**Современные подходы к обучению русскому языку как иностранному**

На современном этапе развития лингвистической науки традиционно выделяются три научные парадигмы: сравнительно-историческая, системно-структурная и антропоцентрическая.

Однако важно заметить, что в лингвистике парадигмы не сменяются, а как бы накладываются друг на друга и сосуществуют в одно и то же время, игнорируя и дополняя друг друга одновременно. Появление очередной из них не ведет к исчезновению другой. Происходит всего лишь смена акцентов в воззрениях на языковой феномен. Эта смена акцентов в лингвистике ведет за собой переориентацию исследований в методике преподавания иностранных языков, в том числе РКИ.

В отечественной и зарубежной лингвометодике одним из ведущих понятий является понятие «*подхода к обучению»*, который определяет стратегию процесса обучения языку и выбор метода, реализующего данную стратегию в рамках определенной лингвистической парадигмы.

В первые десятилетия XIX века свое развитие получила сравнительно-историческая парадигма, основанная на сравнительно-историческом методе. Он рассматривался в трудах Э. Бенвениста, А.В. Веселовского, А.Х. Востокова, В. фон Гумбольта, А.А. Потебни, Ф.Ф. Фортунатова и др. В основе лежал *принцип историзма*, который рассматривает язык в его возникновении и развитии во времени в соответствии с внутренними законами самого языка и условиями его функционирования. Этот подход к исследованию лингвистики господствовал на протяжении всего XIX века.

Однако в первой половине XX века сравнительно-историческая парадигма отошла на второй план, и язык стал рассматриваться «в самом себе и для себя». При системно-структурной парадигме в центре внимания находилось слово, его структура и свойства. Основным принципом стал *принцип инвариантности*, который формулировался следующим образом: язык во всех своих проявлениях сохраняет одну и ту же структуру как совокупность устойчивых и существенных свойств. Вторым принципом, характерным для данной парадигмы знания, был *принцип системности*, согласно которому язык – это целое образование, не сводимое к своим частям и их сумме. Системно-структурное направление в лингвистике являлось (и является сейчас) ценнейшим источником сведений для ученых-лингвистов и методистов. Системно-структурный подход к изучению языка предполагает его рассмотрение как системно-структурное образование. При этом единицей восприятия и закрепления рассматривается готовый речевой штамп, а усвоение структуры достигается путём ее трансформации.

Очевидным достоинством системно-структурного подхода является безупречность эталонов, готовых штампов, а недостатком – ограниченность возможностей изучения языка и обучения языку как средству коммуникации. Поэтому использование только системно-структурного подхода в методике преподавания РКИ не давало возможности в полной мере научить речевой деятельности на иностранном языке.

Во второй половине XX века получает развитие функциональная лингвистика (А.В. Бондарко, Г.А. Золотова, И.А. Стернин и др.), в центре внимания которой – рассмотрение единиц языка с точки зрения их функционирования в речевой деятельности, важности для передачи, восприятия и понимания речевых сообщений.

Исследуя отношения элементов к той системе, в состав которой они входят, функциональная лингвистика изучает их роль в составе этого целого, и в этом случае говорят о функции части по отношению к целому, системе. Следовательно, система и функция находятся в диалектических отношениях. Функция определяется системным положением данного объекта. При этом функциональная лингвистика во многих случаях лучше определяет положение предмета в системе, внутреннее устройство системы и предмета (объекта).

Однако только лишь функциональный подход не мог дать адекватного представления о системе и устройстве объекта. Поэтому ученые-лингвисты и методисты (М.М. Бахтин, Т.К. Донская, И.Б. Игнатова, Д.И. Изаренков, А.К. Карпов, Г.В. Колшанский, Е.В. Сидоров и др.) подчеркивали необходимость связи функционального и системного подходов к описанию и изучению языковых единиц. Это объяснялось тем, что системно-функциональный подход:

- основан на диалектическом понимании сущности языка как действующей, функционирующей системы;

- имеет непосредственный выход в конкретную ситуацию речи, в процесс коммуникации;

- рассматривает язык как систему, «вплетенную» в речь, присутствующую в каждом речевом акте.

