



РУСИСТИКА

Том 18 № 3 2020

ГОВОРИТЕ ПО-РУССКИ: К ЮБИЛЕЮ С.А. ХАВРОНИНОЙ

DOI 10.22363/2618-8163-2020-18-3

<http://journals.rudn.ru/russian-language-studies>

Научный журнал
Издается с 2003 г.

Издание зарегистрировано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)

Свидетельство о регистрации ПИ № ФС 77-72956 от 25.05.2018 г.

Учредитель: Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Российский университет дружбы народов»

Главный редактор

Шаклеин В.М. – академик РАЕН, доктор филологических наук, профессор, заслуженный работник высшей школы РФ, почетный работник высшего профессионального образования РФ, член правления Российского общества преподавателей русского языка и литературы (РОПРЯЛ), член Совета по русскому языку при президенте РФ, заведующий кафедрой русского языка и методики его преподавания филологического факультета Российского университета дружбы народов (Российская Федерация, Москва)

Приглашенный редактор

Шукин А.Н. – действительный член Академии педагогических и социальных наук, действительный член Академии гуманитарных исследований, доктор педагогических наук, профессор, заслуженный деятель науки РФ, почетный работник высшего профессионального образования РФ, лауреат премии Президента РФ в области образования, почетный профессор Хэйлуцзянского университета (КНР), профессор кафедры методики, педагогики и психологии Государственного института русского языка имени А.С. Пушкина (Российская Федерация, Москва)

Члены редакционной коллегии

Алефиренко Н.Ф. – действительный член Российской академии социальных наук, заслуженный деятель науки РФ, доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка Белгородского государственного университета (Российская Федерация, Белгород)

Бальхина Т.М. – академик МАНПО, вице-президент РОПРЯЛ, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры русского языка и методики его преподавания филологического факультета Российского университета дружбы народов (Российская Федерация, Москва)

Вальтер Харри – член президиума Международной ассоциации преподавателей русского языка и литературы (МАПРЯЛ), доктор филологических наук, профессор, профессор Института славистики Университета имени Эрнста Морица Арндта, заместитель председателя Фразеологической комиссии при Международном комитете славистов (Германия, Грайфсвальд)

Гаврилина М.А. – доктор педагогики, профессор, профессор Латвийского университета (Латвия, Рига)

Гусман Тирадо Рафаэль – член президиума МАПРЯЛ, доктор филологических наук, профессор кафедры греческой и славянской филологии Гранадского университета (Испания, Гранада)

Дейкина А.Д. – заслуженный деятель науки и образования, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры методики преподавания русского языка Института филологии Московского педагогического государственного университета (Российская Федерация, Москва)

Дэвидсон Дэн – почетный президент Американских советов по международному образованию АСПРЯЛ и АКСЕЛС, старший академический советник и директор научно-исследовательского центра Американских советов по международному образованию, директор Института русского языка, иностранный член Российской академии образования, PhD по филологии, профессор по русскому языку и изучению иностранного языка Брин-Мор колледжа (США, Вашингтон)

Загорская О.В. – председатель Совета по русскому языку при администрации Воронежской области, доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры русского языка, современной русской и зарубежной литературы Воронежского государственного педагогического университета (Российская Федерация, Воронеж)

Маслова В.А. – член президиума ВАК Республики Беларусь, доктор филологических наук, профессор кафедры общего и русского языкознания Витебского государственного университета (Беларусь, Витебск)

Мокиенко В.М. – действительный член Европейского общества фразеологов «ЕВРОФРАЗа», доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры славянской филологии Санкт-Петербургского университета (Российская Федерация, Санкт-Петербург)

Перотто Моника – PhD по педагогике, профессор, научный сотрудник кафедры русского языка факультета иностранных языков и литературы Болонского университета (Италия, Болонья)

Протасова Е.Ю. – доктор педагогических наук, профессор, профессор-адъюнкт отделения языков гуманитарного факультета Хельсинкского университета (Финляндия, Хельсинки)

Рацбургская Л.В. – действительный член комиссии по славянскому словообразованию при Международном комитете славистов, доктор филологических наук, профессор, заведующая кафедрой современного русского языка и общего языкознания Национального исследовательского Нижегородского государственного университета имени Н.И. Лобачевского (Российская Федерация, Нижний Новгород)

Рязанова-Кларк Лара – член Королевского лингвистического общества, PhD по филологии, заведующая русским отделением Эдинбургского университета, академический директор Российского центра книжини Дашковой при Эдинбургском университете, директор научного центра «Русский язык в контексте» (Великобритания, Эдинбург)

РУСИСТИКА

ISSN 2618-8163 (Print); ISSN 2618-8171 (Online)

4 выпуска в год.

Языки: русский, английский.

Входит в перечень рецензируемых научных изданий ВАК РФ.

Опубликованные в журнале статьи индексируются в международных реферативных и полнотекстовых базах данных: РИНЦ Научной электронной библиотеки (НЭБ), DOAJ, Ulrich's Periodicals Directory, Google Scholar, Cyberleninka, WorldCat, East View, Dimensions, Mendeley.

Цель и тематика

Научный журнал «Русистика» специализируется на рассмотрении актуальных вопросов русского языка и методики его преподавания как родного, неродного и иностранного в условиях русской, близкородственной и неродственной языковых сред.

Журнал является площадкой для научного сообщества в области отечественной и зарубежной русистики, освещает спектр проблем как собственно лингвистических, так и связанных с культурно-историческими и социальными аспектами изучения и преподавания русского языка.

Миссия журнала заключается в предоставлении возможностей русистам из различных стран и регионов объективно информировать международное научное сообщество о состоянии исследований русского языка, проблемах его функционирования в многополярном мире, привлекать дополнительный интерес ученых к этим проблемам.

Цель журнала: создание научно-исследовательского, образовательного и информационного пространства для взаимного обмена достижениями российских и зарубежных ученых, специализирующихся в области русского языка и методики его преподавания.

Задачи:

1. Обмен научными достижениями российских и зарубежных коллег в области русистики, публикации результатов научных центров по проблемам развития и сохранения русского языка в многополярном мире.
2. Рассмотрение теоретических исследований по проблемам функционирования русского языка в России и зарубежных странах.
3. Актуализация проблем методики преподавания русского языка как родного, неродного, иностранного.
4. Анализ современных тенденций в развитии школьной и вузовской русистики.
5. Отражение вопросов изучения и преподавания русского языка как иностранного и проблем сохранения русского языка в диаспоре.

6. Проблемы развития русского языка как языка науки.

7. Освещение государственной политики в области русского языка и методики его преподавания.

8. Презентация медиадидактических и электронных средств обучения русскому языку и методике его преподавания.

Очередные выпуски журнала, как правило, являются тематическими и посвящены наиболее актуальным проблемам русистики. Выход тематических номеров анонсируется на сайте журнала.

Материалы могут быть представлены в виде научных статей (теоретических, научно-практических, научно-методических), обзорных научных материалов, рецензий, аннотаций, а также научных сообщений, посвященных деятелям российской и зарубежной науки. Для начинающих ученых предназначена рубрика «Страничка молодого исследователя».

К публикации принимаются только оригинальные статьи, ранее не опубликованные. Самоплагат не допускается.

Журнал входит в Перечень рецензируемых периодических изданий, публикации которых принимаются к рассмотрению ВАК РФ при защите диссертационных исследований.

Перечень отраслей науки и групп специальностей научных работников в соответствии с номенклатурой ВАК РФ:

10.02.01 – Русский язык;

10.02.19 – Теория языка;

13.00.02 – Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования).

Журнал имеет международный статус, который определен составом редколлегии и рецензентами (известные ученые иностранных академий и университетов из России, США, Беларуси, Испании, Италии, Латвии, Финляндии, Германии, Великобритании).

Журнал выходит один раз в квартал (4 номера в год). Подписка на печатную версию журнала оформляется в почтовых отделениях РФ. Индекс журнала в каталоге подписных изданий Агентства «Роспечать» – 36433.

Редактор *Ю.А. Заикина*

Компьютерная верстка *Ю.А. Заикиной*

Адрес редакции:

Российская Федерация, 115419, Москва, ул. Орджоникидзе, д. 3

Тел.: +7 (495) 955-07-16; e-mail: publishing@rudn.ru

Адрес редакционной коллегии журнала:

Российская Федерация, 117198, Москва, ул. Миклухо-Маклая, д. 10, корп. 2

Тел.: +7 (495) 434-07-45; e-mail: rfj@rudn.ru

Подписано в печать 20.07.2020. Выход в свет 27.07.2020. Формат 70×108/16.

Бумага офсетная. Печать офсетная. Гарнитура «Times New Roman».

Усл. печ. л. 11,20. Тираж 500 экз. Заказ № 625. Цена свободная.

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования

«Российский университет дружбы народов»

Российская Федерация, 117198, Москва, ул. Миклухо-Маклая, д. 6

Отпечатано в типографии ИПК РУДН

Российская Федерация, 115419, Москва, ул. Орджоникидзе, д. 3

Тел. +7 (495) 952-04-41; e-mail: publishing@rudn.ru



RUSSIAN LANGUAGE STUDIES

VOLUME 18 NUMBER 3 2020

RUSSIAN AS WE SPEAK IT: FOR THE ANNIVERSARY OF S.A. KHAVRONINA

DOI 10.22363/2618-8163-2020-18-3

<http://journals.rudn.ru/russian-language-studies>

Founded in 2003

Founder: PEOPLES' FRIENDSHIP UNIVERSITY OF RUSSIA

EDITOR-IN-CHIEF

Shaklein V.M. – member of the Academy of Natural Sciences, Doctor of Philology, Professor, Honoured Employee of Higher Education of the Russian Federation, Honoured Higher and Professional Education Employee of the Russian Federation, member of Executive Board of Russian Association of Teachers of the Russian Language and Literature (ROPRYAL), member of Presidential Russian Language Council, Head of the Chair of the Russian Language and Methods of Teaching (Peoples' Friendship University of Russia (RUDN University)) (Russian Federation, Moscow)

EXECUTIVE SECRETARY

Strelchuk E.N. – Doctor of Pedagogy, Associate Professor of the Chair of the Russian Language and Methods of Teaching (Peoples' Friendship University of Russia (RUDN University)) (Russian Federation, Moscow)

GUEST EDITOR

Shechukin A.N. – regular member of the Academy of Pedagogical and Social Sciences, regular member of the Academy of Humanitarian Research, Doctor of Pedagogy, Honoured Scientist of the Russian Federation, Honorary Worker of Higher Education of the Russian Federation, laureate of the Russian Presidential Prize in Education, Honoured Professor of Heilongjiang University (China), Professor of the Department of Methods of Teaching, Pedagogy and Psychology of Pushkin State Russian Language Institute (Russian Federation, Moscow)

