недооценивалась рецептивная сторона, затрагивающая интересы обучаемых.

В этом отношении для японской аудитории большой интерес могут предоставлять методы, ориентированные на активное использование чтения. Благодаря чтению (имея в виду не только чтение научной литературы, но и

публицистической и художественной) обучаемые получают самую разнообразную информацию, включая страноведческие знания о России и её культуре (а русская культура и литература всегда интересовали японскую аудиторию), определённое эстетическое наслаждение, а самое главное — хорошую психолингвистическую базу для развития речи.

Обучаемые на уроках русского языка первое время читают вслух, потом про себя. Японская аудитория любит чтение вслух, часто используется такой вид чтения, как чтение хором. Этот вид работы, чтение вслух, используется на протяжении всего учебного процесса вплоть до последнего курса. Чтение вслух хорошо помогает контролировать и корректировать произношение. Благодаря ему преподаватель имеет прекрасную возможность проверить произношение как отдельных звуков, так и ритмику слов, интонацию предложений. Это далеко не все резервные возможности чтения как способа обучения.

Ещё более эффективным оказывается чтение про себя. Несмотря на то, что при переходе к этому чтению скорость внутреннего проговаривания может не возрастать, эффективность восприятия текста, а также объём получаемой информации заметно увеличивается.

Например, в процессе обучения в УДН обычно предлагаются три вида чтения: изучающее, ознакомительное и просмотровое. У каждого способа свои достоинства и цели. При изучающем чтении читают медленно, обращая внимание на все значимые моменты текста: лексические, грамматические, фонетические, лингвострановедческие. Весь текст как будто важен. Читатели хотят понять 100% содержания. При ознакомительном же чтении допустимо примерно 75% понимания, т.е. самое главное, без деталей. Сам процесс такого чтения должен идти быстро. А при просмотром или поисковом чтении важнее всего определить общее понимание текста, самую общую информацию, понимание которой может быть

выяснено вопросами самого общего характера: например, разве это интересно или нужно или как вы себе это представляете. Обычно применяются один из этих способов, или параллельно два.

Теперь возникает вопрос: какие тексты выбирать для учебных материалов, как их читать и как проверить успешность выполнения поставленной цели.

Условия для выбора учебного текста предполагают, что 1) текст должен быть небольшого объема, 2) по смысловой структуре написан четко и логично, 3) интересен по содержанию, 4) составлен из нескольких абзацев, чтобы легко можно было распределить задания между студентами, 5) должен предполагать возможность дать определённые установки при работе с текстом, чтобы определить целесообразность чтения.

Методист Федорова Е.Л. определяет следующие условия работы и требования к тексту: для второго курса, на второй год обучения тексты из публицистической печати или художественной литературы, объемом 500—600 слов. Чтение идёт про себя, без словаря. Скорость чтения 100—120 слов в минуту. Изучающее, ознакомительное или ознакомительно—изучающее чтение. Уровень при этом чтении понимания прочитанного с точки зрения установки — 70—75%. Для третьего курса тексты аналогичной направленности. Объем будет 800—900 слов. Чтение про себя, тоже без словаря. Скорость чтения 140—150 слов в минуту. Ознакомительное, просмотрово—ознакомительное или просмотровое чтение. Наконец для четвертого курса используются все виды чтения: ознакомительное, ознакомительно—реферативное, просмотрово—ознакомительное, просмотровое. Берётся преимущественно художественный текст, хотя возможен и публицистический. Объем 900—1200 слов. Чтение проводится про себя, конечно без словаря. Читают со скоростью 180—200 слов в минуту. Ожидаемый уровень понимания

прочитанного 70—75% информации.

Чтению обычно должна предшествовать большая подготовительная работа. Хорошее понимание текста можно ожидать после выполнения определённых предтекстовых упражнений.

Известно, что без опоры на базовую системность языка невозможно овладеть речевыми навыками, заниматься чтением тоже невозможно без такой опоры. И японские преподаватели, занимаясь чтением, не только стараются вместе с учащимися перевести текст на родной язык, но и дать соответствующий грамматический комментарий, найти наиболее точные слова—эквиваленты, выполнить грамматические упражнения. Но при этом обычно не даются какие—либо установки на понимание текста. По коммуникативно—ориентированному методу предполагается широко использовать разного рода установки чтения, даже если объектом чтения выбран небольшой отрывок. Вот несколько примеров. Кстати заметьте, установки включены в группу “задания”, а не “упражнения”.

Т.Д. Тихомирова, “М.Ю.Лермонтов. Учебное пособие по страноведению”. М., 1976 г. (“Бэла” с.69—72). 650 слов. Задание 1. Прочитайте предложенный вам отрывок из романа М.Ю.Лермонтова “Герой нашего времени”. Будьте готовы к ответам на вопросы по содержанию отрывка и его анализу. *При чтении обратите внимание на описание состояния Печорина.*

З.И.Сиромкина, “Учебные задания”, стр. 22—27, М., 1989 г. Задание 1. Прочитайте отрывки из повести В.Распутина “Живи и помни”. Будьте готовы к ответам на вопросы по содержанию отрывков. *При чтении обратите внимание на мысли и чувства, которые испытывают Настена и Андрей в экстремальных жизненных ситуациях. Сравните при этом внутренний мир героев повести.*

Работа над материалами газеты. Задание 1. Прочитайте текст №1

про себя без словаря. *При чтении обратите внимание на исторические данные о письменной информационной печати.*

Окончательная цель преподавания не ограничена подачей лишь языковых знаний. Она должна быть ориентирована на закрепление языковых умений, т.е. практическое правильное использование языковых знаний. Для студентов—филологов необходимы и языковая теория, и сама практика. На занятиях и семинарах преподаватель просто помогает обучающимся закреплять механический речевой навык, а на более высоком уровне, речевое умение творческого характера. За реализацией учебного плана следует этап контроля. Работа по контролю знаний нужна и для поддержки личных мотивов обучения.

