

## МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ В ИСТОРИИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО (ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА)<sup>1)</sup>

Щукин А.  
д.ф.н., профессор



Зав. кафедрой методики преподавания иностранных языков  
в Университете Российской академии образования  
Зав. кафедрой методики, педагогики и психологии  
в Государственном институте русского языка  
им. А. С. Пушкина  
Россия

**Резюме.** Статья посвящена истории методов преподавания русского языка как иностранного с теоретической и практической точки зрения, методологическим основам обучения РКИ и развитию современных педагогических технологий. История преподавания языков представлена как история методов обучения.

**Keywords:** teaching methodology – grammar-translation, direct, cognitive, audio-visual, audio-lingual, communicative, intensive approach

История преподавания русского языка как иностранного (РКИ) имеет многовековую историю, хотя ее формирование в виде самостоятельной научной дисциплины состоялось лишь в 40-е годы XX столетия, после окончания Второй мировой войны. В то же время история преподавания языков по-существу является историей методов обучения, сторонники и противники которых находились либо в состоянии борьбы и противостояния (достаточно вспомнить историю формирования грамматико-переводного и прямого методов в конце XIX и начале XX столетия), либо мирного сосуществования, что характерно для наших дней. Термин *метод* присутствует и в названии дисциплины — методики. Это дает основание утверждать, что методы обучения относятся к числу базисных категорий методики, а выбор метода, отвечающего цели и задачам обучения, обеспечивает наиболее эффективный и рациональный путь овладения языком.

К сожалению, в современной лингводидактике сохраняется двойственный подход к определению понятия *метод обучения* в широком и узком значениях

термина, что затрудняет понимание, в каком значении используется термин в литературе и педагогической практике. В широком значении метод обучения — это направление в обучении, определяющее избранную преподавателем стратегию (концепцию) преподавания языка. В узком — способ обучения какой-либо стороне языка (например, фонетике, лексике, грамматическому строю, виду речевой деятельности), с помощью которого определяется практическая сторона работы учителя в конкретных условиях преподавания языка.

Известный методист М.В. Ляховицкий утверждал, что метод дает представление об общей стратегии обучения, ибо в его основе „лежит доминирующая идея решения главных методических задач“ (Ляховицкий, 1981: 15). Сходной позиции в трактовке понятия метод обучения, как „системы взаимообусловленных методических принципов, объединенных единой стратегической идеей и направленных на овладение каким-либо видом речевой деятельности“, придерживается и наш современник Е.И. Пассов (Пассов, 2009: 50).

Здесь речь идет о понимании метода в широком значении этого термина.

Именно ведущая идея, определяющая пути и способы достижения поставленной цели, является характерной особенностью метода как методического понятия. В то же время для преодоления существующего дуализма в трактовке понятия „метод обучения“ в широком и узком значении можно было бы воспользоваться уровневым подходом к определению содержания этого понятия, впервые получившим обоснование в публикации английских методистов Д. Ричардса и Г. Роджерса (Richards and Rodgers, 1987). Согласно такому подходу, который мы разделяем, можно говорить о трех уровнях использования термина „метод обучения“.

*Первый уровень* (теоретический) характеризует метод как направление в обучении, определяющее стратегию обучения и овладения языком. Английские методисты называют его уровнем подхода к обучению (*approach*).

*Второй уровень* (уровень разработки – *design*) определяет тактическую сторону обучения языку. На этом уровне определяется выбор метода и способов достижения цели обучения с позиции концепции метода – направления.

*Третий уровень* (практический – *procedure*) определяет способы применения избранного для работы метода в виде техно-логии труда учителя. Совокупность таких приемов (технологий) образует модель обучения языку.

Таким образом, уровневая иерархия базисных категорий методики в контексте использования на занятиях различных методов обучения выглядит следующим образом:

1-й уровень (с позиции подхода к обучению): методы прямые, сознательные, комбинированные.

2-й уровень (с позиции разработки):

– прямые методы (натуральный, прямой, аудиовизуальный, аудиолингвальный);

- сознательные (грамматико-переводный, текстуально-переводный, сознательно-сопоставительный, национально-языковой ориентации (В.Н. Вагнер);
  - комбинированные (метод чтения, коммуникативный);
  - интенсивные (суггестопедический, эмоционально-смысловой, метод активизации, метод погружения, речевой акклиматизации, интелл-метод и др.).