EDITORIAL BOARD

Alefrenko N.F. – full member of the Academy of Social Sciences, Honored Scientist of the Russian Federation, Doctor of Philology, Professor, Professor of the Chair of Russian Language, Belgorod State University (Russian Federation, Belgorod)

Balykhina T.M. – member of the International Teacher's Training Academy of Science (MANPO), Vice-President of Russian Association of Teachers of the Russian Language and Literature (ROPRYAL), Doctor of Pedagogy, Professor, Professor of the Chair of the Russian Language and Methods of Teaching, Peoples' Friendship University of Russia (RUDN University) (Russian Federation, Moscow)

Davidson Dan – President Emeritus and Director of American Councils Research Center (ARC), American Councils for International Education, Director of Russian Language Centre, Foreign Member of Russian Academy of Education, PhD in Philology, Professor of the Russian Language and Foreign Language Studies, Bryn Mawr College (USA, Washington)

Deikina A.D. – Honoured Worker of Science and Education, Doctor of Pedagogy, Professor, Professor of the Chair of Methods of Teaching Russian, Institute of Philology, Moscow Pedagogic State University (Russian Federation, Moscow)

Gavrilina M.A. – Doctor of Pedagogy, Professor, Professor of Lithuanian University (Lithuania, Riga)

Gusman Tirado Rafael – member of Executive Board of International Association of Teachers of the Russian Language and Literature (MAPRYAL), Doctor of Philology, Professor of the Chair of Greek and Slavonic Philology, Granada University (Spain, Granada)

Maslova V.A. – member of the Presidential Board of Higher Attestation Commission of Belarus, Doctor of Philology, Professor of the Chair of General and Russian Linguistics, Vitebsk State University (Belarus, Vitebsk)

Mokienko V.M. – full member of European Society of Phraseologists "EUROPHRAS", Doctor of Philology, Professor, Professor of the Chair of Slavonic Philology, Saint Petersburg University (Russian Federation, Saint Petersburg)

Perotto Monica – PhD in Pedagogy, Professor, research assistant and Associate Professor of the Chair of the Russian Language Foreign Languages Faculty, Bologna University (Italy, Bologna)

Protasova E.Yu. – Doctor of Pedagogy, Professor, Associate Professor of Language Department, Humanitarian Faculty, Helsinki University (Finland, Helsinki)

Ratsiburskaya L.V. – full member of Slavonic Education Commission under International Committee of Slavistics, Doctor of Philology, Professor, Chairperson of the Chair of Modern Russian Language and General Linguistics, National Research Nizhegorodskiy State University (Russian Federation, Nizhniy Novgorod)

Ryazanova-Clarke Lara – member of Royal Linguistic Society, PhD in Philology, Chairperson of Russian Department of Edinburgh University, Academic Director of Russian Centre of Princess Dashkova in Edinburgh University, Director of Scientific Centre "Russian Language in Context" (Great Britain, Edinburgh)

Walter Harry – member of the Presidium of International Association of Teachers of Russian Language and Literature, Doctor of Philology, Professor, Professor of the Ernst Moritz Arndt University, Institute of Slavistics, Deputy of Chairperson of Phraseological Commission under International Committee of Slavists (Germany, Greifswald)

Zagorovskaya O.V. – Chairperson of Russian Language Council of Voronezhskaya oblast Administration, Doctor of Philology, Professor, Professor of the Chair of the Russian Language, Modern Russian and Foreign Literature, Voronezh State Pedagogic University (Russian Federation, Voronezh)

RUSSIAN LANGUAGE STUDIES**Published by the Peoples' Friendship University of Russia (RUDN University)**

ISSN 2618-8163 (Print); ISSN 2618-8171 (Online)

4 issues per year.

Languages: Russian, English.

Indexed by Russian Index of Science Citation, DOAJ, Ulrich's Periodicals Directory, Google Scholar, WorldCat, East View, Dimensions, Mendeley.

Aims and Scope

The journal "Russian Language Studies" is specialized in actual problems of the Russian language and methods of teaching Russian as a foreign, non-native, and native language under the conditions of Russian, closely related and unrelated linguistic environment.

The journal presents a platform for Russian and foreign scientists, reflects not only linguistic, but also cultural, historical, social aspects of learning and teaching Russian.

The mission of the journal is to give the opportunity to specialists in Russian philology from different countries and regions to objectively inform international scientific community about modern research in the Russian language, its functioning in the multipolar world and to draw the scientific attention to these problems.

The aim of the journal is to create scientific, research, educational and information space for presenting the achievements of Russian and foreign scientists in Russian language studies and methods of teaching Russian as a foreign language.

The targets of the journal are:

1. Delivering the achievements of Russian and foreign scientists in Russian language studies, publishing the results of scientific centres in developing and keeping the Russian language in the multipolar world.
2. Characterizing theoretical papers on Russian language functioning in Russia and abroad.
3. Pointing out the problems in methods of teaching Russian as a foreign, non-native, and native language.
4. Analyzing modern trends in Russian language teaching at school and university.
5. Reflecting problems of learning and teaching Russian as a foreign language and keeping the Russian language in diasporas.

6. Problems of developing Russian as a language of science.

7. Presenting Russian national policy in the Russian language and methods of its teaching.

8. Demonstrating media-didactic and electronic means of teaching Russian.

Next issues of the journal are planned as thematic ones and are devoted to the most actual problems of Russian language studies. Thematic issues are announced at the journal site.

The journal publishes scientific articles (theoretical, academic and research, methodical), review articles, book reviews, annotations, scientific reports about Russian and foreign scientists. The articles written by starting investigators are published on the "Page of a young scientist".

The journal publishes only original articles which have not been published before. Self-plagiarism is not allowed.

The journal has an international status proved by the editorial board and reviewers including outstanding scientists from Russia, the United States, Belarus, Spain, Italy, Latvia, Finland, Germany, Great Britain.

The journal is published every three months with 4 issues a year. Readers can subscribe to the journal in post-offices of the Russian Federation. The index of the journal in subscription edition catalogue "Rospechat" is 36433.

Copy Editor *Iu.A. Zaikina*
Layout Designer *Iu.A. Zaikina*

Address of the editorial board:

3 Ordzhonikidze St, Moscow, 115419, Russian Federation
Tel.: +7 (495) 955-07-16; e-mail: publishing@rudn.ru

Address of the editorial board of the journal:

10 Miklukho-Maklaya St, bldg. 2, Moscow, 117198, Russian Federation
Ph.: +7 (495) 434-07-45; e-mail: rflj@rudn.ru

Printing run 500 copies. Open price.

Peoples' Friendship University of Russia
6 Miklukho-Maklaya St, Moscow, 117198, Russian Federation

Printed at RUDN Publishing House
3 Ordzhonikidze St, Moscow, 115419, Russian Federation
Tel.: +7 (495) 952-04-41; e-mail: publishing@rudn.ru

СОДЕРЖАНИЕ

ГОВОРИТЕ ПО-РУССКИ: К ЮБИЛЕЮ С.А. ХАВРОНИНОЙ

ИМЯ В НАУКЕ

- Вохмина Л.Л. (Москва, Российская Федерация), Клобукова Л.П. (Москва, Российская Федерация)** Серафима Алексеевна Хавронина: исследователь, методист, педагог 257

НАУЧНЫЕ ОБЗОРЫ

- Семаан Н.В. (Бейрут, Ливанская Республика), Демешева Е.Н. (Декване, Ливанская Республика), Бахер Т.В. (Амьюн, Ливанская Республика)** История преподавания русского языка в Ливане: хронологический обзор от «московских школ» Императорского Православного Палестинского Общества до настоящего времени 271

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

- Московкин Л.В. (Санкт-Петербург, Российская Федерация)** Развитие представлений о методе обучения в дидактике и лингводидактике 295

- Сенаторова О.А. (Владимир, Российская Федерация)** Учебно-практическое пособие по лингвокультурологии для иностранцев, изучающих русский язык: концепция и содержание 315

- Qiu Xin (Chengdu, The People's Republic of China)** Virtual reality as a tech tool for students studying Russian in China (Виртуальная реальность как средство обучения студентов-русистов в КНР) 328

ПЕРВЫЕ ШАГИ В НАУКЕ

- Краснокутская Н.В. (Москва, Российская Федерация)** Реализация принципа учета родного языка в учебниках русского языка для иностранцев 342

- Кульша Д.Н. (Стамбул, Турецкая Республика), Рябоконева О.В. (Анталия, Турецкая Республика)** Изучение русского языка в университетах Турции: динамика последних лет 359

ИЗ КУЛЬТУРНОГО НАСЛЕДИЯ РУССКОЙ ФИЛОЛОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ

- Никитин О.В. (Мытищи, Российская Федерация)** «Говорите по-русски» (о Серафиме Алексеевне Хавроновой и книге её жизни) 371

CONTENTS

RUSSIAN AS WE SPEAK IT: FOR THE ANNIVERSARY OF S.A. KHAVRONINA

THE NAME IN SCIENCE

- Liliya L. Vokhmina (Moscow, Russian Federation), Lyubov P. Klobukova (Moscow, Russian Federation)** Serafima Alekseevna Khavronina: researcher, methodologist, teacher 257

SCIENTIFIC REVIEW

- Nataliya V. Semaan (Beirut, Lebanese Republic), Elena N. Demesheva (Dekwaneh, Lebanese Republic), Tatiana V. Baher (Amioun, Lebanese Republic)** The history of teaching the Russian language in Lebanon: a chronological overview starting with the “Moscow school” of the Imperial Orthodox Palestine Society until present times 271

METHODS OF TEACHING RUSSIAN AS A NATIVE AND FOREIGN LANGUAGE

- Leonid V. Moskovkin (Saint Petersburg, Russian Federation)** Development of ideas about the teaching method in didactics and linguodidactics 295

- Olga A. Senatorova (Vladimir, Russian Federation)** A coursebook on linguocultural studies for foreigners studying the Russian language: concept and content 315

- Qiu Xin (Chengdu, The People’s Republic of China)** Virtual reality as a tech tool for students studying Russian in China 328

FIRST STEPS IN SCIENCE

- Nadezhda V. Krasnokutskaya (Moscow, Russian Federation)** Implementing the principle of considering native language in Russian language textbooks for foreigners 342

- Dzmitry N. Kulsha (Istanbul, Republic of Turkey), Oxana V. Ryabokoneva (Antalya, Republic of Turkey)** Teaching Russian in Turkish universities: modern trends 359

