

Е.Ф.КИРОВ, *д-р филол. наук, профессор, evg-kirov@yandex.ru*
Московский городской педагогический университет

E.F.KIROV, *Dr. in philol., professor, evg-kirov@yandex.ru*
Moscow City Pedagogical University

РУССКИЙ ЯЗЫК КАК НЕРОДНОЙ И ЕГО ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ

В статье рассмотрены принципы преподавания русского языка как неродного с учетом достижений РКИ и РКН. Постулируется новое описание русского языка – интегративное, которое может быть положено в основу методики преподавания русского языка как неродного на начальном этапе обучения в общеобразовательной школе.

Ключевые слова: преподавание русского языка, инофоны, РКИ, РЯНШ, РКН, сопоставительная лингвистика, контрастивная лингвистика, постулируемая интегративная лингвистика (описание языка в учебных целях), онтофонема, ксенофонема.

RUSSIAN AS AN UNNATIVE LANGUAGE AND ITS THEORETICAL BASIS

In the article principles of teaching Russian as an unnative language are viewed, taking into account the achievements of study Russian as unnative and a foreign language. The new description of the Russian language is postulated - an integrative, which can be used as the basis for methods of teaching Russian as an unnative language at an early stage of learning in secondary school.

Keywords: teaching Russian language, inofony, comparative linguistics, contrastive linguistics, postulated integrative Linguistics, ontonofonema, ksenofonema.

Направление «Русский язык как неродной» предполагает обоснование педагогической деятельности в школах РФ со значительной (от 20 до 50 %) наполняемостью классов (начальной и средней школы) детьми, для которых русский язык не является родным (дети переселенцев-мигрантов). Предполагается, что дети более старшего возраста (с 9-го по 11-й классы) в средней школе, впервые попавшие в русскоязычный коллектив школьников, должны выделяться для дополнительных занятий по русскому языку. В последнем случае наиболее применимой методикой для старших классов средней школы окажется методика преподавания русского языка как иностранного.

Следует рассмотреть и теоретически обосновать номенклатурное имя дисципли-

ны, о преподавании которой идет речь. К настоящему времени в вузах и школах РФ созданы и применяются методики преподавания и методологии описания русского языка, ориентированные на «иноговорящих» обучаемых. Речь идет о методике русского языка как иностранного (РКИ) и методике русского языка в национальной школе (РЯНШ). Рассмотрим каждую из дисциплин отдельно и соотнесем их возможности с новыми потребностями преподавания русского языка как неродного.

Итак, методика РКИ рассчитана на иностранцев, практически не знакомых ни с русским языком, ни – самое главное – с русской ментальностью и культурой. Логика и методология описания языка в таком случае особая. Ее суть сводится к лингвострано-

ведческому описанию русской культуры и ментальности, а методика обучения языку подобна лингвокомпентирующему пути от младенца ко взрослому состоянию (начальные уроки сводятся к постановке фонетических навыков, начинается заполнение языкового базиса лексикой по принципу «Что это такое? Что с этим можно делать?» и т.д.). Естественно, что в этой системе преподавания языка рано или поздно встает вопрос об учете родного языка обучаемого, и поздние и более развитые поколения методик РКИ строились именно с учетом этого [4]. Точность учета родного языка обучаемых приводила к созданию методик РКИ с учетом языка обучаемых, и в 80-90-е годы была разработана (в ИРЯП, РУДН, МГУ, СПбГУ и ряде других вузов) методика РКИ для англоговорящих, франкофонов, испаноговорящих, для монголов и т.д.). Фактически, методика РКИ в универсальном виде (без учета родного языка обучаемых) была признана неэффективной и практически не использовалась в эпоху расцвета преподавания РКИ по всему миру.

Вполне понятно, что теоретической базой для разработки методологии описания русского языка и построения на этой основе методики РКИ в конечном счете оказались коммуникативная грамматика русского языка, дополненная сопоставительной грамматикой на базе русского языка [3]. В.В.Воробьевым даже была предпринята попытка разработать в дополнение к лингвострановедению [1] и новую синтетическую отрасль знания, получившую наименование лингвокультурология, которая вместе со страноведением в значительной степени способствовала ознакомлению инофонов с русской культурой.

Рассмотрим, как соотносится методика РКИ и методика РКН (русского языка как неродного). Очевидно, что они расходятся в самом главном – они рассчитаны на разный контингент обучаемых. Дело в том, что российские иноговорящие не иностранцы, а граждане РФ, достаточно хорошо представляющие себе реалии российской жизни, в определенной степени владеющие русским языком и – самое главное – хорошо пони-

мающие, что такое менталитет россиянина и его культура. Более того, они сами формируют в какой-то степени и менталитет, и культуру РФ, поскольку российский менталитет характеризуется мультикультурными вкраплениями.