Условно можно выделить четыре этапа контроля (имея в виду оценку работы по чтению). Оценка понимания текста на первом этапе сводится к самому общему пониманию 1) О чем вообще идет речь? На втором этапе и далее понимание конкретизируется и усложняется 2) Что именно говорится в тексте? 3) Какими средствами автор выражает свой замысел? 4) Как понять основной смысл текста? Имея в виду понимание на уровне носителей языка. Говорят, что этого уровня достигает только 1/5 части иностранных читателей.

Метод, ориентированный на чтение, несомненно один из самых предпочтительных для японской аудитории, но наши методологические поиски направлены на выявление ряда положений, которые могут помочь сконструировать метод, наиболее приемлемый и удобный для японских студентов, изучающих русский язык как первый иностранный.

Вместо заключения.

Исходя из всего вышесказанного, теперь можно попытаться определить некоторые положения необходимые для использования или конструиро-

вания того или иного метода обучения японских студентов русскому языку как первому иностранному.

Этот метод должен быть ориентирован на овладение языком как лингвистической системой и вместе с тем на развитие практических речевых навыков. Метод должен иметь в виду опору на зрительную память и равнозначимое обучение как письменной речи так и устной речи, ориентацию на чтение и говорение. Рационально—логическое постижение языка в нём должно сочетаться с развитием и всесторонним использованием эмоционально—образного мышления, творческой и игровой деятельностью. В целом этот метод может быть определён как комбинированный метод национально—психологической ориентации. Но проблеме его моделирования должно быть посвящено отдельное самостоятельное исследование.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Капитонова Т.И. Шукин А.Н. Современные методы обучения русскому языку иностранцев. М., 1979.
2. Азимов Э.Г. Использование компьютера в обучении русскому языку как иностранного. М., 1989.
3. Ананьев Б.Г. Психология чувственного познания. М., 1969.
4. Артёмов В.А. Психология обучения иностранным языкам М., 1969
5. Бахтиярова Х.Ш. Шукин А.Н. История методики преподавания русского языка как иностранного. Киев, 1988.
6. Беляев В.Б. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. М., 1965.
7. Бенедиктов Б.А. Психология овладения иностранным языком. Минск, 1974.
8. Бим И.Л. Методика обучения иностранным языкам и проблемы школьного учебника. М., 1977.

9. Блауберг И.В. Юдин Э.Г. Становление и сущность системного подхода. М., 1973.
10. Бондарко А.В. Функциональная грамматика. Л., 1974.
11. Вельвовский И.З. Болгарский. Суггестопедический метод психогигиены — вклад в психогигиену умственного труда и педагогику: Проблемы суггестологии. София, 1973.
12. Верещагин Е.М. Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. М., 1990.
13. Выготский Л.С. Мышление и речь. Собр. соч.: В 6 т. М., 1982, т. 2.
14. Вятютнев М.Н. Теория учебника русского языка как иностранного. М., 1984.
15. Генцель Я. Обучение русскому языку как иностранному репродуктивно — креативным методом. Русский язык за рубежом. 1988. №2.
16. Горелов И.Н. Разговор с компьютером: Психолингвистический аспект проблемы. М., 1987.
17. Дешериев Ю.Д. Социальная лингвистика. М., 1977.
18. Дэвидсон Д. Функционирование русского языка. Методический аспект. Русский язык за рубежом. №6, 1990.
19. Жинкин Н.И. Механизмы речи. М., 1958.
20. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. М., 1985.
21. Иванова Г.Д. Русские в Японии XIX — начала XX века. М., 1993.
22. Китайгородская Г.А. Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам. М., 1986.
23. Костомаров В.Г. Митрофанова О.Д. Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам. М., 1988.
24. Леонтьев А.А. Место интенсивных методов в обучении иностранным языкам. / Проблемы краткосрочного обучения русскому языку ино-

- странцев. М., 1970.
25. Лернер И.Я. Дидактическая система методов обучения. М., 1976
 26. Ляховицкий М.В. Методика преподавания иностранных языков. М., 1981.
 27. Методика. Под ред. А.А. Леонтьева.
 28. Методика интенсивного обучения иностранным языкам. Киев, 1988.
 29. Мотина Е.И. и Федорова Е.Л. Методические рекомендации к проведению спецкурса "Методика преподавания русского языка как иностранного студентам—нефилологам". М., 1987
 30. Пальмер Г. Устный метод обучения иностранным языкам. М., 1960
 31. Пассов Е.Н. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М., 1989.
 32. Раушенбах В.Э. Краткий обзор основных методов преподавания иностранных языков с 1 по XX век. М., 1971.
 33. Рожкова Г.И. К лингвистическим основам методики преподавания русского языка иностранцам. М., 1983.
 34. Узнадзе Д.Н. Психологические исследования. М., 1966.
 35. Фадеев С.В. ЭВМ в преподавании русского языка как иностранного. М., 1990.
 36. Щерба Л.В. Как надо изучать иностранные языки. М., Л., 1929.
 37. Ярошевский М.Г. Психология в XX столетии. М., 1974.