

СОВРЕМЕННАЯ ДИДАКТИКА РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ВТОРОГО ИНОСТРАННОГО

ИЗБРАННЫЕ АСПЕКТЫ
ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ
ЯЗЫКУ В ЧЕШСКОЙ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ
СРЕДЕ

LENKA ROZBOUDOVÁ
JAKUB KONEČNÝ

KAROLINUM

Современная дидактика русского языка как второго иностранного
Избранные аспекты обучения русскому языку
в чешской образовательной среде

Lenka Rozboudová, Jakub Konečný

Recenzenti:

doc. PhDr. Mgr. Simona Koryčánková, Ph.D.

prof. Olga Viktorovna Shatalova, DrSc.

Vydala Univerzita Karlova

Nakladatelství Karolinum

Praha 2022

Jazyková korektura Alla Nesterova

Grafická úprava Jan Šerých

Sazba DTP Nakladatelství Karolinum

Vydání první

© Univerzita Karlova, 2021

© Lenka Rozboudová, Jakub Konečný, 2021

Publikace je výstupem projektu Progres Q17 –

Příprava učitele a učitelské profese v kontextu vědy a výzkumu.

ISBN 978-80-246-5075-3

ISBN 978-80-246-5110-1 (pdf)



Univerzita Karlova
Nakladatelství Karolinum

www.karolinum.cz
ebooks@karolinum.cz

Благодарность

Авторы искренне благодарны рецензентам за тщательное прочтение рукописи и ценнейшие замечания и Алле Нестеровой за проведение языковой корректуры текста книги.

СОДЕРЖАНИЕ

Введение --- 9

1 Мотивация в обучении русскому языку --- 12

- 1.1 Понятие *мотивация* --- 12
- 1.2 Типология мотивации --- 13
- 1.3 Мотивация к обучению русскому языку учащихся в чешских начальных и средних школах --- 19
 - 1.3.1 Причины выбора русского языка в качестве второго иностранного --- 20
 - 1.3.2 Мотивация к активной деятельности учащихся на занятиях --- 21
 - 1.3.3 Мотивация в отдельных фазах урока --- 24

2 Активные методы обучения --- 26

- 2.1 Определение и классификация активных методов обучения --- 27
- 2.2 Преимущества и недостатки применения активных методов обучения --- 28
- 2.3 Активные методы обучения на уроке русского языка --- 31
 - 2.3.1 Методы, основанные на брейнсторминге --- 31
 - 2.3.2 Диаграмма связей (*mind map*) --- 34
 - 2.3.3 Методы работы с текстом --- 35
 - 2.3.4 Методы работы в паре или группе --- 37
 - 2.3.5 Методы творческого письма --- 38
 - 2.3.6 Сторителлинг (*storytelling*) --- 40
 - 2.3.7 Методы, основанные на движении --- 41
 - 2.3.8 Проблемные методы обучения --- 42
 - 2.3.9 Проектное обучение --- 43

3 Информационные и коммуникационные технологии в процессе обучения русскому языку как иностранному --- 47

- 3.1 Формы организации занятий с использованием ИКТ --- 48
- 3.2 Преимущества применения ИКТ на занятиях --- 50
- 3.3 Использование ИКТ и куррикулумные документы Чешской Республики --- 51
- 3.4 Использование ИКТ на уроке русского языка как иностранного --- 53

4 Межпредметные связи в обучении русскому языку --- 56

- 4.1 Межпредметные связи и другие понятия --- 56
- 4.2 Межпредметные связи в обучении иностранному языку --- 59
- 4.3 Реализация межпредметных связей в чешских куррикулумных документах --- 60
- 4.4 Реализация межпредметных связей в учебно-методических комплексах по русскому языку --- 62