ON CULTURAL HERITAGE OF RUSSIAN PHILOLOGY

- Oleg V. Nikitin (Mytishchi, Russian Federation)** “Russian as we speak it” (about Serafima A. Khavronina and the book of her life) 371



ИМЯ В НАУКЕ

THE NAME IN SCIENCE

DOI 10.22363/2618-8163-2020-18-3-257-270

Научное сообщение

Серафима Алексеевна Хавронина: исследователь, методист, педагог

Л.Л. Вохмина¹, Л.П. Клобукова²

¹Государственный институт русского языка имени А.С. Пушкина
Российская Федерация, 117485, Москва, ул. Академика Волгина, 6
²Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова
Российская Федерация, 119991, Москва, Ленинские горы, 1

Аннотация. В статье осмысляются главные вехи исследовательской и научно-методической деятельности профессора Российского университета дружбы народов Серафимы Алексеевны Хаврониной, выдающегося специалиста в области теории и методики преподавания русского языка как иностранного (РКИ), внесшего весомый вклад в становление и развитие отечественной лингводидактики. С.А. Хавронина – автор многочисленных научных публикаций, а также учебников и учебных пособий, нормативно-методических и тестовых материалов, которые в течение многих десятилетий активно используются в России и за рубежом. Ее учебник «Русский язык в упражнениях» не имеет аналогов по популярности и количеству переизданий в десятках стран мира. Велики заслуги С.А. Хаврониной в научно-методическом описании таких сложных аспектов в практике преподавания РКИ, как порядок слов, способы выражения времени, приставочные глаголы и др. Важным направлением ее профессиональной деятельности также является разработка научно-методических основ преподавания русского языка как средства делового общения. Заслуги С.А. Хаврониной отмечены государственным орденом Дружбы, медалью А.С. Пушкина «За большие заслуги в распространении русского языка в мире», а также медалью Е.И. Мотиной.

Ключевые слова: Серафима Алексеевна Хавронина, русский язык как иностранный, РКИ, методика преподавания РКИ, система упражнений и заданий, практическая грамматика, русский язык как средство профессионального общения

История статьи: поступила в редакцию: 08.04.2020; принята к печати: 08.05.2020.

Для цитирования: Вохмина Л.Л., Клобукова Л.П. Серафима Алексеевна Хавронина: исследователь, методист, педагог // Русистика. 2020. Т. 18. № 3. С. 257–270. <http://dx.doi.org/10.22363/2618-8163-2020-18-3-257-270>



Преподавателем может быть только тот,
кому есть что сказать ученикам,
кто умеет говорить с ними так,
чтобы от этого была и польза, и радость.

С.А. Хавронина

В наши дни, когда методика преподавания русского языка как иностранного (РКИ) занимает свое достойное место в общей теории обучения иностранным языкам, мы испытываем чувство глубочайшего уважения к тем, кто много десятилетий тому назад стоял у истоков этой науки, разрабатывал ее основы, создавал первые программы и учебники и при этом до сих пор остался полон сил, энергии, ничуть не утратив способности аккумулировать новое, умело отделяя при этом ценные зерна от манящих плевел. Одним из наиболее ярких представителей этого поколения является Серафима Алексеевна Хавронина – живая история, легенда русского языка как иностранного, методика преподавания которого прошла за последние 70 лет гигантский путь от первых попыток понять свою специфику до современного состояния самостоятельной научной и практической дисциплины, имеющей свой объект и предмет исследования (Азимов, Щукин, 2018: 167). И в этом обретении методикой преподавания РКИ своего современного статуса роль С.А. Хаврониной трудно переоценить.

Данная отрасль научного знания, родившаяся в ответ на мощный социальный заказ 50–60-х годов XX века разработать пути и способы эффективного обучения русскому языку иностранных граждан, начавших большим потоком приезжать в СССР для получения образования, должна была в короткие сроки решить как целый ряд теоретических проблем, так и практические задачи обеспечения учебного процесса учебниками, учебными пособиями и методическими рекомендациями, ориентированными именно на обучение русскому языку как иностранному. Эти глобальные задачи и предстояло решать Серафиме Алексеевне Хаврониной и ее коллегам, начавшим свою педагогическую работу на подготовительном факультете МГУ имени М.В. Ломоносова, а в 1960 году перешедшим в только что созданный Университет дружбы народов (позже получивший название Российский университет дружбы народов), преподаватели которого активно включились в развитие нового научного направления – теории и методики преподавания русского языка как иностранного. Именно в эти годы успешно формируется функционально-коммуникативная лингводидактическая модель языка (которая сегодня является важной составляющей современной лингвистической парадигмы) – происходит становление специальности «Русский язык как иностранный» (Амиантова и др., 2001).

Безусловной заслугой С.А. Хаврониной является то, что в самое короткое время ей вместе с ее соавтором А.И. Широценской удалось буквально «на ходу» (в отсутствии принтеров и компьютеров!) создать такой учебник, который стал поистине настольной книгой всех преподавателей РКИ как в России, так и за рубежом. Он печатался сначала на папиросной бумаге отдельными фрагментами на обыкновенной пишущей машинке и тут же передавался преподавателям для апробации с целью последующей корректировки.

ки текста. Затем был ротапронтный вариант, также не единожды проверенный в ходе аудиторных занятий, и только потом в издательстве «Русский язык» был опубликован уже первый «настоящий» учебник «Русский язык в упражнениях» (Хавронова, 1965) – учебник, рожденный в практике и выверенный практикой. Он был издан более чем на 20 языках: только на английском он в 2014 году вышел 20-м изданием, а всего их было более 100 на 20 языках. «Русский язык в упражнениях» и сегодня не имеет себе равных по популярности в сфере преподавания РКИ (Хавронова, 2019). «Автоматом Калашникова» шутливо называют методисты и преподаватели-практики этот учебник, потому что он действует безотказно даже в случаях глубокой грамматической «запущенности» учащегося.

Сохранись записи некоторых выступлений на памятной встрече в РУДН в 2013 году по случаю 50-летнего юбилея первого издания этого уникального учебника. Приведем отрывок из выступления на этом мероприятии Ольги Даниловны Митрофановой – одного из основоположников отечественной теории и методики преподавания РКИ: «Уже сейчас, логически проанализировав этот учебник, я хочу сказать одну очень важную вещь. Непонятно, каким образом эти две сверхталантливые женщины смогли в 1963 году написать книгу, которая не противоречит современным достижениям когнитивной психологии и когнитивной лингвистики» (Мареева, 2020). И далее О.Д. Митрофанова отметила, что «генеральным достоинством» учебника является то, что после тщательной проработки всех упражнений «система грамматики русского языка входит в голову без правил» – «за счет многократного повторения и наблюдения в голове учащегося складывается системная грамматика» (Там же).

Столь же знаменит и второй учебник-бестселлер С.А. Хавроновой – «Говорите по-русски. Russian as we speak it», изданный в 1962 году (Хавронова, 1962), который выдержал более 60 изданий (последнее, обновленное: Хавронова, 2019). В данной книге впервые в практике преподавания РКИ были определены содержание и структура учебного пособия разговорного типа, представлены актуальные темы и ситуации общения, отобран соответствующий языковой, речевой и текстовый материал, позволяющий гармонично сочетать речевую практику с освоением языковой системы (заметим попутно, что это качество бывает не часто присуще средствам обучения подобного жанра). Без преувеличения можно сказать, что С.А. Хавроновой было создано учебное пособие, в котором каждый урок с научно-методической точкой зрения был продуман самым детальным образом.

Таким образом, есть все основания утверждать, что труды С.А. Хавроновой заложили прочные основы методики преподавания РКИ в разных национальных аудиториях. О причинах этого беспрецедентного профессионального успеха замечательно сказала (в упомянутом выше выступлении) О.Д. Митрофанова. Она подчеркнула, что научно-методические характеристики рассматриваемых средств обучения РКИ отвечают всем требованиям современной лингводидактики: грамотное следование логике языка в порядке презентации материала, его четкое расположение в соответствии с трудностями, которые испытывают инофоны в процессе освоения РКИ, строгое

дозирование новой информации, ясность объяснений, многочисленность и разнообразие упражнений и заданий (в том числе и контрольных), естественность русского языка, что особенно ценно, если учесть ограниченность языкового материала на начальном этапе обучения.

В этой связи отметим, что в настоящее время издательство «Златоуст» готовит к публикации монографию (одним из авторов которой является С.А. Хаврониной), обобщающую богатейший опыт мировой и российской теории и методики преподавания иностранных языков и русского языка как иностранного. В этом исследовании, в частности, убедительно показана определяющая роль принципа системности в обучении РКИ, значение методически обусловленной последовательности в организации системы упражнений и заданий, которая должна строго соответствовать психофизиологическим закономерностям формирования и развития навыков и умений речевой деятельности в гармонии с самой природой этой деятельности. Важно, что в монографии рассматриваются роль и функции новых технологий в процессе обучения, столь привлекательных и разнообразных. Они, безусловно, могут быть весьма эффективными, если их использование подчинено законам современной лингводидактики.

Были созданы и в настоящее время активно используются в российской и зарубежной практике преподавания РКИ и другие замечательные книги, демонстрирующие широту научно-методических интересов С.А. Хаврониной, ее способность проникать в самую суть сложного языкового материала, делить его на учебные кванты, разрабатывать систему многочисленных и разнообразных упражнений и заданий, обеспечивающих эффективные учебные действия инофонов. К таким книгам относится учебное пособие «Порядок слов в русском языке» (Крылова, Хаврониной, 1983). Необходимо подчеркнуть, что в этом труде не только описываются нормы словорасположения в простом и сложном предложении, обеспечивающие логически связную, грамматически правильную и стилистически богатую русскую речь, но и в значительной степени опровергается распространенное заблуждение о якобы «свободном» порядке слов в русском языке. Выявить этот порядок, методически грамотно описать его, разработать эффективную систему упражнений и заданий, формирующих и развивающих у инофона необходимые речевые навыки и умения – вот те непростые задачи, которые были успешно решены в этом лингводидактическом шедевре.

Самой высокой оценки заслуживает и другое учебное пособие, одним из авторов которого является С.А. Хаврониной, – «Всему свое время. Средства и способы выражения времени в русском языке» (Хаврониной, 2004). Доступность подачи сложного грамматического материала, детально продуманная система управления учебными действиями инофона, богатый арсенал языковых упражнений, условно-речевых и собственно коммуникативных заданий – все это обеспечивает эффективное формирование у учащихся соответствующих лексико-грамматических навыков и умений.