В этой связи возникает и главное теоретическое различие между РКИ и РКН – это лингвистическая теория, которая ложится в основу того и другого направления. Вполне понятно, что в основу РКН не может быть положена сопоставительная грамматика, дополненная коммуникативной грамматикой русского языка, что вполне типично для РКИ. В основу РКН должна быть положена описательная грамматика русского языка, служащая теоретической базой для создания стандартного школьного учебника или учебного комплекса по русскому языку, но имеющая определенную специфику.

Теперь рассмотрим еще одно направление, связанное с преподаванием русского языка инофонам, – РЯНШ. Это направление было развито в эпоху 60-90-х годов (до распада СССР) в национальных и автономных республиках бывшего СССР и преследовало цель подготовить учителей русского языка со знанием национального языка республики или края. Был создан в Москве соответствующий институт, которым руководил выдающийся педагог и ученый Н.М.Шанский, выходил специализированный журнал «Русский язык в национальной школе». Методика РЯНШ генетически предрасположена к учету родного языка обучаемых, в целом базируется на этом принципе. Лингвистической базой представления языка в направлении РЯНШ оказывается сопоставительное языкознание, но в методические основания не включается лингвострановедение, что и составляет основное отличие от методологии РКН.

Думается, что при создании методики РКН следует учитывать оба эти направления (РКИ и РКН), однако следует отметить, что направление РКН должно разработать и свои, отличающиеся от РКИ и РЯНШ, принципы как описания языка, так и его методического представления в учебном процессе. Прежде всего, сверхзадачей направ-

ления РКН должно стать превращение русского языка во второй родной язык инофона, хотя распространено мнение, что второго родного языка не бывает. Вполне понятно, что такая задача и не ставится в направлении РКИ. Статус русского языка как второго родного позволяет инофону участвовать наравне с остальными гражданами РФ в формировании как российской ментальности, так и ее культуры. Следовательно, метатеорией для формирования второго родного языка должна быть лингвистическая теория билингвизма, которой следует подчинить всю логику преподавания русского языка инофонам в общеобразовательной российской школе. Теоретической базой билингвизма и направления РКН оказывается не сопоставительное или контрастивное языкознание, а языкознание новой генерации – назовем его интегративным. Суть такого языкознания сводится к представлению языка в качестве интегральной сущности более общего порядка, чем в описательном синхронном языкознании. Несомненно, что наиболее близкой для интегральной лингвистики из существующих лингвистических теорий оказывается теория универсалий. При этом следует подчеркнуть, что при всей близости каждая из них преследует свои задачи.

Так, если лингвистика универсалий исследует все или большинство языков мира с целью выявления в них универсальных компонентов, то интегральная лингвистика, постулируемая нами как основа для создания учебников РКН, строится на основаниях обобщения грамматических сущностей, т.е. опирается на более глобально представленную грамматику, которая, как оказалось, может иметь очень ярко выраженную практическую направленность. Так, например, в интегральном языкознании нельзя оперировать понятием суффикса или приставки, а следует исходить из первичного значимого элемента слова, т.е. морфемы. В таком представлении суффикс окажется морфемой после корня, приставка – морфемой перед корнем. Таким образом, принципиальная разница между языками синтетического и аналитического типа (а к таковым относится

большинство тюркских языков) будет снята, и те и другие предстанут как общий интегрированный тип языка, доступный описанию в общих терминах. Именно на этой основе и следует **предпринять первичное описание** русского языка в учебных целях, и только на втором этапе переходить к введению неинтегральных понятий и терминов типа приставка, суффикс и т.д. для инофонов в рамках направления РКН.

Весьма важным аспектом преподавания русского языка инофонам является коррекция фонетико-фонологических интерферентных искажений. В этом случае следует также дополнить существующую фонемную теорию некоторыми новыми элементами. В частности, следует ввести новое понятие – онтофонема (фонема детского языка), которое должно дополнить сформированную к настоящему времени фонологию, причем фонология языка сформирована (как всегда и везде) на основе взрослой речи [1]. Что следует понимать под **онтофонемой**? Весьма очевидно, что это фонема-заместитель, которая соответствует двум или более фонемам взрослой речи. Так, в высказывании детской речи «*масина пиййехла*» имеется онтофонема (с + Ш) и (й + р). В имени *Марина*, произнесенном в детской речи как «*Малина*», имеется онтофонема (л = р) и т.д. Впоследствии онтофонема как бы «рассыпается» на две самостоятельные фонемы взрослой речи, например онтофонема (л = р) дифференцируется на две самостоятельные фонемы языка (л) и (р).