- 5 Межкультурная коммуникативная компетенция как цель обучения русскому языку --- 64**
- 5.1 Отношения языка и культуры --- 64
- 5.2 Лингвокультурология, межкультурная коммуникация и межкультурная дидактика --- 66
- 5.3 Межкультурная коммуникативная компетенция как основная цель обучения иностранному языку и её составляющие --- 69
- 5.4 Формирование межкультурной коммуникативной компетенции на занятиях по русскому языку --- 74
- 5.4.1 Межкультурная коммуникативная компетенция в куррикулумных документах Чешской Республики --- 75
- 5.4.2 Общие принципы формирования межкультурной коммуникативной компетенции на иностранном языке --- 77
- 5.4.3 Методические рекомендации формирования межкультурной коммуникативной компетенции на русском языке в чешской аудитории --- 80
- 5.4.4 Отбор материала для формирования межкультурной коммуникативной компетенции на русском языке --- 83
- 5.4.5 Приёмы работы с культурологическим материалом --- 87
- 5.4.6 Контроль и оценка межкультурной коммуникативной компетенции учащихся --- 90
- 6 Обучение русскому языку учащихся с особыми образовательными потребностями --- 92**
- 6.1 Особые образовательные потребности в контексте образовательной системы в Чешской Республике --- 93
- 6.2 Общие принципы работы преподавателя с учащимися с особыми образовательными потребностями --- 95
- 6.3 Обучение русскому языку учащихся со специфическими расстройствами развития учебных навыков --- 98
- 6.3.1 Определение специфических расстройств развития учебных навыков --- 98
- 6.3.2 Специфические расстройства развития учебных навыков и иностранные языки --- 100
- 6.3.3 Дислексия --- 104
- 6.3.3.1 Симптомы дислексии --- 105
- 6.3.3.2 Коррекция дислексии --- 107
- 6.3.4 Дизорфография --- 109
- 6.3.4.1 Симптомы дизорфографии --- 109
- 6.3.4.2 Коррекция дизорфографии --- 110
- 6.3.5 Дисграфия --- 112
- 6.3.5.1 Симптомы дисграфии --- 112
- 6.3.5.2 Коррекция дисграфии --- 113
- 6.3.6 Контроль и оценка учащихся со специфическими расстройствами развития учебных навыков --- 115
- 6.4 Обучение русскому языку учащимися с другим родным языком --- 118
- 7 Контроль и оценка процесса обучения русскому языку --- 121**
- 7.1 Цель и функции контроля и оценки на уроке русского языка как иностранного --- 121
- 7.2 Ошибка как основной феномен процесса обучения --- 124
- 7.3 Формы контроля и оценки на уроке русского языка как иностранного --- 125
- 7.3.1 Европейский языковой портфель --- 126
- 7.3.2 Рабочие планы --- 126
- 7.3.3 Формативное оценивание --- 128
- 7.3.4 Описательное оценивание --- 128

Заключение --- 130

Summary --- 133

Литература --- 136

Именной указатель --- 143

Предметный указатель --- 144

ВВЕДЕНИЕ

Настоящая монография представляет собой третью часть серии «Современная дидактика русского языка как второго иностранного» и посвящена избранным аспектам обучения русскому языку, оказывающим влияние на качество и эффективность процесса обучения, целью которого является достижение определённого уровня межкультурной коммуникативной компетенции учащихся.

В чешских начальных и средних школах русский язык преподаётся как второй или даже третий иностранный язык. Из этого факта следует необходимость подходить к обучению русскому языку иначе, чем в случае первого иностранного языка – английского (в большинстве школ), – использовать другие приёмы и технологии работы, больше мотивировать учащихся к обучению и т. д. Как и во всей серии, в данной части также учитываются близкородственность русского и чешского языков и то, что чешский язык является родным для большинства учащихся.

Первая глава этой книги рассматривает ключевой элемент обучения любому языку и любому предмету в общем – мотивацию. В рамках обучения русскому языку мотивация учащихся является особенно важной, так как второй иностранный язык, прежде всего в начальной школе, воспринимается многими учащимися, их родителями или даже самими преподавателями скорее как дополнительный, не очень значимый или полезный учебный предмет для будущей жизни учащихся. Такое понимание влияет не только на подход к обучению непосредственно на занятиях, а также при домашней подготовке учащихся к урокам, но и на их выбор второго иностранного языка. В данной главе рассматриваются отдельные типы мотивации, различные мотивы учащихся к овладению русским языком, а также возможные способы мотивирования учащихся в начальных и средних школах. Все последующие главы далее развивают тему мотивации с разных точек зрения.

Вторая глава посвящена активным методам обучения. В ней представлены отдельные активные методы, приёмы и технологии, которые можно использовать на занятиях по русскому языку. Активные методы позволяют повышать мотивацию к активной деятельности учащихся на уроках и к обучению русскому языку в целом. Третья глава, рассматривающая возможности использования

ИКТ в обучении русского языка как иностранного, также тесно связана с мотивацией, так как применение ИКТ на уроках считается важным мотивационным фактором.

