
СПОСОБЫ РЕАЛИЗАЦИИ ЭТНООРИЕНТИРОВАННОЙ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ С ПОЗИЦИЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИИ (на примере арабского контингента)

Т.А. Кротова

Кафедра русского языка
Академия труда и социальных отношений
ул. Лобачевского, 90, Москва, Россия, 119454

Данная статья посвящена вопросам методической реализации системы лингвокультурной адаптации (ЛКА) в практике обучения русскому языку иностранных учащихся в условиях российского вуза. Раскрыта роль этноориентированных компонентов в методической системе ЛКА, рассмотрена интеграция этноориентированного подхода и процесса лингвокультурной адаптации при обучении русскому языку как иностранному на примере арабского контингента учащихся.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, лингвокультурная адаптация, этноориентированная методика, иностранный учащийся.

В связи с активным привлечением иностранных студентов в образовательные учреждения России современная методика обучения русскому языку как иностранному испытывает потребность в развитии и разработке подходов и методов обучения, ориентированных на определенный этнический контингент учащихся. Актуальность данного исследования обусловлена объективной необходимостью учета языковых, этнокультурных и этнопсихологических характеристик определенного контингента иностранных учащихся в целях методики преподавания РКИ с позиций теории лингвокультурной адаптации.

Мы считаем, что этноориентированный подход к обучению русскому языку как иностранному основывается на понятии этноса как общности людей, связанных генетическим родством, общностью происхождения и исторической судьбы, единством языка, единством территории, устойчивой межпоколенческой преемственностью, общностью культуры и традиций, общим самосознанием, имеющих оригинальный стереотип поведения и противопоставляющих себя всем другим подобным коллективам. Таким образом, применительно к методике преподавания русского языка как иностранного этноориентированный подход, на наш взгляд, выражается в принятии иностранного учащегося как представителя определенного этноса, а обучение организуется с учетом и опорой на этнопсихологические, этнопсихолингвистические, этнокультурные особенности определенного контингента учащихся.

Необходимость формирования понятия этноориентированного обучения РКИ отмечается сегодня многими специалистами (Т.М. Балыхина, И.Е. Бобрышева, Чжао Юйцзян и др.). Мы полагаем, что это связано с тем, что устоявшийся в методике термин «национально-ориентированное (лингвоориентированное) обучение» означает прежде всего обучение русскому языку как иностранному с опорой

на родной язык учащихся (или язык-посредник) и исходя из особенностей его системы, в то время как в этноориентированном обучении исследователи делают акцент на описании, сопоставлении этнокультурных и этнопсихологических особенностей иностранных учащихся.

В настоящей статье мы предлагаем взглянуть на возможности этноориентированного подхода к обучению русскому языку как иностранному с позиций лингвокультурной адаптации. Под лингвокультурной адаптацией мы, вслед за Н.В. Поморцевой, понимаем «многоаспектный процесс знакомства, привыкания и приспособления личности иностранного учащегося к инокультурной (поликультурной) среде, осуществляемый посредством русского языка и в процессе его изучения», «процесс вхождения в ценностно-смысловое поле иной социокультурной среды через обучение русскому языку, изучение русской культуры, культуротворческую деятельность» [6. С. 7].

В теории лингвокультурной адаптации русский язык выступает интегрирующим фактором, именно посредством русского языка, преодолевая языковой барьер, иностранный учащийся должен суметь описать, а впоследствии решить возникающие у него проблемы адаптации (социокультурной, дидактической, физиологической и др.).

Дополнение методической системы лингвокультурной адаптации этноориентированными компонентами позволит, на наш взгляд, индивидуализировать процесс обучения русскому языку как иностранному даже в условиях полиэтнической группы и минимизировать трудности адаптации к русской образовательной среде представителей конкретного иностранного контингента. Модель лингвокультурной адаптации, предложенная Н.В. Поморцевой, базируется на интеграции адаптационных процессов и обучения языку. Русский язык выступает одновременно как цель обучения и средство адаптации к иной лингвокультурной среде. «Достижение психологического равновесия на эмоциональном, информационно-познавательном, коммуникативном и поведенческом уровнях в кратчайшие сроки с использованием наиболее эффективных и целесообразных путей адаптации возможно лишь при достижении определенного уровня владения языком как средством коммуникации, при условии познания посредством языка культуры лингвокультурного сообщества, внутри которого иностранному студенту придется не только жить, вступать в коммуникацию, но и получать профессиональные знания на иностранном языке» [6. С. 64].

Н.В. Поморцева представляет интегративную модель лингвокультурной адаптации как «совокупность наиболее актуальных для иностранного учащегося видов адаптации, их языковые и поведенческие проявления средствами вербальной и невербальной коммуникации» [5. С. 567]. Структура модели, по мнению автора, будет зависеть от времени и целей обучения русскому языку и от прагматических интересов каждой личности. Целью подобной модели является минимизация трудностей различных видов адаптации средствами языкового обучения.