Особое место в научно-методическом наследии С.А. Хаврониной занимает «Инновационный учебно-методический комплекс. Русский язык как иностранный», созданный в соавторстве с Т.М. Балыхиной (Хаврониной, Балыхи-

на, 2008). Эта работа стала для многих российских и зарубежных преподавателей-практиков настоящим руководством при решении актуальных проблем методики преподавания русского языка как иностранного. Важной отличительной особенностью данного комплекса является принятая в нем презентация содержания обучения (как по видам речевой деятельности, так и по аспектам языка) с ориентацией на разные этапы обучения: начальный, средний и продвинутый. Большое практическое значение имеет также наличие в характеризуемом комплексе специальных параграфов, посвященных рассмотрению таких актуальных с методической точки зрения проблем, как учет родного языка учащегося и ошибки в процессе речевой деятельности инофона. Кроме того, в пособии представлен важный для преподавателей, особенно начинающих, перечень тем, которые могут быть предложены учащимся для самостоятельной работы – при подготовке докладов, рефератов и др.

С.А. Хавронину всегда отличали глубокое понимание сущности процесса овладения иностранным языком, безусловное языковое чутье и настоящий талант учителя, блестящего лектора. Это позволяло ей не поддаваться модным, иногда весьма ярким течениям, захватывающим педагогическое сообщество перспективами легкого ускорения процесса овладения РКИ, которые впоследствии оказывались малоэффективными. Особенно ярко это проявилось после Варшавского конгресса МАПРЯЛ 1976 года, на котором принцип активной коммуникативности был объявлен главной методологической основой обучения РКИ. К сожалению, в практике преподавания повышенное внимание к финальной стадии процесса обучения – развитию речевых умений – зачастую оборачивалось определенным небрежением в отношении систематической и последовательной работы по формированию у инофонов лексико-грамматических навыков, требующей особой тщательности в отборе учебного материала и, главное, большого объема тренировочной работы. Спустя 10 лет после Варшавского конгресса недостатки упрощенного понимания процессов порождения речи, так же как и процессов формирования необходимых для продуктивной речи навыков, стали весьма ощутимы. На негативные тенденции, явно обозначившиеся в отечественной системе преподавания РКИ того времени, блестяще отреагировал А.А. Леонтьев, который писал: «...На практике произошло неправомерное выпячивание упрощенного, вульгаризованного понимания общения, сведение всей проблемы коммуникативности к организации естественного общения на занятиях и к удовлетворению коммуникативных потребностей отдельно взятого ученика» (Леонтьев, 1986: 27). И далее ученый продолжает: «...Оказалось нарушенным разумное соотношение коммуникативной ориентации и сознательной систематизации языкового материала, а сама коммуникативность стала трактоваться недопустимо упрощенно» (Там же).

И именно в такие моменты, когда обнаруживаются слабые стороны недостаточно продуманных методических новаций, ученые-методисты и преподаватели русского языка как иностранного вновь и вновь обращаются к книгам С.А. Хаврониной, созданным и проверенным в ходе многолетней практики обучения РКИ, доказывающей, что без методически грамотного и системно организованного учебного процесса инофон не сможет достичь желаемого успеха в ходе овладения иноязычной речевой деятельностью.

Весьма значительным был вклад С.А. Хаврониной в решение проблем профессионально ориентированного преподавания русского языка как иностранного, к разработке которых отечественные методисты приступили уже в начале 50-х годов XX века. Хотя в тот период особенности научной речи в целом, а также специфические черты отдельных языков (и тем более подязыков) различных специальностей еще не были достаточно исследованы, насущные потребности практики преподавания РКИ ставили перед вузовскими кафедрами русского языка для иностранных учащихся в качестве первостепенной задачу создания эффективных средств обучения, ориентированных на получаемую инофонами специальность. И в числе первых пособий по научной речи для учащихся филологического профиля следует, безусловно, назвать пособие, одним из авторов которого была С.А. Хавронина (Жидкова, Хавронина, 1977).

Новым и весьма важным этапом в научно-методическом осмыслении проблем профессионально ориентированного обучения РКИ стали 90-е годы прошлого столетия, когда в отечественной теории и практике преподавания РКИ оформилось особое направление – *обучение иностранных граждан русскому языку как средству делового общения*. Если в предшествующие годы основными категориями иностранных учащихся в СССР были студенты вузов, овладевающие русским языком как *средством получения специальности*, то теперь в Россию с деловыми целями приехало большое количество иностранных граждан, которым русский язык был нужен как *средство профессионального общения*. Подобная ситуация возникла не только в сфере торговли и маркетинга, но и в области строительства, страхового дела, медицинского обслуживания, миссионерской деятельности и др. Другими словами, если еще в 1980-е годы профессионально ориентированное обучение понималось как синоним обучения общению в учебной и научной сферах деятельности учащихся, то к началу XXI века в отечественной и зарубежной практике преподавания русского языка как иностранного уже реально были представлены *две профессионально ориентированные системы обучения*: обучение русскому языку как средству получения специальности и обучение русскому языку делового общения (РЯДО) (Клобукова, 2002). И вклад С.А. Хаврониной в формирование этой новой лингвометодической реальности трудно переоценить.

Она приняла активное участие в изучении коммуникативных потребностей деловых людей, заинтересованных в изучении русского языка как средства профессионального общения, что позволило адекватно определить конечные и промежуточные цели обучения нового контингента иностранных учащихся, описать типичные для них коммуникативные ситуации, отобрать актуальный языковой и речевой материал, сформировать аутентичную и представительную текстотеку, разработать систему упражнений и заданий, обеспечивающую эффективность всего учебного процесса.

В ходе проведенных исследований научно-методического характера выяснилось, что две указанные системы профессионально ориентированного обучения РКИ отличаются друг от друга по таким параметрам, как мотивы, которыми руководствуются инофоны, приступая к освоению русского языка, актуальные для учащихся сферы общения (учебная и научная или собственно профессиональная) и обслуживающие их функционально-стилистические подсистемы, социокоммуникативные роли участников коммуникации и др.

Весь этот богатый материал нашел свое отражение в целом ряде учебных пособий, созданных при участии С.А. Хаврониной, которые были ориентированы на различные профессиональные группы деловых людей, изучающих РЯДО. Так, в 1991 году в России было опубликовано учебное пособие «Русский язык для деловых людей. Вып. 1: Презентация фирмы» (Хавронина и др., 1991), а через два года вышли в свет учебное пособие, ориентированное на коммуникативные потребности иностранных работников рекламных агентств, и учебное пособие, предназначенное для работы с иностранными сотрудниками банковской сферы, заинтересованными в освоении русского языка делового общения (Хавронина и др., 1993). Вскоре эти новаторские средства обучения нового поколения были переизданы за рубежом (Хавронина и др., 1993; Хавронина и др., 1994; Khavronina et al., 1997); кроме того, было создано и опубликовано в Болгарии учебное пособие по РЯДО для иностранных биржевых работников (Хавронина и др., 1997).

Важным этапом в развитии теории и методики обучения РЯДО явилось создание первого в практике преподавания РКИ учебника по русскому языку делового общения, который был разработан в конце 90-х годов XX века и опубликован в США (Клобукова, 1997). Он оказался чрезвычайно востребованным в зарубежной практике преподавания РКИ, что было обусловлено целым рядом причин, в том числе экстралингвистического характера. В это время в России стремительно развивалась рыночная экономика, углублялись интеграционные процессы во внешнеэкономических отношениях с другими государствами. С каждым днем возрастало число иностранных граждан, которые по роду своей службы использовали русский язык как средство профессионального общения с деловыми партнерами не только в РФ, но и в странах бывшего СССР. Все это побудило авторский коллектив, активным участником которого была С.А. Хавронина, начать разработку серии национально-ориентированных учебников РЯДО, соответствующих программе Основного уровня владения русским языком как средством делового общения.

Уже в 2003 году были опубликованы учебники для немецких (Mikhailina et al., 2003) и польских (Klobukowa et al., 2003; 2005; 2006) учащихся, осваивающих русский язык как язык делового общения; в 2005 году вышел учебник для испаноговорящих учащихся (Klobukova et al., 2005), а в 2006 году – для китайских учащихся (Хавронина и др., 2006).

Необходимо особо подчеркнуть, что такая глобальная цель, как создание серии национально-ориентированных учебников РЯДО, потребовала от авторского коллектива решения целого ряда важных научно-методических задач. Прежде всего понадобилось определить инвариантные характеристики курса, то есть те черты, которые будут свойственны каждому национально-ориентированному учебнику. Подобными «инвариантными характеристиками стали подход к обучению, цели, задачи и основная часть содержания курса (в частности, его языковой и речевой материал), его структура, а также система упражнений и заданий» (Клобукова, Хавронина, 2005: 210).

Так, в соответствии с личностно-деятельностным подходом к обучению, любой национальный учебник серии является коммуникативно-ориентированным. Авторы предприняли комплексное изучение коммуникативных по-

требностей представителей иностранных компаний, работающих в РФ и использующих русский язык как средство делового общения с российскими партнерами. Это позволило им определить конечные и промежуточные цели и задачи обучения, принципы отбора и презентации языкового материала, актуальные коммуникативные ситуации и задачи общения и, конечно, текстотеку, демонстрирующую решение данных задач.

Проведенное исследование позволило выявить те тематико-ситуативные фрагменты курса (ТСФ), которые должны быть представлены в каждом национально-ориентированном учебнике; например: «Направление деятельности фирмы», «Финансовая деятельность фирмы», «Российский рынок товаров и услуг» и др. Последовательность ТСФ также является инвариантной для всех национально-ориентированных учебников. Так, в первом уроке каждого учебника всегда представлен ТСФ «Презентация фирмы», поскольку любое взаимодействие деловых партнеров предполагает наличие у них полной информации о тех компаниях, которые они представляют.

Авторы сформировали представительную *инвариантную текстотеку* серии национально-ориентированных учебников, которая разрабатывалась с учетом таких важных характеристик текста, как форма речи (тексты письменные и устные), способ предъявления текста (аудиотексты и визотексты), число коммуникантов, продуцирующих текст (тексты монологического, диалогического и полилогического характера), жанр текста (презентация фирмы, деловое письмо и др.).

В качестве *инвариантных* источников текстового материала отбирались образцы официальных писем, бланков, деловых бумаг, используемых в российской практике профессионального общения, а также оригинальные записи официальных телефонных разговоров, фрагменты деловых переговоров и др. Данные компоненты текстотеки в одинаковой степени актуальны для учащихся любой национальности, поскольку они знакомят инофонов с нормами русского речевого поведения, российскими экономическими и социальными реалиями, которые могут не совпадать с традициями рыночной экономики в родной стране учащегося. Инвариантные компоненты текстотеки национально-ориентированных учебников вводят необходимую иностранцу ономастическую лексику (географические названия, наименования учреждений, профессиональных СМИ и др.), а также фразеологизмы, которые активно используются русскими в различных ситуациях делового общения.