Мотивационным потенциалом обладает и следующая тема – применение межпредметных связей при обучении русскому языку. В данной главе объясняется значение межпредметного подхода в процессе обучения иностранным языкам, его место в чешских куррикулумных документах и его учёт в учебно-методических комплексах. В следующей главе более подробно рассматриваются связи между обучением языку и культурой общности, в которой он функционирует, и необходимость обучения иностранному языку в его культурном контексте; определяется межкультурная коммуникативная компетенция и её компоненты; предлагаются возможности её формирования на уроках по русскому языку.

Шестая глава посвящена проблематике обучения учащихся с особыми образовательными потребностями в контексте обучения в чешских школах. Внимание уделяется принципам обучения русскому языку учащихся со специфическими расстройствами развития учебных навыков, прежде всего дислексии, дизорфографии и дисграфии, которые значительно затрудняют усвоение любого иностранного языка, в том числе и русского. В данной главе также рассматривается обучение русскому языку учащимися, для которых чешский язык не является родным, так как в настоящее время встречаемся с этими учащимися почти в каждом классе, и подход к ним во многих аспектах должен отличаться от подхода к учащимся-чехам. С другой стороны, наличие учащихся-иностранцев в группе создаёт естественную поликультурную среду, которая может способствовать формированию межкультурной коммуникативной компетенции всех учащихся в группе.

В седьмой главе объясняется значение контроля и оценки при обучении иностранному языку, приводится их типология, суммируются отдельные подходы к контролю и оценке с точки зрения языковых средств, речевых умений и других аспектов обучения русскому языку, рассматриваются возможности комплексной оценки сформированности коммуникативной компетенции учащихся. Последняя глава, как бы закольцовывая книгу, возвращается к первой в том смысле, что контроль и оценка должны всегда служить повышению мотивации учащихся к обучению русскому языку.

При разработке концепции настоящей книги была использована та же методология, что и при написании первой и второй частей монографии. Она основана на стандартных методах педагогического, лингводидактического и психолингвистического исследования. Авторы использовали прежде всего контент-анализ научной литературы, куррикулумных документов и учебно-методических комплексов, промежуточные анкетирования преподавателей или учащихся по отдельным вопросам (например, мотивация выбора второго иностранного языка, мотивационные факторы к обучению на занятиях и др.), метод педагогической интроспекции и другие методы самоанализа в педагогическом

исследовании. Основным содержанием монографии являются теоретические сведения. Практические приёмы и возможности работы в школе представлены в других источниках.

Как и обе предыдущие части серии «Современная дидактика русского языка как второго иностранного», эта монография предназначена в первую очередь преподавателям русского языка в чешских начальных и средних школах и студентам, изучающим русистику и дидактику русского языка, а также самим учащимся для поиска идеальной стратегии собственного обучения русскому языку. Книга может заинтересовать всех, кто занимается лингводидактикой, методикой преподавания иностранных языков, педагогикой или психологией.

1 МОТИВАЦИЯ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Любая деятельность человека связана с определёнными мотивами, которые её активизируют и поддерживают человека в активном состоянии, т. е. и на процесс обучения иностранному языку оказывают влияние различные мотивы, определяющие его отдельные аспекты. Мотивация человеческого поведения – очень широкая тема, в этой главе мы сосредоточиваемся лишь на тех сведениях и аспектах мотивации, которые тесно связаны с процессом обучения. Здесь представлена только основная типология мотивации и объясняется значение мотивации в процессе обучения русскому языку в чешских начальных и средних школах.

1.1 ПОНЯТИЕ МОТИВАЦИЯ

Мотивация – термин психологии, который в научной литературе трактуется неоднозначно, отсутствует единое понимание содержания этого термина (см. Nakonečný, 1996, с. 12–16; Neckhausen, 2010, с. 11–42; Vágnerová, 2016, с. 333–341 и др.). Каждое теоретическое направление психологии или подход (бихевиоризм, гуманистическая психология, когнитивная психология и многие другие) применяет свои психологические принципы и конструкты и объясняет мотивацию со своей точки зрения, учитывая при этом определённые составляющие; одни более подчёркивают содержательную сторону, т. е. что мотивирует человека, каковы его мотивы и отношения между ними, другие обращают внимание на процессуальную сторону, т. е. как мотивы влияют на поведение человека (Lokšová – Lokša, 1999, с. 10–11).