Предлагая добавить в качестве структурообразующего фактора этническую принадлежность студентов, мы стремимся сконструировать частный случай модели ЛКА — этноориентированную модель лингвокультурной адаптации арабского

контингента учащихся. Мы исходим из утверждения, что «каждая нация имеет свое национальное сознание, выражающееся в сложной совокупности социальных, политических, экономических, нравственных, эстетических, философских, религиозных и других взглядов, и убеждений, характеризующих определенный уровень ее духовного развития» [3. С. 41]. Индивидуум как представитель определенной нации или этноса несет в себе специфические психологические, поведенческие и иные черты, влияние которых сказывается в процессе межкультурной коммуникации, в том числе и в рамках учебного общения.

Под этноориентированными компонентами мы будем понимать такие элементы системы обучения русскому языку как иностранному (формы педагогического взаимодействия, способы и приемы работы, тексты, учебные материалы), которые учитывают языковую, этнокультурную и этнопсихологическую специфику определенного этнического контингента учащихся. Данные компоненты методической системы ЛКА могут быть использованы как комплексно, так и в работе над какими-то частными проблемами.

Этноориентированные компоненты методической системы лингвокультурной адаптации могут быть определены на нескольких уровнях, в соответствии со структурой интегративной модели лингвокультурной адаптации (Н.В. Поморцева): уровнями («учащийся — преподаватель», «учащийся — учащийся (представитель иной этнокультуры)», «учащийся — поликультурная группа», «учащийся — образовательная среда» и т.п.), компонентами (целевой, диагностический, содержательный, индивидуально-личностный, поведенческий, деятельностный, профессионально ориентированный, рефлексивный), а также видами адаптации, наиболее актуальными для определенного (арабского) контингента иностранных учащихся.

Ниже рассмотрим некоторые способы реализации этноориентированных компонентов методической системы лингвокультурной адаптации в процессе обучения русскому языку арабских студентов.

На уровне «учащийся — преподаватель» этноориентированная направленность будет осуществляться в информировании преподавателя РКИ об особенностях восприятия роли преподавателя в родной этнокультуре учащегося и методических рекомендациях по выбору соответствующего стиля обучения, обеспечивающего плавный переход от привычного иностранному студенту представления об иерархии внутри учебного коллектива к модели, принятой в российской образовательной системе. Анкетирование арабских студентов, изучающих русский язык и обучающихся в российских вузах показало, что роль преподавателя 38% респондентов определяют, как «наставника», 43% — как «помощника и советника», и лишь 14% — как «партнера». Это связано с тем, что для арабской (исламской) дидактической системы преподаватель является центром образовательного процесса, авторитетом, в отличие от современного европейского образования, где преподаватель позиционируется как партнер. Данный опрос также показал, что для арабских учащихся очень важны взаимоотношения с преподавателем, они влияют на их успеваемость и отношения к предмету. 62% опрошенных студентов из араб-

ских стран указали на чрезвычайную важность хороших отношений с преподавателем и непосредственное влияние этого на результаты их учебы, еще около 20% указали, что для них важны отношения с преподавателем, но это не будет влиять на их успеваемость. Мы считаем, что на начальном этапе преподаватель русского языка как иностранного должен занять по отношению к арабскому учащемуся покровительственную позицию, принять на себя ведущую роль в учебном процессе, быть готовым оказать поддержку учащемуся (даже если такой стиль взаимоотношений не типичен для данного преподавателя). Постепенно преподавателю следует предоставлять студенту больше самостоятельности, предлагать ему творческие задания, требующие проявления инициативы со стороны учащегося. Это позволит, во-первых, смягчить переход от привычного для арабского учащегося образа преподавателя-авторитета к типичному для российской образовательной среды преподавателю-партнеру, а во-вторых, обеспечит установление доверительных отношений с преподавателем.