В то же время, формируя текстотеку серии национально-ориентированных учебников, авторы ставили перед собой задачу выявить не только ее инвариантные характеристики, но и *национально-ориентированные* составляющие. Поэтому в названных выше национально-ориентированных учебниках широко представлен такой текстовый материал, который актуален прежде всего для родной страны учащегося, для тех национальных компаний, бизнес которых тесно связан с российским рынком.

Национальная ориентация различных компонентов серии находит свое отражение и в представлении языкового материала. Так, в каждом национально-ориентированном учебнике предлагаются задания на перевод с русского языка на родной язык инофона и наоборот. Отметим также, что учеб-

ник завершается словарем, где приводится наиболее частотная и актуальная для деловой коммуникации лексика с переводом на язык учащегося.

И конечно, создавая национально-ориентированные учебники РЯДО, авторский коллектив уделял большое внимание формированию социокультурного компонента коммуникативной компетенции инофонов в целях предупреждения фактов интерференции социокультурного характера. Эффективным методическим решением явилось включение в каждый урок учебника рубрик «Готовимся к поездке в Россию» и «Это важно знать!», материалы которых в *сопоставительном аспекте* демонстрируют учащимся специфику делового общения в РФ, по сравнению с его родной страной.

Необходимо особо подчеркнуть, что вся эта масштабная и новаторская научно-исследовательская работа, связанная с созданием серии национально-ориентированных учебников РЯДО и выявлением национальной специфики курса русского языка как средства профессионального общения, стала возможной благодаря тому, что активное участие в ней принимали зарубежные соавторы – русисты из США, Польши, Германии и Испании.

Характеризуя огромный вклад С.А. Хаврониной в решение проблем профессионально ориентированного преподавания РКИ, важно отметить ее активное участие в разработке научно-методических основ лингводидактического тестирования по русскому языку как средству профессионального общения.

Начало XXI века ознаменовалось качественно новым этапом в осмыслении данной проблематики. Была поставлена задача, объединив усилия специалистов из Российского университета дружбы народов, МГУ имени Ломоносова и Государственного института русского языка имени А.С. Пушкина, создать единую российскую систему сертификации уровней владения РЯДО с целью использования ее как в российском, так и в международном образовательном пространстве (Журавлева и др., 2003). И уже к 2007 году совместным авторским коллективом была завершена работа по созданию двух важных компонентов Российской государственной системы тестирования граждан зарубежных стран по русскому языку: опубликованы такие основополагающие нормативно-методические документы, как «Лингводидактическое описание целей и содержания обучения» (Модуль «Бизнес». Базовый уровень) и «Типовой тест» данного уровня (Журавлева и др., 2007). Значимость этих публикаций для развития российской теории и методики преподавания РЯДО переоценить невозможно – они знаменовали собой начало создания *единой* системы сертификационного тестирования по русскому языку как средству делового общения.

Завершая статью, отметим, что под руководством С.А. Хаврониной подготовлено и защищено 10 диссертаций на соискание ученой степени кандидата педагогических наук, которые посвящены весьма актуальным проблемам теории и методики преподавания РКИ. Принципиально важно подчеркнуть тот факт, что С.А. Хавронина всегда формулировала темы исследований своих учеников таким образом, чтобы они изучали лингводидактические аспекты преподавания РКИ с учетом специфики своего родного языка. Например, «Лингводидактическое описание способов выражения причины (на материале русского и арабского языков)», «Система переносных значе-

ний глагольных времен и наклонений в русском, английском и испанском языках (лингводидактический аспект)», «Способы передачи значений русских неопределенно-личных предложений в языке маратхи (лингводидактический аспект)», «Дистанционное обучение в практике преподавания русского языка в итальянской аудитории» и др. Тем самым данные диссертации способствовали совершенствованию теории и практики преподавания РКИ в разных странах, а следовательно – эффективному продвижению русского языка в международном образовательном пространстве.

Список литературы

- Азимов Э.Г., Щукин А.Н.* Современный словарь методических терминов и понятий. Теория и практика обучения языкам. М.: Русский язык. Курсы, 2018. 494 с.
- Амиантова Э.И., Битехтина Г.А., Всеволодова М.В., Клобукова Л.П.* Функционально-коммуникативная лингводидактическая модель языка как одна из составляющих современной лингвистической парадигмы (становление специальности «Русский язык как иностранный») // Вестник Московского университета. Серия 9: Филология. 2001. № 6. С. 215–233.
- Жидкова Г.Ф., Хавронина С.А.* Учебное пособие по научной речи для студентов-филологов. М.: УДН, 1977.
- Журавлева Л.С., Калиновская М.М., Клобукова Л.П., Трушина Л.Б., Ускова О.А., Хавронина С.А.* Русский язык профессионального общения. Лингводидактическое описание целей и содержания обучения. Модуль «Бизнес». Базовый уровень. М.: Русский язык. Курсы, 2007. 55 с.
- Журавлева Л.С., Калиновская М.М., Клобукова Л.П., Трушина Л.Б., Ускова О.А., Хавронина С.А.* Русский язык профессионального общения. Типовой тест. Модуль «Бизнес». Базовый уровень. М.: Русский язык. Курсы. 2007. 67 с.
- Журавлева Л.С., Клобукова Л.П., Михалкина И.В., Трушина Л.Б., Ускова О.А., Хавронина С.А.* Концепция единой российской тестовой системы по русскому языку профессионального общения (модуль «Бизнес») // Русское слово в мировой культуре. Методика преподавания русского языка: традиции и перспективы: X Конгресс Международной ассоциации преподавателей русского языка и литературы: сборник докладов. СПб.: Политехника, 2003.
- Клобукова Л.П.* Терминологические игры или новая лингвометодическая реальность? // Мир русского слова. 2002. № 2. С. 91–96.
- Клобукова Л.П., Михалкина И.В., Солтановская Т.В., Хавронина С.А.* Русский язык в деловом общении: Russian Language For Business Communication. Washington: ACTR-ACCRLS Edition, 1997. 240 с.
- Клобукова Л.П., Хавронина С.А.* Национально ориентированные учебники по русскому языку как средству делового общения: инвариантные характеристики и национальная специфика // Мотинские чтения: профессионально-педагогические традиции в преподавании русского языка как иностранного. Язык – речь – специальность: материалы международной научно-практической конференции. Ч. 1. М.: Изд-во Российского университета дружбы народов, 2005. 250 с.
- Крылова О.А., Хавронина С.А.* Порядок слов в русском языке: лингводидактический аспект. М.: Русский язык, 1983. 192 с.
- Леонтьев А.А.* Принцип коммуникативности сегодня // Иностранные языки в школе. 1986. № 2. С. 27–32.
- Мареева Ю.М.* Классика жанра: «Русский язык в упражнениях» С.А. Хаврониной и А.И. Широценской. URL: https://marjulia.livejournal.com/328540.html?utm_source=3userpost (дата обращения: 12.04.2020).

- Хавронина С.А., Клобукова Л.П., Михалкина И.В., Бубнова А.П.* Русский язык для деловых людей. Вып. 1. Презентация фирмы. М.: Дельта-ВСП, 1991. 75 с.
- Хавронина С.А., Широоченская А.И.* Русский язык в упражнениях. М.: Изд-во РУДН, 1965. 384 с.
- Хавронина С.А., Широоченская А.И.* Русский язык в упражнениях. М.: Русский язык. Курсы, 2019. 384 с.
- Хавронина С.А.* Говорите по-русски! М.: Прогресс, 1962. 272 с.
- Хавронина С.А.* Говорите по-русски! М.: Русский язык. Курсы, 2019. 208 с.
- Хавронина С.А., Балыхина Т.М.* Инновационный учебно-методический комплекс. Русский язык как иностранный. М.: РУДН, 2008. 198 с.
- Хавронина С.А., Казньшикина И.В.* Всеу свое время. Средства и способы выражения времени в русском языке. М.: Русский язык. Курсы, 2004. 240 с.
- Хавронина С.А., Клобукова Л.П., Михалкина И.В.* Деловое общение на русском языке. Кн. 3. Финансы и банки. София: Просвета, 1994. 176 с.
- Хавронина С.А., Клобукова Л.П., Михалкина И.В.* Русский язык в деловом общении // Пекин: Изд-во Пекинского университета, 2006. 240 с.
- Хавронина С.А., Клобукова Л.П., Михалкина И.В.* Русский язык для деловых людей. Вып. 2. Коммерческие предложения. Объявления. Реклама. М.: Дельта-ВСП, 1993. 151 с.
- Хавронина С.А., Клобукова Л.П., Михалкина И.В.* Русский язык для деловых людей. Вып. 3. Финансы и банки. М.: Паимс, 1993. 176 с.
- Хавронина С.А., Клобукова Л.П., Михалкина И.В.* Русский язык для деловых людей. Кн. 4. Биржа: товары, услуги, сделки. София: Просвета, 1997. 165 с.
- Хавронина С.А., Клобукова Л.П., Михалкина И.В., Бубнова А.П.* Деловое общение на русском языке. Кн. 1. Презентация фирмы. София: Просвета, 1993. 72 с.
- Khavronina S.A., Klobukova L.P., Mikhalkina I.V.* Rusky jazyk v bankovnictve. Bratislava: Ekonom, 1997. 175 с.
- Klobukova L., Michalkina I., Chavronina S., Enrique Q.G., Tirado R.G.* Ruso para los negocios. Russkij jazyk dlja biznesmenov. Madrid: Centro de Lingüística Aplicada ATE-NEA, 2005. 242 с.
- Klobukowa L., Michalkina I., Chawronina S., Dereń B., Tarsa J., Witkowska-Lewicka F.* Język rosyjski w sferze biznesu. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN SA, 2003; 2005; 2006. 238 с.
- Mikhalkina I.V., Klobukova L.P., Khavronina S.A., Herrmann B., Wapenhans H.* Russisch im Geschäftskontakt: Russisch als Fremdsprache. Band 8. Hamburg: Helmut Buske Verlag, 2003. 238 с.