Однако в детской речи инофонов все еще более усложняется, поскольку на «фонемное сито» русского языка накладывается «фонемное сито» родного языка инофона. В этом случае следует ввести еще одну фонемную единицу – **ксенофонему**, под которой следует понимать фонему-заместитель, которая замещает некую фонему русского языка фонемой родного для инофона языка. Так, известна проблема русской фонемы (р) для японцев, в языке которых такой фонемы нет и которые замещают русскую фонему (р) ксенофонемой (л). В результате в речи японцев, изучающих русский язык, можно услышать произнесение «моле» вместо «мо-

ре» и т.д. Нечто подобное можно встретить и в речи граждан РФ, осваивающих русский язык как неродной. Так, в речи татар вместо фонемы (ц) может быть употреблена ксенофонема (с), например, слово «*яйцо*» будет произноситься как «*йейсо*».

Таким образом, для создания адекватной методики преподавания русского языка как неродного следует ввести некие новые теоретические постулаты в описательную грамматику интегративного типа. Понятно, что следует создать новые учебные комплексы по русскому языку, которые бы учитывали принцип первичности интегрального описания русского языка и последующего перехода к описательной (конкретной, неинтегральной, нормальной) грамматике русского языка в учебных целях. Возможно, что на первых порах потребуются интегральные надставки к существующим учебным комплексам, но задача более отдаленного этапа – создание учебника градуированной интегрально-описательной грамматики для мультиэтнической общеобразовательной школы РФ.

В настоящий момент актуальной задачей является сделать уже сейчас более интегральным описание русского языка в существующих ныне учебных комплексах, используемых в настоящее время в реальной практике преподавания русского языка в школе.

Важнейшей составляющей системы преподавания РКН в настоящее (актуальное) время является дополнение существующих и применяемых ныне учебных комплексов по русскому языку мультимедийными средствами, специально ориентированными на школьников, для которых русский язык не является родным. Основной задачей является интегрирование сведений по русскому языку (представление их в более общем виде) в специальных мультимедийных проектах и разработках, которые могут быть включены в учебный процесс.

Предполагается два этапа работы по данному направлению:

1. На первом этапе уже сейчас могут быть разработаны наборы ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ (ЦОРы), тесно соотнесенных с существующими

учебными комплексами по русскому языку и интегрирующих сведения по русской грамматике, т.е. представляющих их в более общем и понятном виде. Кроме того, мультимедийные надставки к существующему учебному комплексу могут включать в себя дополнительную информацию по регионоведению (москвоведению для московского региона, петербурговедению – для второй столицы и т.д.). Однако основной целью ЦОР данного вида является интегральная информация по русскому языку, которая может выстраиваться по принципу конструктора в рамках индивидуальной траектории обучающей и учебной кооперации (деятельности) учителя и ученика. Важным компонентом набора ЦОР должна быть гибкость в применении к разным ситуациям, связанным как с родным языком обучаемого, так и со степенью овладения русским языком к моменту начала работы (лингвокомпетентностной кооперации на базе ЦОРов).

2. Следующим более важным этапом является разработка ИННОВАЦИОННЫХ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИХ КОМПЛЕКСОВ (ИУМК), которые представляют собой наборы учебных и методических материалов, средств обучения, ориентированных на мультимедийную образовательную среду. Целью применения ИУМК является формирование у нерусскоязычных школьников (инофонов) лингвокомпетенций, достаточных для получения образования в обычной средней школе наравне с русскоязычными учащимися. Применение ИУМК принципиально изменяет образовательную среду и учебный процесс в целом. В состав ИУМК входят как традиционные учебные материалы, так и информационные источники и инструменты мультимедийной природы. Кроме того, в состав ИУМК обязательно должны входить дидактические и методические материалы, необходимые для организации учебного процесса. К числу таких материалов относятся формулировки учебных заданий и методические рекомендации по их выполнению с использованием мультимедийных источников и инструментов, тестовые задания для самоконтроля и общего контроля со стороны преподавателя и т.д.

Общетеоретической базой (метатеорией) учебной деятельности такого типа является теория деятельности А.Н.Леонтьева. К числу более специфичных теорий следует отнести лингвистические теории билингвизма и лингвистики универсалий, а также теорию межкультурной коммуникации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Киров Е.Ф. Фонология языка. Ульяновск, 1997.
2. Костомаров В.Г. Язык и культура / В.Г.Костомаров, Е.М.Верещагин. М., 1976.

3. Митрофанова О.Д. Методика преподавания русского языка как иностранного / О.Д.Митрофанова, В.Г. Костомаров и др. М.,1990.

4. Русский язык как иностранный. Методика обучения русскому языку. М., 2004.

REFERENCES

1. Kirov E.F. Phonology of Language. Ulyanovsk, 1997.
2. Kostomarov V.G., Vereshagin E.M. Language and Culture. Moscow, 1976.
3. Mitrofanova O.D., Kostomarov V.G and oth. Method of teaching of Russian language as foreign one. Moscow, 1990.
4. Russian language as foreign one. Method of teaching Russian language. Moscow, 2004.