Еще один важный аспект взаимоотношений преподавателя и арабских учащихся — похвала и порицание. Исследования по этнопсихологии показывают, что арабы очень чувствительны к критике и похвале, особенно в присутствии равных себе (в нашем случае в присутствии других студентов). «Араб... очень чувствителен в отношении с себе равными, проявляет высокую степень эмоциональной возбудимости, а часто и экспансивности, отстаивая вопросы чести и личного достоинства. В своей повседневной жизни арабы постоянно соизмеряют свои слова и поступки с реакцией на них окружающих, стремятся „сохранить лицо“» [2. С. 41]. Опрос студентов-арабов показал, что они очень восприимчивы к похвале и порицанию со стороны преподавателя: 81% опрошенных ответили, что для них очень важна похвала преподавателя. При этом свое одобрение преподаватель может выражать как словами, так и мимикой и жестами (что указывает нам на чувствительность арабов к невербальным средствам коммуникации). Около 62% указали, что для их самооценки важно (в той или иной степени) получить одобрение в присутствии других студентов. 71% респондентов указали, что для них также важно неодобрение преподавателя, и почти 70% опрошенных отметили, что для них было бы болезненно получить порицание со стороны преподавателя в присутствии сокурсников (для сравнения: у опрошенных студентов из Болгарии 0% тех, кто будет очень расстроен, 57% занимают срединные позиции, 43% выбрали ответ «абсолютно неважно, не буду расстроен» (у арабов этот показатель 14%)). Из вышесказанного следует, что похвала и общественное одобрение успехов являются для арабского учащегося мощным стимулирующим фактором к дальнейшему обучению, а излишне резкая критика со стороны преподавателя может вызвать неприятие учащимся личности преподавателя, а как следствие, и угасание интереса к изучаемому предмету.

На уровне «учащийся — учащийся (представитель иной культуры)», «учащийся — поликультурная учебная группа» важной становится работа по формированию у иностранных студентов готовности к межкультурному общению и взаимодействию в процессе обучения русскому языку как иностранному. Как показало

проведенное анкетирование, арабские студенты в целом предпочитают групповое обучение: 43% опрошенных указали на неспособность работать в одиночестве, еще 43% указали на комфортность обучения в группе в той или иной степени, некомфортную групповую форму обучения посчитали 0% респондентов. 57% арабских студентов указали, что им совершенно неважно, чтобы в группе были студенты из арабских стран и что им очень интересно учиться с представителями других стран. Однако около 10% указали, что им очень важно учиться с соотечественниками, 15% — что им будет некомфортно оказаться в группе единственным представителем своего этноса. При этом комфортнее всего арабские студенты чувствуют себя в общении с представителями Европы, Азии, России и славянских стран (36%, 36% и 29% соответственно), затем идут Африка и США (по 21%), на последнем месте — представители Латинской Америки (14%).

Проиллюстрируем реализацию этноориентированной методики обучения русскому языку как иностранному арабского контингента учащихся примерами работы на языковом уровне, т.е. на уровне сопоставления двух языковых систем.

Работа с терминологией и устойчивыми выражениями, свойственными той или иной профессиональной области, является необходимой частью профессионально ориентированного курса русского языка как иностранного. Следует учитывать, что в русском языке подавляющее число терминов как в естественно-научных областях знания, так и в гуманитарных науках являются заимствованными из европейских языков либо из греческого и латыни. В арабском языке часть терминов, особенно относящихся к области технических достижений современной цивилизации, также являются заимствованными и ассимилированными в арабский язык, однако значительная часть терминов имеет собственно арабское происхождение и обладает национальной спецификой. Как отмечает А.А. Мустафаева, «в терминологии наблюдаются случаи образования термина с национальным характером, таким образом, формируется термин с национальной спецификой. Термины с культурным компонентом (или культурной нагрузкой) встречаются в терминологиях родства, религии» [4. С. 119]. Исследователь указывает, что подобные термины с национальной спецификой обнаруживаются и в других терминосистемах арабского языка, например, в военной: *al-Hirsuul-Amigi* — гвардия Эмира (ОАЭ). Перевод подобной терминологии требует особого внимания со стороны студента и контроля со стороны преподавателя.

Следует обратить внимание на использование в арабских текстах заимствованных терминов из европейских языков (французского, английского). Студенту можно предложить выполнить работу по анализу текста на родном языке с целью обнаружения в нем заимствованных слов и выражений и сравнить с терминами, используемыми в подобной ситуации в русском языке.

В качестве самостоятельной работы студенту могут быть предложены научные статьи по теме перевода арабской терминологии на русский язык и с русского языка на родной.

Особый интерес представляет работа с интернационализмами — словами, приобретшими международный характер и использующимися практически во всех

языках. С одной стороны, преподаватель русского языка должен помнить о том, что количество интернационализмов в арабском языке значительно меньше, чем в любом европейском языке, в силу меньших культурных, экономических, языковых контактов с европейскими языками. Соответственно, преподаватель не должен автоматически предполагать, что значение таких слов, как «авиация», «министр», «ресторан» будет доступно без дополнительных пояснений арабскому студенту. С другой стороны, в современном арабском языке все же наблюдается достаточное количество интернационализмов, например, слова «телефон», «телеграф», «витамин». Преподаватель должен приучать арабского студента к языковой рефлексии, прививать ему умение «видеть» подобную лексику в тексте, развивать в нем способности к языковой догадке.