Речь рассматривается как система, за которой стоит система языка (М.М. Бахтин, А.К. Карпов, Е.В. Сидоров и др.). Иначе говоря, системность языка является одним из оснований речевой системности (М.М. Бахтин,
П.Р. Гальперин, Е.В. Сидоров, В.М. Солнцев и др.).

В центре внимания антропоцентрической парадигмы стоит языковая личность, ее речевые и мыслительные способности порождать и воспринимать речевые высказывания. Единицей обучения становится текст. Согласно этой парадигме человек познает мир «через осознание себя, своей теоретической и предметной деятельности в нем», т.е. на передний план выдвигается *принцип деятельности.*

В антропоцентрической парадигме научного знания можно выделить следующие направления:

- коммуникативная лингвистика, которая исследует человека в его взаимосвязи с процессом коммуникации (Г.А. Золотова, Г.В. Колшанский и др.);

- лингвокультурология, которая рассматривает язык как «отражение» человека, и базовым понятием которого является понятие картины мира (В.В. Воробьев, Д.Б. Гудков, В.А. Маслова и др.);

- когнитивная лингвистика, которая с помощью других наук изучает роль языка в познавательных процессах и когнитивной переработке информации (В.З. Демьянков, Е.С. Кубрякова и др.);

- антропоцентрическое направление, целью которого является выяснение того, каким образом язык существует в человеке (Г.И. Богин,
Ю.Н. Караулов и др.).

В начале 70-х годов XX века антропоцентрическая парадигма определяет следующее направление в лингвистических и методических исследованиях – *когнитивное*, которое опирается на принцип сознательности в обучении и на теорию социоконструктивизма, согласно которой учащийся является активным участником процесса учения, а не объектом обучающей деятельности. Особенностью данного направления при обучении иностранных студентов грамматическому аспекту РД является то, что процесс обучения строится не только с учетом собственно языковой, лингвистической ее стороны, но и с учетом использования данных, характеризующих ее мыслительную сторону (подробнее см. §1.3.).

Одновременно во второй половине XX века в лингвометодике широкое применение получает *коммуникативное направление*, которое предполагает моделирование в учебном процессе ситуаций, адекватных реальной речевой коммуникативной деятельности. Целесообразность построения учебного процесса на основе коммуникативного подхода очевидна – обучение иностранному языку направлено, в первую очередь, на обучение коммуникации, поскольку владение языком – это деятельность, требующая развития автоматизированных навыков, творческих умений. «Коммуникативность – центральная установка в обучающей деятельности, согласно которой весь учебный материал и каждое учебное занятие… нацелены на выработку у школьников и студентов способности использовать полученные знания, умения и навыки в естественном общении на русском языке».

Достижения в области лингвистики, психолингвистики, функциональной грамматики, теории текста и др. потребовали переориентировки лингвометодики РКИ. Так, развитие функциональной и коммуникативной лингвистики определило коммуникативно-деятельностный подход в качестве ведущего в обучении языку. Данный подход к обучению рассматривает коммуникацию как деятельность. Таким образом, речевая деятельность является объектом обучения. Коммуникативно-деятельностный подход к обучению РКИ предъявляет к современному учебному процессу следующие требования:

* коммуникативное поведение преподавателя на занятиях по русскому языку как иностранному;
* актуальность ситуаций общения, выбранных для учебного процесса;
* изучение грамматических форм в их соотношении с функциями, которые они выполняют в речи;
* учет индивидуальных особенностей учащихся;
* ситуативный характер процесса обучения.

Развитие антропоцентрического направления в лингвистике, введение в парадигму таких понятий как «языковая личность», «языковая картина мира» дали начало развитию личностно ориентированного подхода к обучению языку, центром которого стал учащийся как субъект учебной деятельности, а сама система обучения предполагала максимальный учет индивидуально-психологических, возрастных, национальных особенностей личности обучающегося.