«Мотивация – теоретический конструкт, при помощи которого объясняют причины действий, стремлений и потребностей индивида. Мотивом является то, что заставляет человека действовать определённым способом» (Valenta a kol., 2015, с. 101, перевод ЛР). «Мотивация раскрывает причины человеческой деятельности и поведения, помогает нам объяснить, почему человек ведёт себя определённым образом, что является причиной его поведения» (Pavelková, 2002, с. 12, перевод ЛР).

Подобное определение мотивации приводится в «Большой психологической энциклопедии» (online): «в наиболее общем смысле, мотивация рассматривается как внутреннее состояние организма, побуждающее его вести себя определённым образом», и далее указывается, что мотивация – это «побуждения, вызывающие активность организма и определяющие её направленность».

А. Петрикова, Т. Куприна и Я. Галло (2015, с. 31 и 29) определяют мотивацию как «процесс, в результате которого любая деятельность приобретает для человека смысл, создаёт устойчивость его интереса к ней и превращает заданные цели деятельности извне во внутренние потребности личности», а мотив как «внутреннее побуждение к действию», причём «мотивы проявляются в разных формах: переживание, интерес, желание и т. д.».

Из вышеуказанных дефиниций явствует, что деятельность человека в значительной степени зависит от мотивации, от характера отдельных мотивов. Поэтому и при обучении иностранному языку следует уделять надлежащее внимание мотивации учащихся, так как овладеть иностранным языком может только мотивированный к активной деятельности учащийся.

В контексте обучения русскому языку как иностранному В. Г. Костомаров, А. Мустайоки и П. Гроховски (цитировано по Московкин – Шукин, 2010, с. 61–62) указывают, что существует узкое и широкое понимание мотивации. «Мотивация (в узком смысле слова) ученика заключается в том, что преподаватель и автор учебника используют все возможные приёмы, чтобы ученик заинтересовался занятиями русским языком. <...> Не менее важное значение для преподавателя русского языка в целом имеет мотивация в широком смысле этого слова. Под этим мы понимаем такие моменты, которые связаны с тем, кто вообще изучает русский язык».

Эти два подхода к пониманию мотивации при обучении любому иностранному языку очень важны, так как оба сильно влияют на эффективность процесса освоения языка данным учащимся, что впоследствии определяет его результат, т. е. уровень сформированности языковых навыков и речевых и коммуникативных умений, качество владения иностранным языком в целом. Оба эти подхода подробнее рассматриваются в параграфе 1.3 с учётом обучения русскому языку в чешской образовательной среде.

1.2 ТИПОЛОГИЯ МОТИВАЦИИ

Мотивация человека основана на различных внутренних и внешних источниках – **потребностях**, которые представляют собой внутреннее ощущение недостаточности чего-либо или, наоборот, избытка чего-либо. Самой известной иерархией внутренних потребностей является иерархия потребностей А. Маслоу (А. Maslow), структурирующая человеческие потребности на 7 уровнях: физиологические потребности, потребность в безопасности, потребность в принадлежности и любви, потребность в уважении, познавательные потребности,

эстетические потребности, потребность в самоактуализации. Но существует и много других классификаций потребностей, например, А. Н. Леонтьева, Х. Мюррей (Н. Murray), Э. Деси и Р. Райан (E. Deci и R. Ryan) и др. (подробнее см., например, Nakonečnů, 1999, с. 141-167; Scheffer – Heckhausen, 2010, с. 43-72; Vágnerová, 2016, с. 338-339; Леонтьев, 1971, с. 13-28 и др.)

На основе актуализации потребности/потребностей возникает **мотив** (т. е. причина, по которой человек начинает действовать определённым способом), побуждение к деятельности. Мотивы возникают в тесной интеракции с внутренними и внешними потребностями и управляют деятельностью и поведением человека, т. е. деятельность и поведение человека вытекают из комплекса внутренних и внешних потребностей, которые очень тесно взаимосвязаны. Внешние побуждения/стимулы (положительные или отрицательные) могут оказывать такое же сильное влияние на деятельность человека, как и внутренние. А. Н. Шукин (2019, с. 43) в контексте обучения иностранному языку разделяет мотивы также на: «**субъективные** (получить хорошую оценку, поощрение) и **объективные** (использовать язык в работе, получить доступ к информации на изучаемом языке, общаться с носителями языка, слушать радио, смотреть фильмы)».