3-й уровень (с позиции применения): выбор приемов обучения, совокупность которых образует содержание модели обучения, соответствующей избранному для занятий методу обучения.

Предлагаемая классификация методов обучения базируется на уровнеющем подходе к обучению. Принципиальное же различие между разными группами методов заключается в следующем: а) опирается концепция метода на интуитивное или сознательное овладение языком; б) предусматривается в процессе занятий опора на родной язык учащихся либо такая опора исключается; в) рекомендуется взаимосвязанное либо последовательное овладение видами речевой деятельности; г) используются приемы активизации психологических возможностей учащихся, рассчитанные на сверхзапоминание материала и овладение языком в сжатые сроки, либо такие приемы не используются.

Выбор метода обучения определяется целями обучения и зависит от конкретных условий его преподавания. Некоторые интенсивные методы можно рассматривать в качестве оптимальных при установке на овладение языком в сжатые сроки и наличие соответствующих условий (пособия, квалификация преподавателя), а для пролонгированного обучения, рассчитанного на 3–4 года, оптимальным следует признать сознательно-практический метод. При этом „голубая мечта“ многих поколений методистов о возможности создания некоего универсального оптимального метода обучения вряд ли когда-либо осуществится. Об оптимальности метода хорошо сказал известный английский методист П. Хэгболт: „Человек, утверждающий, что его метод является лучшим, научным и в то же время быстрейшим методом овладения языком, схож с врачом, рекламирующим универсальное лекарство от всех болезней. Такой метод может вызвать лишь снисходительную улыбку, ибо он напоминает крикливое объявление, помещаемое в каждой воскресной газете: „Обучаю французскому, немецкому и испанскому языку за двадцать часов““ (Хэгболт, 1963: 85).

Сходная мысль принадлежит и Л.Н. Толстому, который писал: „Нет ни одной методы дурной или хорошей, недостаток метода состоит только в исключительном следовании одной методе“ (Толстой, 1989: 270).

В истории преподавания РКИ на начальном этапе ее становления господствовал *грамматико-переводный метод*. Одним из первых учебников русского языка, отразившим идеи метода, считается „Русская грамматика“ Г.В. Лудольфа, публикация которой относится к XVII в. (1696), хотя ученые обнаружили

рукописные учебники и учебные пособия, написанные еще в XVI в., например „Книгу русского языка“ Т. Шрове или „Парижский словарь московитов“. Первым учебным заведением в России, где русский язык как иностранный был включен в программу обучения, была „школа пастора Глюка“, открытая в 1701 г. В 1704 г. Эрнст Глюк подготовил для своих учеников „Грамматику русского языка“ (на немецком языке), построенную на материале грамматики Мелентия Смотрицкого (Иевлева, 2005). Для работы с учебниками рекомендовалось использовать грамматико-переводный метод, согласно которому предлагалось последовательно изучать буквы и звуки, грамматику в виде правил, практиковаться в чтении и переводе текстов. Урок, как правило, проводился на родном языке учащихся. К популярному учебнику XVIII в. „Основы русского языка“ Ж.-Б. Шарпантье (1768) было издано методическое пособие, раскрывающее особенности преподавания языка на основе грамматико-переводного метода. Это пособие можно считать первым изложением способов преподавания языка с использованием переводно-грамматического метода. Этот метод доминировал в преподавании иностранных языков в России и в XIX – начале XX вв. На его основе было разработано множество учебников русского языка для нерусских, в том числе и выдержавший десять изданий учебник русского языка для немцев В. Алексеева (1872).

Концепция метода сводилась к следующим положениям.

1. Цель обучения — овладение письменной речью, ибо считалось, что только она отражает подлинный язык.

2. Обучение проводилось на родном языке учащихся.

3. Занятия начинались с изучения букв и соответствующих им звуков, при этом постановка звуков осуществлялась при помощи имитации.

4. Затем учащиеся знакомились с языковыми средствами, которые предлагалось заучивать наизусть.

5. Основным способом раскрытия значения слов и грамматических форм являлся перевод на родной язык.

6. Чтение и перевод текстов на родной и иностранный язык рассматривались в качестве главных приемов овладения иностранным языком.