Сведения об авторах:

Вохмина Лилия Леонидовна, кандидат педагогических наук, заслуженный профессор Государственного института русского языка имени А.С. Пушкина. *Сфера научных интересов*: психология обучения иностранным языкам, методы обучения иностранным языкам, грамматика РКИ, система упражнений по обучению устной речи, современные технологии в обучении иностранным языкам. Автор более 100 публикаций. E-mail: lvokhmina@mail.ru

Клобукова Любовь Павловна, доктор педагогических наук, член-корреспондент Российской академии образования (РАО), профессор, почетный профессор Государственного института русского языка имени А.С. Пушкина. *Сфера научных интересов*: теория и методика преподавания русского языка как иностранного, профессионально ориентированное обучение русскому языку иностранных учащихся нефилологического профиля, исследование учебной, научной и собственной профессиональной сфер деятельности, изучение специфики научного стиля, гуманитарного подстиля, языков гуманитарных специальностей, языка делового общения, теория лингводидактического тестирования. Автор 540 научных публикаций. E-mail: klobukov@list.ru

Serafima Alekseevna Khavronina: researcher, methodologist, teacher

Liliya L. Vokhmina¹, Lyubov P. Klobukova²

¹Pushkin State Russian Language Institute
6 Akademika Volgina St, Moscow, 117485, Russian Federation

²Lomonosov Moscow State University
1 Leninskie Gory, Moscow, 119991, Russian Federation

Abstract. The article highlights the main milestones of the scientific and methodological activities of the professor of Peoples' Friendship University of Russia Serafima Alekseevna Khavronina, the outstanding specialist in the theory and methodology of teaching Russian as a foreign language, who made a significant contribution to the formation and development of Russian linguodidactics. S.A. Khavronina is the author of numerous scientific publications, as well as textbooks and teaching aids, normative-methodological and test materials, which have been actively used for many decades in Russia and abroad. Her textbook "Russian in Exercises" is unparalleled in popularity and the number of reprints in dozens of countries. The importance of S.A. Khavronina's scientific works lies in scientific and methodological description of such complex aspects in the practice of teaching Russian as the word order, ways of expressing time, prefixes, etc. She has also the developed scientific and methodological foundations of teaching Russian as a way of business communication. For her professional achievements, S.A. Khavronina has been awarded the Order of Friendship, Pushkin and Motina medals.

Keywords: Serafima Alekseevna Khavronina, Russian as a foreign language, teaching methods of Russian as a foreign language, system of exercises and tasks, practical grammar, Russian in professional communication

Article history: received: 08.04.2020; accepted: 08.05.2020.

For citation: Vokhmina, L.L., & Klobukova, L.P. (2020). Serafima Alekseevna Khavronina: Researcher, methodologist, teacher. *Russian Language Studies*, 18(3), 257–270. (In Russ.) <http://dx.doi.org/10.22363/2618-8163-2020-18-3-257-270>

References

- Amiantova, E.I., Bitekhtina, G.A., Vsevolodova, M.V., & Klobukova, L.P. (2001). Functional and communicative linguodidactic model of language as one of the components of the modern flinguistic paradigm (formation of the specialty "Russian as a foreign language"). *Bulletin of Moscow University. Series 9: Philology*, (6), 215–233. (In Russ.)
- Azimov, E.G., & Shchukin, A.N. (2018). *Sovremennyyi slovar' metodicheskikh terminov i ponyatii. Teoriya i praktika obucheniya yazykam [Modern dictionary of methodological terms and concepts. Theory and practice of language teaching]*. Moscow: Russkii yazyk. Kursy Publ. (In Russ.)
- Khavronina, S.A. (1962). *Govorite po-russki! [Speak Russian!]*. Moscow: Progress Publ. (In Russ.)
- Khavronina, S.A. (2019). *Govorite po-russki! [Speak Russian!]*. Moscow: Russkii yazyk. Kursy Publ. (In Russ.)
- Khavronina, S.A., & Balykhina, T.M. (2008). *Innovatsionnyi uchebno-metodicheskii kompleks. Russkii yazyk kak inostrannyi [Innovative educational and methodical complex. Russian as a foreign language]*. Moscow: RUDN Publ. (In Russ.)

- Khavronina, S.A., & Kaznyshkina, I.V. (2004). *Vsemu svoje vremya. Sredstva i sposoby vyrazheniya vremeni v russkom yazyke* [All in good time. Means and ways of expressing time in the Russian language]. Moscow: Russkii yazyk. Kursy Publ. (In Russ.)
- Khavronina, S.A., & Shirochenskaya, A.I. (1965). *Russkii yazyk v uprazhneniyakh* [Russian in exercises]. Moscow: RUDN Publ. (In Russ.)
- Khavronina, S.A., & Shirochenskaya, A.I. (2019). *Russkii yazyk v uprazhneniyakh* [Russian in exercises]. Moscow: Russkii yazyk. Kursy Publ. (In Russ.)
- Khavronina, S.A., Klobukova, L.P., & Mikhalkina, I.V. (1993). *Russkii yazyk dlya delovykh lyudei. Vypusk 3. Finansy i banki* [Russian language for business people. Issue 3. Finance and banks]. Moscow: Paims Publ. (In Russ.)
- Khavronina, S.A., Klobukova, L.P., & Mikhalkina, I.V. (1993). *Russkii yazyk dlya delovykh lyudei. Vypusk 2. Kommercheskie predlozheniya, objavljeniya, reklama* [Russian language for business people. Issue 2. Commercial offers, ads, advertising]. Moscow: Del'ta-VSP Publ. (In Russ.)
- Khavronina, S.A., Klobukova, L.P., & Mikhalkina, I.V. (1994). *Delovoe obshchenie na russkom yazyke. Kniga 3. Finansy i banki* [Business communication in Russian. Book 3. Finance and banks]. Sofia: Prosveta Publ. (In Russ.)
- Khavronina, S.A., Klobukova, L.P., & Mikhalkina, I.V. (1997). *Rusky jazyk v bankovnictve* [Russian in banking]. Bratislava: Ekonom Publ. (In Slovak.)
- Khavronina, S.A., Klobukova, L.P., & Mikhalkina, I.V. (1997). *Russkii yazyk dlya delovykh lyudei. Kniga 4. Birzha: tovary, uslugi, sdelki* [Russian language for business people. Book 4. Exchange: goods, services, transactions]. Sofia: Prosveta Publ. (In Russ.)
- Khavronina, S.A., Klobukova, L.P., & Mikhalkina, I.V. (2006). *Russkii yazyk v delovom obshchenii* [Russian language in business communication]. Pekin: Pekin University Publ. (In Russ.)
- Khavronina, S.A., Klobukova, L.P., Mikhalkina, I.V., & Bubnova, A.P. (1991). *Russkii yazyk dlya delovykh lyudei. Vypusk 1. Prezentatsiya firmy* [Russian language for business people. Issue 1. Presentation of the company]. Moscow: Del'ta-VSP Publ. (In Russ.)
- Khavronina, S.A., Klobukova, L.P., Mikhalkina, I.V., & Bubnova, A.P. (1993). *Delovoe obshchenie na russkom yazyke. Kniga 1. Prezentatsiya firmy* [Business communication in Russian. Book 1. Presentation of the company]. Sofia: Prosveta Publ. (In Russ.)
- Klobukova, L., Mikhalkina, I., Khavronina, S., Gervilla, E.Q., & Tirado, R.G. (2005). *Ruso para los negocios* [Russian language for businessmen]. Madrid: Centro de Lingüística Aplicada ATE-NEA Publ. (In Spanish.)
- Klobukova, L., Mikhalkina, I., Khavronina, S., Dereń, B., Tarsa, J., & Witkowska-Lewicka, F. (2003; 2005; 2006). *Język rosyjski w sferze biznesu*. [Russian language in the business sphere]. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN SA Publ. (In Poland).
- Klobukova, L.P. (2002). Terminological game or a new linguistic reality? *The World of Russian word*, (2), 91–96. (In Russ.)
- Klobukova, L.P., & Khavronina, S.A. (2005). Nationally oriented textbooks on the Russian language as a means of business communication: invariant characteristics and national specifics. *Proceedings of the international scientific and practical conference “Motin’s readings: Professional and pedagogical traditions in teaching Russian as a foreign language. Language-speech-specialty”* (part 1). Moscow: RUDN Publ. (In Russ.)
- Klobukova, L.P., Mikhalkina, I.V., Soltanovskaya, T.V., & Khavronina, S.A. (1997). *Russkii yazyk v delovom obshchenii: Russian Language for Business Communication* [Russian language in business communication: Russian Language for Business Communication]. Washington, ACTR-ACCRLS Edition. (In Russ.)
- Krylova, O.A., & Khavronina, S.A. (1983). *Poryadok slov v russkom yazyke: Lingvodidakticheskii aspekt* [Word order in the Russian language: A linguodidactic aspect]. Moscow: Russkii yazyk Publ. (In Russ.)
- Leontev, A.A. (1986). Printsip kommunikativnosti segodnya [The principle of communication today]. *Inostrannye yazyki v shkole* [Foreign languages at school], (2), 27–32. (In Russ.)

- Mareeva, Yu.M. *Classic of the genre: "Russian language in exercises" by S.A. Khavronina and A.I. Shirochenskaya*. Retrieved April 12, 2020, from https://marjulia.livejournal.com/328540.html?utm_source=3userpost
- Mikhalkina, I.V., Klobukova, L.P., Khavronina, S.A., Herrmann, B., & Wapenhans, H. (2003). *Russisch im Geschäftskontakt: Russisch als Fremdsprache. Band 8*. Hamburg: Helmut Buske Verlag Publ. (In German.)
- Zhidkova, G.F., & Khavronina, S.A. (1977). *Uchebnoe posobie po nauchnoi rechi dlya studentov-filologov [Textbook on scientific speech for students of philology]*. Moscow: UDN Publ. (In Russ.)
- Zhuravleva, L.S., Kalinovskaya, M.M., Klobukova, L.P., Trushina, L.B., Uskova, O.A., & Khavronina, S.A. (2007). *Russkii yazyk professional'nogo obshcheniya. Lingvodidakticheskoe opisanie tselei i sodержaniya obucheniya. Modul' "Biznes". Bazovyi uroven' [Russian language of professional communication. Linguodidactic description of the goals and content of training. Module "Business". At a basic level]*. Moscow: Russkii yazyk. Kursy Publ. (In Russ.)
- Zhuravleva, L.S., Kalinovskaya, M.M., Klobukova, L.P., Trushina, L.B., Uskova, O.A., & Khavronina, S.A. (2007). *Russkii yazyk professional'nogo obshcheniya. Tipovoi test. Modul' "Biznes". Bazovyi uroven' [Russian language of professional communication. The standard test. Module "Business". At a basic level]*. Moscow: Russkii yazyk. Kursy Publ. (In Russ.)
- Zhuravleva, L.S., Klobukova, L.P., Mikhalkina, I.V., Trushina, L.B., Uskova, O.A., & Khavronina, S.A. (2003). The concept of a single national test system in the Russian language for professional communication (module "Business"). *Russian word in world culture. Methods of teaching Russian: Traditions and perspectives: X Congress of the International Association of Teachers of Russian Language and Literature: Collection of reports*. Saint Petesburg: Politekhnik Publ. (In Russ.)