А. Петрикова, Т. Куприна и Я. Галло (2015, с. 30-31, сокращено) выделяют шесть основных групп мотивов овладения иностранным языком: «1) **мотивы самоопределения** – иностранный язык пригодится в моей профессии, повысит мой социальный статус, владеть иностранным языком престижно; 2) **мотивы познавательные** – хочу узнать больше о стране изучаемого языка, культуре народа, посредством языка хочу проникнуть в новый незнакомый мир; 3) **мотивы узкопрактические** – хочу слушать музыку, общаться со сверстниками, хочу понимать иностранный язык во время экскурсий, смотреть фильмы, читать журналы, газеты и художественную литературу; 4) **мотив достижения** – хочу получить отличный диплом, иметь хорошие отметки; 5) **мотив идентификации** – хочу понимать тексты песен моей любимой музыкальной группы; 6) **мотив саморазвития** – работаю над собой».

В чешских начальных и средних школах с некоторыми вышеуказанными мотивами (мотивы самоопределения или саморазвития) встречаемся относительно редко, и, наоборот, учащиеся часто мотивированы чисто внешними мотивами, например, вознаграждением за хорошие отметки, страхом перед плохой отметкой или каким-либо наказанием со стороны родителей, например, запретом какой-то любимой деятельности и т. д.

Говоря об источниках мотивации к обучению, можно привести три основных вида потребностей, присутствующих в процессе обучения: 1) **познавательные потребности** (связанные с процессом познания и приобретением новых знаний); 2) **социальные потребности** (связанные с социальными отношениями, в которых учащийся оказывается в рамках процесса обучения); 3) **потребности положительного качественного достижения** (связанные со способностью

правильно выполнить задание).¹ Все эти потребности действуют в процессе обучения одновременно, и можно сказать, что у каждого учащегося наблюдаются все виды потребностей, но в большинстве случаев один тип является ведущим. Поэтому преподавателю необходимо вести занятия таким образом, чтобы все виды этих потребностей были удовлетворены.

В контексте школьного образования традиционно выделяются внутренняя и внешняя мотивация к обучению.

1) **Внутренняя мотивация** (интринсивная) вытекает преимущественно из познавательных потребностей. Внутренне мотивированный учащийся учится потому, что его интересует то, чему он учится, и учёба представляет для него источник познания, а также сам процесс обучения удовлетворяет его познавательные потребности. Внутренне мотивированным учащимся движет интерес и любопытство, стремление работать для своего собственного удовольствия. Такой учащийся работает самостоятельно, независимо, гибко и старательно, предпочитает более сложные или даже очень трудные задания.

Внутренняя мотивация оказывает положительное влияние на качество процесса обучения, а также на его результаты и общую успеваемость учащегося. Учащиеся, которые мотивированы внутренне, интересуются учебной деятельностью, получают удовольствие от процесса обучения и вследствие этого работают интенсивнее и активнее. Они лучше концентрируются и медленнее устают от учёбы, поэтому лучше понимают и запоминают учебный материал и отношения между его отдельными элементами и аспектами. Внутренняя мотивация бывает постоянной и продолжается и в дальнейшей жизни после окончания учёбы.

Внутренняя мотивация может в определённых случаях превратиться даже в **потоковое состояние** (*flow*), при котором учащийся полностью увлечён своей деятельностью и испытывает положительные переживания и эмоции от этой деятельности (Pavelková, 2002, с. 17–20).² Симулирование таких заданий, при выполнении которых учащийся может оказаться в потоковом состоянии, является очень важным и полезным для дальнейшего обучения, хотя это достаточно трудное для преподавателя дело, так как каждого учащегося интересует что-то своё. Поэтому здесь ключевую роль играют знание преподавателем индивидуальных потребностей отдельных учащихся и его способность подбирать для них соответствующие и интересующие их задания.

2) **Внешняя мотивация** (экстринсивная) зависит от различных внешних стимулов или обстоятельств, которые побуждают или даже принуждают человека к определённой деятельности или определённому способу поведения. Внешняя мотивация может быть или кратковременной (похвала, хорошая

1 Подробно об этих потребностях см. Hrabal – Man – Pavelková, 1989, с. 29–73.

2 Подробнее о внутренней мотивации и потоковом состоянии см. Rheinberg, 2010.