Во второй половине XIX в. в странах Западной Европы и России в связи с потребностями в овладении разговорной речью на иностранных языках получили распространение различные варианты *прямого метода*. Идеи прямого метода были воплощены в популярном учебнике М.Д. Берлица, многократно переиздававшегося. (Берлиц, 1895). В России первая школа Берлица была открыта в Москве. В учебниках по „методике Берлица“ грамматика отодвигалась на второй план, а грамматические формы были представлены в речевых образцах. Основной формой работы на уроке являлся диалог учителя и ученика, ключевым моментом урока было комментирование учителем своих и выполняемых учащимися речевых действий. В пособиях широко использо-

валась наглядность в качестве средства семантизации и стимула для выполнения речевого действия. (Берлиц, 1895). В настоящее время центры „Берлиц“ продолжают свою деятельность во многих странах мира, в том числе и в России (Бондаренко, Иевлева, 2004).

Концепция прямого метода, у истоков которого, наряду с Б.Д. Берлицем (США), стояли такие выдающиеся методисты, как Ф. Гуэн (Франция), М. Вальтер (Германия), Г. Суит (Великобритания), О. Есперсен (Дания), сводилась к следующим положениям:

1. Цель обучения – овладение устной речью.
2. Обучение проводится на изучаемом языке.
3. Учебный материал представляется посредством наглядности и толкования на изучаемом языке.
4. Содержание обучения – речевые образцы и модели предложения, отбираемые в соответствии с темами общения.
5. Основной вид учебной деятельности – устно-речевая практика, основу которой составляют: подражание речи учителя, построение предложений по образцу и участие в диалоге учащихся друг с другом и учителем

После Октябрьского переворота 1917 г. в стране начинается массовое обучение иностранных студентов в рамках так называемых коммунистических университетов. (Всего к 1925 г. работало 11 комвузов). Преподавание в них велось на русском языке, и поэтому перед кафедрами русского языка стояла задача – в сжатые сроки подготовить студентов к участию в учебном процессе и общению с носителями языка. Для этого использовались различные варианты прямого метода, ориентированные на интенсивное обучение устной иноязычной речи, в том числе *лабораторный* и *экскурсионный методы*. Однако с середины 20-х гг. прямой метод стал постепенно вытесняться грамматико-переводным методом, с его установкой на чтение и перевод текстов, заучивание грамматических правил и выполнение письменных упражнений. В предвоенные годы были изданы и первые методики преподавания русского языка (Миртов, 1926; Рыт, 1930; Поливанов, 1935). Работа С.И. Бернштейна стала первым пособием по обучению произношению применительно к преподаванию русского языка иностранцам. (Бернштейн, 1937).

Вторая мировая война приостановила плодотворно начавшееся формирование методики РКИ, возрождение и дальнейшее развитие которой продолжилось лишь после окончания войны. В 1951 г. в МГУ была создана первая кафедра русского языка для иностранных учащихся, в 1954 г. открыт подготовительный факультет для иностранных граждан. Методическая концепция послевоенных лет развивалась под влиянием идей Л.В. Щербы, сформулированных в книге „Преподавание иностранных языков в средней школе“ (1947). В этой работе была изложена концепция *сознательно-сопоставительного метода*, получившего широкое применение на занятиях по

языку. Ученым было сформулировано представление о методике как самостоятельной научной дисциплине, подчеркнута зависимость развития методики от состояния общества, выделены три аспекта языковых явлений, подлежащих изучению (язык – речь – речевая деятельность), обоснованы практическая, общеобразовательная и воспитательная цели изучения иностранных языков. Основные положения метода сводились к утверждению следующих положений: овладение языком через осознание его системы, учет родного языка учащихся, использование правил при объяснении нового материала, параллельное обучение разным видам речевой деятельности на основе текста и речевых образцов.

В последующие годы концепция сознательно-сопоставительного метода получила развитие в трудах профессора РУДН В.Н. Вагнер, которая назвала свой вариант метода „*методикой национально-языковой ориентации*“ (Вагнер, 1995).

С середины 60-х гг. в связи с установкой на практическое овладение языком распространение получил *сознательно-практический метод*, название которого и обоснование концепции, прежде всего с психологической точки зрения, было предложено известным психологом и педагогом Б.В. Беляевым в книге „*Очерки по психологии обучения иностранным языкам*“ (Беляев, 1965).

Название метода отражало, с одной стороны, установку на сознательное усвоение учащимися языкового материала, а с другой стороны, практическое овладение изучаемым языком. Беспереводность, сознательность и практическая направленность как главные особенности метода обусловили его применение и на занятиях по РКИ. Этот метод широко применялся в тех случаях, когда преподаватель не владел родным языком учащихся, а также при работе в группах, неоднородных по языковому составу.