Bio notes:

Liliya L. Vokhmina, Candidate of Pedagogy, Honored Professor of Pushkin State Russian Language Institute. *Research interests*: psychology of teaching foreign languages, methods of teaching foreign languages, grammar of Russian as a foreign language, a system of exercises for teaching oral speech, modern technologies in teaching foreign languages. The author of more than 100 publications. E-mail: lvokhmina@mail.ru

Lyubov P. Klobukova, Doctor of Pedagogy, Corresponding Member of the Russian Academy of Education (RAE), Professor, Honorary Professor of Pushkin State Russian Language Institute. *Research interests*: theory and methods of teaching Russian as a foreign language, professionally oriented teaching of the Russian language to foreign students of non-philological profile, study of educational, scientific and professional fields of activity, scientific style studies, languages of humanitarian specialties, the language of business communication, theory of linguo-didactic testing. The author of 540 scientific publications. E-mail: klobukov@list.ru



НАУЧНЫЕ ОБЗОРЫ SCIENTIFIC REVIEW

DOI 10.22363/2618-8163-2020-18-3-271-294

Научная статья / Scientific article

История преподавания русского языка в Ливане: хронологический обзор от «московских школ» Императорского Православного Палестинского Общества до настоящего времени

Н.В. Семаан¹, Е.Н. Демешева², Т.В. Бахер³¹Российский центр науки и культуры
*Ливанская Республика, 7883, Бейрут, ул. Рашида Караме*²Ливанский государственный университет
*Ливанская Республика, Декване, а/я 14/6573*³Ливанское Культурное Православное Императорское Общество
*Ливанская Республика, 32111, Амьон,
Nord Boulevard Abdallah Saadeh, Chaouki Al Chammas Building*

Аннотация. Статья посвящена вопросу истории преподавания русского языка в Ливане с конца XIX века до настоящего времени. Авторы попытались проанализировать, каким образом основные исторические моменты во взаимоотношениях России и Ливана повлияли на условия преподавания русского языка в этой стране. Дается краткая характеристика программ и методик обучения русскому языку, применяемых в различных учебных учреждениях Ливана, в зависимости от того, в каком виде он был востребован на том или ином этапе своего функционирования: сначала как язык, который преподавался в некоторых школах Императорского Православного Палестинского Общества, так называемых московских школах, затем как язык сохранения культуры русской диаспоры, изначально сложившейся из эмигрантов первой волны, а на современном этапе – русский как иностранный или как родной язык билингвов, детей соотечественников, проживающих в Ливане.

Ключевые слова: преподавание, русский язык, Ливан, хронология

История статьи: поступила в редакцию: 02.02.2020; принята к печати: 10.03.2020.

Для цитирования: *Семаан Н.В., Демешева Е.Н., Бахер Т.В.* История преподавания русского языка в Ливане: хронологический обзор от «московских школ» Императорского Православного Палестинского Общества до настоящего времени // Русистика. 2020. Т. 18. № 3. С. 271–294. <http://dx.doi.org/10.22363/2618-8163-2020-18-3-271-294>



The history of teaching the Russian language in Lebanon: a chronological overview starting with the “Moscow school” of the Imperial Orthodox Palestine Society until present times

Nataliya V. Semaan¹, Elena N. Demesheva², Tatiana V. Baher³

¹Russian Center for Science and Culture
Rachid Karamé St., Beirut, 7883, Lebanese Republic

²Lebanese University
P.O. Box 14/6573, Dekwaneh, Lebanese Republic

³Lebanese Cultural Orthodox Imperial Society
*Chaouki Al Chammas Bldg., Liban Nord Abdallah Saadeh Blvd.,
Amioun, 32111, Lebanese Republic*

Abstract. The article is dedicated to the history of teaching the Russian language in Lebanon from the end of the XIX century to present times. The authors tried to analyze how the pivotal historical moments of Russian-Lebanese relations influenced the conditions for teaching the Russian language in Lebanon. The article provides a brief description of the programs and methods used in various educational institutions for teaching Russian in Lebanon, depending on the form in which it was in demand for its functioning (at one stage or another). First as a language taught in some “Moscow schools” of the Imperial Orthodox Palestine Society, then as a language for preserving the Russian culture of the Diaspora initially formed by first wave immigrants and finally at the present stage, Russian as a foreign language or as a native language for bilingual children of compatriots living in Lebanon.

Keywords: teaching, Russian as a foreign and native language, Lebanon, bilingual children

Article history: received: 02.02.2020; accepted: 10.03.2020.

For citation: Semaan, N.V., Demesheva, E.N., & Baher, T.V. (2020). The history of teaching the Russian language in Lebanon: A chronological overview starting with the “Moscow school” of the Imperial Orthodox Palestine Society until present times. *Russian Language Studies*, 18(3), 271–294. <http://dx.doi.org/10.22363/2618-8163-2020-18-3-271-294>

Хронология преподавания русского языка в Ливане напрямую связана с историческими периодами взаимоотношения России с этой ближневосточной страной, а также с присутствием в ней русской диаспоры, формировавшейся с начала 20-х годов прошлого века по настоящее время.

Российская империя всегда стремилась утвердиться на Ближнем Востоке в качестве основной державы – покровительницы христианских святынь в регионе и православного населения Сирии и Палестины. Важным историческим документом, повлиявшим на укрепление позиций Российского государства в этом регионе, стал русско-турецкий мирный договор, положивший конец войне 1768–1774 годов. На основании этого соглашения Россия получила право оказывать покровительство христианским меньшинствам в Османской империи, и в 1820 году в г. Яффа было учреждено российское консульство для защиты интересов и оказания помощи российским подданным,

отправляющимся в паломничество к Святым местам как в Сирии, так и в Палестине.

Однако отсчетным моментом установления российско-ливанских консульских отношений считается 1839 год, когда российское консульство было переведено из г. Яффа в г. Бейрут и стало называться Консульством в Бейруте и Палестине, а с 1843 года – Генеральным консульством в Бейруте (Русские в Ливане, 2010: 18).

В этот период активно создавалась инфраструктура российского присутствия в Ливане, было заметно расположение ливанцев к России. Во времена турецкого владычества Россия и Русская Православная Церковь стали подлинными кумирами не только православных ливанцев, но и представителей других конфессий в этой части Ближнего Востока.

Важным событием в развитии отношений между Россией и Ливаном, составлявшим тогда вместе с Сирией и Палестиной часть территории Великой Сирии (араб. بلاد الشام «билад аш-шам»), стало создание в 1882 году Российского Императорского Православного Палестинского общества (ИППО).

Уставом Общества, которое учреждалось «с исключительно ученою и благотворительною целями», определялись три основные направления его деятельности: научное («собирать, разрабатывать и распространять в России сведения о Святых местах Востока»), паломническое («оказывать пособие Православным паломникам этих мест») и гуманитарное («учреждать школы, больницы и странноприимные дома, а также оказывать материальное пособие местным жителям, церквям, монастырям и духовенству») (Устав., 1887).

В исследовании российского философа и историка Н.Н. Лисовой (Лисовой, 2006) упомянуто о том, что с 1883 по 1885 год в школе Бейрутского православного благотворительного общества вел уроки русского языка Александр Гаврилович (Искандер-Джебраил) Кезма (1860–1935). Уроженец Дамаска, выпускник Санкт-Петербургской духовной семинарии, будучи студентом третьего курса Московской духовной академии, в 1883 году он был отозван для работы в Палестине и стал одной из ключевых фигур в создании системы школ ИППО на Ближнем Востоке. Впоследствии А.Г. Кезма руководил первыми школами ИППО в Галилее и также открывшимся в 1886 году в Назарете мужским пансионом, в 1889 году преобразованным в учительскую семинарию.

В Ливане первая школа ИППО была открыта 22 сентября 1887 года в Бейруте стараниями Марии Александровны Черкасовой (21 февраля 1841, Санкт-Петербург – 1918, Бейрут). Выпускница Павловского института благородных девиц в Петербурге, ко времени приезда в Бейрут она имела солидный педагогический опыт: несколько лет преподавала в школе в Новгородской губернии, с 1879 года руководила школой для девочек в Российской духовной миссии в Японии. С 1887 по 1914 год М.А. Черкасова организовала в Бейруте шесть школ и являлась их бессменным руководителем. Успех первой, бейрутской, школы ИППО вызвал множество обращений из разных районов Ливана об открытии подобных школ: «В 1890-х годах по просьбе Антиохийского патриархата многие сельские школы Ливана перешли под покровительство ИППО» (Бахер, Федотов, 2012: 45).

Данные, собранные в работе Т. Бахер, П.В. Федотова (Бахер, Федотов, 2012), свидетельствуют о том, что эти школы действовали и в крупных го-

родах, где их могло быть несколько, и в маленьких селениях. Группы школ объединялись в округа, руководимые русскими инспекторами, которые следили за учебно-воспитательным процессом. Неоднократно школы посещались комиссиями из России, в состав которых входили известные педагоги. Обучение в школах было бесплатным, они были открыты для представителей всех конфессий. Общее количество «московских школ» на территории Ливана достигало 48. По данным на 1912–1913 годы, в них обучались 5750 мальчиков и девочек.

Кроме того, поддержкой ИППО пользовались не входившие в школьную систему Общества учебные заведения, если в них тоже преподавался русский язык. Так, в 1896–1898 годах несколько русских учительниц, выпускниц петербургской женской гимназии Стоюниной, и местная уроженка – выпускница Бейт-Джалльской учительской семинарии ИППО, работали в бейрутском пансионе «Бакурат Аль-Ихсан», открытом дамским православным благотворительным обществом «Захрат аль-Ихсан» (букв. «Цветы милосердия», год основания – 1880). Руководила учебным процессом «русская начальница» института Екатерина Ивановна Шмидт из Санкт-Петербурга, о чем упомянуто у востоковеда А.Е. Крымского (Крымский, 1975: 35).

Школы ИППО, действовавшие на Ближнем Востоке с 1882 по 1914 год, представляли собой целую систему учебных заведений, а программа обучения зависела от типа школ. В отчетных сообщениях ИППО (Извлечение из отчета..., 1899) указывается, что в одноклассных сельских училищах с тремя группами и тремя годами обучения дети 8–12 лет изучали Закон Божий, арифметику, арабский и русский языки, пение. В двухклассных сельских и городских училищах дети от 8 до 14 лет обучались в течение пяти лет Закону Божьему, арифметике, географии, арабскому, русскому и турецкому языкам. Преподавание всех предметов в одноклассных и двухклассных училищах, кроме русского языка, велось на арабском языке.