Следует отметить, что количество заимствований и интернационализмов в речи арабских учащихся и их характер будут во многом зависеть от страны происхождения учащегося. Так, например, студенты из стран Магриба (Марокко, Тунис, Алжир) будут использовать в своей речи гораздо больше слов французского происхождения, чем, например, студенты из Сирии или стран Персидского залива. Это связано с уникальной ситуацией диглоссии в арабских странах: существует арабский литературный язык, объединяющий всю арабскую нацию, и территориальные диалекты арабского языка. При этом в зависимости от региона диалекты арабского языка подвергались совершенно разным влияниям со стороны европейских и иных языков. Этот фактор тоже необходимо учитывать при обучении студентов из арабских стран.

Работа с арабскими заимствованиями в русском языке актуальна не только с лингвистической точки зрения, но и с культурологической, поскольку они «отражают исторические контакты народов и их культур» [1. С. 75]. Демонстрация арабских заимствований в русской языке, задания на подготовку доклада/презентации по истории того или иного арабского заимствования в русском языке, на наш взгляд, развивает лингвистические умения учащегося и повышает мотивацию к изучению русского языка.

Приведенные нами примеры способов реализации этноориентированной методики обучения РКИ, использованные нами в работе с арабскими учащимися, доказывают, на наш взгляд, перспективность подобного подхода организации учебного процесса как в моноэтнической, так и в полиэтнической аудитории и его эффективность в решении адаптационных проблем определенного иностранного контингента учащихся.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Аль-Кадими Махмуд Гази Чалюб.* Арабские заимствования в русском языке // Вестник ВГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. — 2010. — № 1. — С. 75—77. [*Al-Kadimi Maxmud Gazi Chalyub.* Arabskie zaimstvovaniya v russkom yazyke // Vestnik VGU. Seriya: Lingvistika i mezhkulturnaya kommunikaciya. — 2010. — № 1. — S. 75—77.]
- [2] *Баринова Е.Б.* Этнопсихологические особенности народов Востока: Учеб. пособие. — М.: РУДН, 2012. [*Barinova E.B.* Etnopsixologicheskie osobennosti narodov Vostoka: Uchebnoe posobie. — М.: RUDN, 2012.]

- [3] *Крысько В.Г.* Этническая психология: Учеб. пособие. — М.: Академия, 2008. [*Krysko V.G.* Etnicheskaia psixologiya. Uchebnoe posobie. — М.: Akademiya, 2008.]
- [4] *Мустафаева А.А.* Современная арабская терминология: формирование и проблемы перевода (на материале терминологии информатики): Дисс. ... докт. филос. наук. — Алматы, 2011. [*Mustafaeva A.A.* Sovremennaya arabskaya terminologiya: formirovanie i problemu perevoda (na materiale terminologii informatiki): Diss. ... dokt. filос. nauk. — Almaty, 2011.]
- [5] *Поморцева Н.В.* Новые подходы к организации обучения РКИ: лингвокультурная адаптация инофонов как комплексная задача обучения РКИ / Русский язык в современном мире... Материалы II Международной научной конференции. — М.: Высшая школа перевода МГУ, 2011. — С. 566—570. [*Pomorceva N.V.* Novye podhody k organizacii obucheniya RKI: lingvokulturnaya adaptaciya inofonov kak kompleksnaya zadacha obucheniya RKI / Russkij yazyk v sovremennom mire... Materialy II Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. — М.: Vysshaya shkola perevoda MGU, 2011. — С. 566—570.]
- [6] *Поморцева Н.В.* Педагогическая система лингвокультурной адаптации иностранных учащихся в процессе обучения русскому языку: Дисс. ... д-ра пед. наук. — М., 2010. [*Pomorceva N.V.* Pedagogicheskaya sistema lingvokulturnoj adaptacii inostrannyx uchashhixsya v processe obucheniya russkomu yazyku: Diss. ... d-ra pedagog. nauk. — М., 2010.]

ETHNICALLY ORIENTED METHODS OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN THE ASPECT OF THE LINGUISTIC AND CULTURAL ADAPTATION (on the example of arab students)

T.A. Krotova

The Chair of the Russian language
Labor and Social Relations Academy
Lobachevskogo, 90, Moscow, Russia, 119454

This article deals with the problem of implementation the methodical system of linguistic and cultural adaptation in the practice of teaching Russian language to foreign students in Russian universities. The author uncovers the role of ethnically oriented components of methodical system of linguistic and cultural adaptation and examines the possibility of integration ethnically oriented approach with the process of linguistic and cultural adaptation in teaching Russian as a foreign language (on the example of Arab students).

Key words: Russian as a foreign language, linguistic and cultural adaptation, ethnically oriented method, foreign student.