Концепция метода получила обоснование в первой методике преподавания РКИ (1967), подготовленной ведущими специалистами МГУ (Г.И. Рожкова, О.П. Рассудова, Н.М. Лариохина) и вышедшей под редакцией С.Г. Бархударова, одного из основоположников отечественной методики преподавания РКИ и сопоставительного изучения языков.

Вот основные положения сознательно-сопоставительного метода, который до сих пор остается ведущим методом в преподавании РКИ.

1. Решающим фактором обучения языку признается иноязычно-речевая практика (беспереводная и продуктивная), на которую, согласно рекомендациям Б.В. Беляева, рекомендуется отводить не менее 85% учебного времени.

2. В работе следует переходить от устной речи к письменной и от пассивных форм овладения языком (слушания и чтения) к активным (говорение и письмо). Это положение впоследствии получило развитие в концепции взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности.

3. Ознакомление с системой языка рекомендовалось проводить с опорой на родной язык учащихся, который использовался в качестве средства объ-

яснения трудных для понимания явлений языка и средства контроля. В то же время перевод не рекомендовалось рассматривать в качестве основного средства обучения, отдавая предпочтение беспереводным способам введения и активизации материала, в том числе с использованием средств наглядности.

4. В работе следовало вести учащихся от осознания ими языковых особенностей языка в виде знаний к формированию языковых навыков и развитию на их основе речевых умений. Для формирования навыков использовались языковые упражнения, а речевых умений – речевые упражнения. Последние должны преобладать, ибо цель обучения – практическая, а она может быть достигнута лишь в результате обильной иноязычной практики с использованием речевых упражнений.

5. Языковые знания вводились с помощью правил, использования моделей предложений и речевых образцов.

6. Обучение строилось на синтаксической основе с выделением предложения в качестве минимальной речевой единицы общения.

7. Для овладения средствами общения были созданы языковые минимумы, а концентризм в подаче учебного материала рассматривался в качестве условия обеспечения цельности и системности в овладении языком.

8. В процессе занятий рекомендовалось учитывать особенности, присущие разным языковым стилям, что позволило уже в рамках начального этапа обучения ориентироваться на профессиональные интересы учащихся.

Концепция сознательно-практического метода была реализована во многих учебниках русского языка, в том числе в одном из лучших курсов русского языка – учебном комплексе „Русский язык для всех“, вышедшего под ред. В.Г. Костомарова и выдержавшего 14 изданий (1970–1990).

Наряду с сознательно-практическим методом в конце 60-х – начале 70-х годов распространение получил *аудиовизуальный метод обучения* (АВМО), интерес к которому объяснялся неудовлетворенностью многих преподавателей результатами обучения с использованием сознательно-практического и переводно-грамматического методов, стремлением усилить практическую направленность занятий и обучать языку в более сжатые сроки. АВМО возник во Франции в 50-е годы, а популярность учебника „Голоса и образы Франции“ (1962), переведенного на многие языки, в том числе и на русский, способствовало тому, что этот метод стал одним из самых известных в мире. Энтузиастом АВМО в России был М.Н. Вятютнев, под руководством которого вышел аудиовизуальный курс для зарубежных школьников „Русский язык 1,2,3“ (1971–1973).

Концепция метода в ее российском варианте базировалась на следующих положениях:

1. коммуникативная направленность занятий;
2. ситуативная обусловленность при введении и закреплении материала;

3. устное опережение и отработка учебного материала в последовательности: слушание – говорение – чтение – письмо;

4. практическое овладение языком на материале речевых образцов из сферы учебного и бытового общения;

5. широкое использование средств наглядности при семантизации материала, его закреплении и выходе в речь,

АВМО, наряду с другими методами, позже получил научное обоснование и интерпретацию в учебном пособии „Современные методы обучения русскому языку иностранцев“ (Капитонова, Щукин, 1979; 2-е изд. 1987).

В 70-е годы получил распространение и другой метод коммуникативной направленности – *аудиолингвальный метод* (АЛМО), детище американской методической школы. Книга одного из создателей метода Ч. Фриза „Преподавание и изучение английского языка как иностранного“ была переведена на русский язык (1967) и с энтузиазмом встречена сторонниками коммуникативного обучения языку с использованием современных технических средств.

В основу метода была положена популярная среди зарубежных методистов психологическая теория бихевиоризма, согласно которой овладение языком происходит в результате многократного восприятия тщательно отобранных речевых образцов, что приводит к их запоминанию и автоматизации. Язык же есть система навыков. Концепция метода утверждала приоритет устной речи над письменной, направленность занятий на формирование речевых навыков в результате выполнения тренировочных упражнений типа *дрилл*, широкое использование для этого технических средств (в то время магнитофона и обучающих машин) и текстов социокультурной направленности.

В России пропагандистом и энтузиастом метода стала талантливый преподаватель и методист УДН Г.С. Мисири. Ей принадлежал и первый изданный в России аудиолингвальный курс „Говорите по-русски“ (1977; 2-е изд., 1986). Российский вариант метода получил обоснование в пособии автора курса „Использование наглядности на начальном этапе обучения русскому языку“ (1981).

В 70-80-е гг. в связи с поисками путей и способов обучения речевому общению в сжатые сроки повышенным вниманием стали пользоваться *интенсивные методы*, основы которых были разработаны еще в 60-е годы болгарским ученым Г. Лозановым, создателем суггестопедического метода обучения. Этот метод в его первоначальном виде в российской методике преподавания не использовался, но на его основе были созданы различные варианты интенсивного обучения, в том числе: *метод акти-визуации резервных возможностей обучаемого, эмоционально-смысловой метод, суггестокибернетический интегральный метод ускоренного обучения взрослых, метод погружения, гипнотерапия, ритмопедия, курс речевой адаптации* и др. (Щукин, 2008).

Наибольшую известность среди перечисленных методов получил *метод активизации* Г.А. Китайгородской благодаря четко разработанной автором концепции обучения и рекомендациям по работе с методом (Китайгородская, 1986). С позиции метода был создан первый интенсивный курс русского языка для иностранцев „Русская речь – интенсивно“ (Кирш и др., 1981) и курс „Мосты доверия“ (1993) при участии разработчика метода.

Интенсивные методы были направлены главным образом на овладение устной иноязычной речью в сжатые сроки при значительной концентрации учебных часов. Преподаватели в своей работе стремились опираться на неиспользуемые в обычном обучении психологические резервы личности учащегося, привлекать суггестивные средства воздействия (такие как авторитет, инфантильность, двуплановость поведения, концертная псевдопассивность). Были рекомендованы оптимальные для работы с методом принципы обучения (личностного общения, ролевой организации обучения, коллективного взаимодействия, концентрированное<sup>TM</sup> в организации учебного материала) и разработана модель обучения.

От традиционного обучения интенсивное отличается, в первую очередь, способами организации и проведения занятий: повышенным вниманием к различным формам педагогического общения, социально-психологическим климатом в группе, созданием адекватной учебной мотивации, снятием психологических барьеров при овладении учебным материалом и участии в речевом общении. Использование интенсивных методов требовало, однако, высокой профессиональной подготовки преподавателей, наличия соответствующих учебных пособий и условий для проведения занятий, что сдерживало широкое внедрение интенсивных методов в учебный процесс.

Окончание XX столетия и начало нового века прошли под влиянием концепции *коммуникативного обучения*, получившей развитие на российской почве в работах В.Г. Костомарова и О.Д. Митрофановой, предложивших толкование принципа активной коммуникативности (Костомаров, 1973), Е.И. Пассова, разработавшего концепцию коммуникативного метода обучения иноязычному говорению (Пассов, 1985).

К принципам коммуникативного обучения большинство специалистов относят следующие положения:

1. Речевая направленность процесса обучения. В качестве конечной цели выдвигается обучение речевому общению в различных видах речевой деятельности, овладение коммуникативной компетенцией и формирование вторичной языковой личности.

2. Функциональность в отборе учебного материала и ситуативность в его представлении.

3. Индивидуализация процесса обучения с опорой на потребности учащихся при планировании и проведении занятий и психологические особенности овладения материалом (индивидуальные когнитивные стили и учебные стратегии учащихся).

4. Использование уже на раннем этапе обучения аутентичных материалов и коммуникативных заданий, способствующих формированию умений общения, адекватных условиям реальной коммуникации.

5. В качестве единицы коммуникативности рассматриваются *речевые акты* (утверждение, просьба, вопрос и др.), объединенные в единицы более высокого уровня – *дискурсы*.

Большинство отечественных и зарубежных методистов придерживаются толкования коммуникативного метода, в соответствии с которым процесс обучения должен разумно сочетать системный и содержательный подходы, опору на принцип коммуникативности и сознательности, включать в себя работу как над формой и правильностью речи, так и ее содержательной стороной.

На современном этапе развития методики наблюдается интеграция различных методов обучения, при повышенном интересе преподавателей и методистов к обучению речевому общению в процессе диалога культур и использованию для достижения этой цели новейших информационных и телекоммуникационных технологий (Капитонова, Московкин, Щукин, 2008).

Идеи коммуникативности и принципы коммуникативного обучения оказали большое влияние на развитие методики в целом, которая выразилась в том, что все современные методы обучения стали в значительной степени коммуникативными. В этой связи трудно согласиться с имеющими место утверждениями, согласно которым концепция метода обучения устарела и не отвечает вызовам времени (Шляхов, 2007). С подобной критикой методов трудно согласиться, ибо она не соответствует ни практике преподавания языка, в которой за последние годы наблюдается повышенный интерес как к современным методам обучения, так и к истории становления и развития методов обучения, получивший отражение в ряде заметных публикаций последних лет (см. список литературы).

## БЕЛЕЖКИ

1. Доклад на XII Конгрессе Международной ассоциации преподавателей русского языка и литературы (МАПРЯЛ). – Шанхай, 2011 г.

## ЛИТЕРАТУРА

- Беляев Б. В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. – М., 1965.

- Берлиц М.Д. Метод Берлица для преподавания новых языков. Русский язык. Приспособил к русскому языку Л.Л. Брейтфус. – Берлин, Нью-Йорк, 1895.
- Бернштейн СИ. Вопросы обучения произношению (применительно к преподаванию русского языка иностранцам). – М., 1937.
- Бондаренко А.Ю., Иевлева З.Н. Из истории методики: прямой метод в обучении РКИ / Русский язык за рубежом, 2004, № 3.
- Вагнер В.Н. Методика преподавания русского языка англоговорящим и франкоговорящим. – М., 1995.
- Гез Н.И., Фролова Г.М. История зарубежной методики преподавания иностранных языков. – М., 2008.
- Иевлева З.Н. Этап зарождения методики. // В кн.: История преподавания русского языка как иностранного в очерках и извлечениях / Ред. – составитель А.Н. Щукин. – М., 2005.
- Капитонова Т.И., Московкин Л.В., Щукин А.Н. Методы и технологии обучения русскому языку как иностранному / Под ред. А.Н. Щукина. – М., 2008.
- Китайгородская Г.А. Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам. – М., 1986.
- Костомаров ВТ., Митрофанова О.Д. Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам. – М., 1973. 3-е изд.-М., 1984.
- Ляховицкий М.В. Методика преподавания иностранных языков, – М., 1981.
- Мисири Г.С. Говорим по-русски: аудиолингвальный курс для лиц, говорящих на английском языке. – М., 1977; 2-е изд. – М., 1986.
- Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – М., – 1985.
- Пассов Е.И. Терминосистема методики, или Как мы говорим и пишем. – СПб., 2009.
- Толстой Л.Н. Педагогические сочинения. – М., 1989.
- Хэгболт П. Изучение иностранных языков. Некоторые размышления из опыта преподавания / Сокр. пер. с англ. – М., 1963.
- Шляхов В.И. Сценарии русского речевого взаимодействия. – М., 2007.
- Щукин А.Н. Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам. – М., 2008.
- Richards J.C. and Rodgers T. Method: Approach, Design and Procedure. In: M. H. Long and J. C. Richards (eds.). Methodology in TESOL. A Book of Readings. – Boston, 1987.

## **METHODOLOGIES IN THE HISTORY OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE (THEORY AND PRACTICE)**

**Abstract:** This article provides a historical overview of methodologies used in teaching Russian as a foreign language. The author presents each approach from both a theoretical and a practice-oriented perspective, while including information about the methodological foundation of teaching Russian to foreigners and the development of contemporary educational technologies. The history of teaching methodologies reflects the history of Russian-language instruction.

**Professor Anatoliy Shtukin, DSc.**

✉ Head of the Department of Methodology, Education and Psychology  
The Pushkin State Russian Language Institute  
6 Ac. Volgin Street,  
Moscow, 117485, Russia  
Tel: +7 (495) 936-84-76.  
E-mail: metod32@mail.ru