Для подготовки педагогических кадров из местного арабского населения для школ ИППО Обществом были открыты две учительские семинарии (пансиона) в Палестине: мужская в Назарете (1886) и женская в Бейт-Джале (1890). В них поступали лучшие ученики и ученицы, окончившие курс двухклассных городских и сельских школ. Шестилетний курс обучения по установленным программам предполагал обучение всем предметам на русском языке (кроме Закона Божьего, арабского, турецкого и греческого языков) (Извлечение из отчета..., 1899). Считается, что эти две семинарии «подготовили первых профессиональных педагогов в арабском мире» (Грушевой, 2018: 274).

Отметим, что в Ливане учительских семинарий не было, но М.А. Черкасова в своих школах вела специальные занятия для старших воспитанниц, призванные научить их основным педагогическим приемам и методикам обучения.

В 1912–1913 учебном году в бейрутских школах преподавали 33 учительницы, все – местные уроженки, ученицы М.А. Черкасовой (Бахер, Федотов, 2012).

При открытии школ на Ближнем Востоке администрация Общества обнаружила почти полное отсутствие педагогической и учебной литературы на арабском языке. В результате сотрудниками Общества была проделана огром-

ная работа по переводу на арабский язык русских пособий и составлению оригинальных учебных материалов, учитывающих местную специфику. Автором многих учебных пособий и методических разработок для школ ИППО на арабском языке является А.Г. Кезма, который еще в бытность свою в Бейруте начал работу над переводом учебника Закона Божьего с русского на арабский язык (Извлечение из отчета..., 1899).

Как отмечалось ранее, преподавание в одноклассных и двухклассных сельских училищах ИППО велось на арабском языке. Уроки русского языка и русского пения вводились только при наличии подготовленных преподавателей (русских или местных уроженцев, окончивших учительские семинарии ИППО). Среди ливанских школ наибольшие успехи в русском языке отмечались у учащихся бейрутских школ М.А. Черкасовой, где велись занятия по ее авторской методике (Черкасова, 1911).

Способствовало этому и то, что, несмотря на крайнюю малочисленность постоянного русского населения в Бейруте, «школы госпожи Черкасовой» были местом, которое часто посещалось русскими путешественниками и паломниками, прибывающими в Бейрут, и учащиеся имели возможность практиковаться в разговорном русском языке (Бахер, Феотов, 2012).

Вопрос о целесообразности и приемах преподавания русского языка в школах ИППО неоднократно был предметом обсуждения. Последний документ, относящийся к этому вопросу, – Доклад Комиссии, составленной Советом Императорского Палестинского Общества для рассмотрения программ и инструкций семинарий, выработанных на Назаретском Совещании 1913 г., описан А.Г. Грушевым (Грушевой, 2015).

Рекомендации по преподаванию русского языка и литературы, представленные в этом документе, предназначены для семинарий (Назаретской и Бейт-Джальской) и образцовых школ при них. То есть делалась попытка обобщения накопленного опыта и создания некой идеальной модели преподавания русского языка для иностранных детей в специализированных учебных заведениях за пределами России. Специализированные – это, в данном случае, профессионально ориентированные, учительские средние учебные заведения, предоставляющие, кроме того, их выпускникам достаточный уровень языковой подготовки и общего образования, чтобы продолжить обучение в высших учебных заведениях в России.

В связи с началом боевых действий между Россией и Турцией в октябре 1914 года русские школы в Бейруте были переданы османскими властями в ведение местных церковных общин. «Начавшаяся война поставила точку в истории школ, и мы не можем сказать, что могло бы произойти в случае иных итогов войны и как реализовались бы тенденции развития школ и школьного дела, наметившиеся в первые годы XX столетия» (Грушевой, 2015: 109–110). Все российские подданные были высланы османскими властями с территории Ливана. Исключение было сделано для Марии Александровны Черкасовой, пользовавшейся особой любовью и уважением среди ливанцев. В Ливане она прожила до конца своей жизни. В честь М.А. Черкасовой названа улица «Аль-Мама» в центре Бейрута, выходящая на современное здание Российского посольства.

Главным результатом деятельности «московских» школ в Ливане (1887–1914) стало то, что впервые тысячам православных детей была предоставлена возможность получить отвечающее новейшим педагогическим принципам системное начальное образование в духе традиций своей общины. Источники и научная литература не дают нам цифру общего количества детей, обучавшихся в школах ИППО на территории современного Ливана, однако, несомненно, речь может идти о десятках тысяч. Преподавание русского языка в ливанских «московских школах» не было повсеместным и систематическим, так как не являлось первоочередной задачей при организации этих школ. Но элементарное знание форм речевого этикета, религиозных формул и молитв на русском языке для учащихся школ выступали в роли определенного знака принадлежности к мировой православной культуре, одним из столпов которой почиталась Россия. Ориентация обучения на родной арабский язык, внимание к истории и географии родного края позволило вырастить в «московских школах» поколение патриотически настроенных православных ливанцев, многие из которых стали представителями национальной интеллигенции. Самоотверженная деятельность российских педагогов-подвижников заслужила благодарность и усилила традиционные симпатии православных ливанцев к России.

Создание «московских школ», проработавших с 1887 года до начала Первой мировой войны в 1914 году, было ценным просветительским вкладом, который осуществило ИППО на территории ливанской земли. С этими временными рамками и соотносится первый период систематизированного преподавания русского языка в Ливане.

В 1922 году в связи с распадом Османской империи были прерваны и российско-ливанские отношения. Восстановлены они были лишь в 1944 году. Тем не менее до этого времени череда событий, охвативших и Ливан, и Россию, по-своему расставила акценты как на геополитической карте обеих стран, так и в их взаимоотношениях.

Одним из таких судьбоносных явлений начала XX века стала Октябрьская революция 1917 года. Она повлекла за собой изменение общественно-политической обстановки в России, и жизнь довольно значительной части русских граждан на родине оказалась невозможной. Многие приняли решение покинуть свою страну, полагая, что делают это лишь на непродолжительное время.

Так, в 1921 году на территории будущего Ливана, как и в большинстве других зарубежных стран, появились эмигранты первой волны и начала формироваться русская диаспора. Около 400 семей попало в эту ближневосточную страну после революции. Статистические данные о них изложены в сборнике (Русские в Ливане, 2010). Фактически сразу по прибытии на ливанскую землю русские эмигранты образовали так называемый русский кружок, а в 1929 году ими было образовано Русское техническое объединение (РТО), сыгравшее важнейшую роль в объединении русских, оказавшихся в Ливане.

После Первой мировой войны (1914–1918) Ливан стал частью мандата Франции. Казалось бы, на первый взгляд, «революционная эпоха оборвала все наработки царских дипломатов в выстраивании отношений России с этой ма-

ленькой страной. Но сколь удивительно вновь переплелись судьбы ливанцев с русскими: на работу в подмандатную провинцию стали подбирать офицеров Белой армии, навсегда покинувших родину. В результате в Бейруте оказалось несколько сотен семей военных инженеров. Эти высокообразованные и талантливые люди создали Русское техническое объединение (РТО), воскресную школу, библиотеку, консерваторию и даже балетную студию. Не успев в полной мере реализовать себя в служении отечеству, они на совесть потрудились в Ливане. Были проложены дороги и коммуникации, воздвигнуты мосты, плотины» (Русские в Ливане, 2010: 75).

Проживавших в Бейруте русских эмигрантов заметно сплотили действовавшие в первой половине XX века различные войсковые объединения: Кают-компания морских офицеров бывшего Императорского флота в Бейруте, Объединение Российской Регулярной Конницы в Сирии, Либоне и Алаутии, Общество русских офицеров-артиллеристов Сирии и Либане, Союз Русских Военных Инвалидов в Сирии и Либане и др. Интересно, что директором четверговой школы для детей русских эмигрантов в Бейруте, организованной РТО, о которой далее пойдет речь, был выпускник Николаевского кавалерийского училища, офицер 2-го гусарского полка, член Ливанской группы отделения Общества Галлиполийцев в Малой Азии, Александр Александрович Елагин. Бывшие ученики четверговой бейрутской школы К.Б. Новикова и Г.А. Серов вспоминают, как А.А. Елагин поднимал российский флаг на флагштоке у здания школы, и говорят о нем, как о «безукоризненном, кристальной чести и ангельского характера человеке» (Бахер, URL).

В 1929 году членами РТО начала собираться русская библиотека, об истории которой рассказано И.А. Жабер в сборнике «Русские в Ливане» (2010). (В настоящее время книги библиотеки РТО хранятся в Бейруте, наиболее ценные экземпляры изданий переданы в Дом русского зарубежья имени Александра Солженицына в Москве. – прим. авт.) А вскоре образовалась школа для детей, которая известна под названием «четверговая школа», так как занятия в ней проходили по четвергам.

Эмигранты первой волны считали своим долгом сохранить и передать потомкам ценности и традиции русской культуры. «В этой связи исследователи русского языка зарубежья отдают должное прежде всего приходам Православной Церкви и русским учебным приходским заведениям, которые способствовали поддержанию “чистоты” национального языка» (Недопекина, 2011: 72). Русских эмигрантов в Бейруте, так же как и многие общины русского рассеяния, объединял приход Русской Православной Церкви за границей (РПЦЗ). В четверговой школе священнослужители преподавали детям русских эмигрантов Закон Божий – обязательный предмет, изучаемый наряду с русским языком, историей и географией России, гимнастикой.

В конце года успехи по предметам и поведению, а также число посещений Русской четверговой школы для детей в городе Бейруте отражались в рукописных ведомостях за подписью директора и инспектора школы. Выставлялись оценки. Причем знания по русскому языку оценивались по пяти параметрам: письменный, выразительное чтение, стихотворение, грамматика, правописание (знание правил). На основании этих сведений и характеристи-

ки учащегося комитет школы принимал решение о его переводе в следующий класс.

Вот так описывает события того времени Ирина Дмитриевна Малышева, посещавшая эту школу: «Русские, которые работали в Ливанском муниципалитете в Бейруте, объединились и создали русский клуб. Изначально было это мужское объединение. Позже женщины решили создать школу. В начале своей деятельности школой заведовала Анна Вячеславовна Коваленко, которая была на самом деле чешка, католичка, и она стала православной, когда вышла замуж за Коваленко. А.В. Коваленко в школе вела уроки гимнастики и руководила церковным хором. Затем директором школы стал Елагин Александр Александрович. Занятия в школе начинались в два часа дня каждый четверг и длились до четырех. Каждые полчаса ученики переходили из одной комнаты в другую. Занятия вели сами родители: русский язык, географию и историю России. Закон Божий преподавал Отец Гермоген, батюшка, который в это время был в Ливане.

Русская колония в то время была очень дружной. Часто мы встречались у Назаровых и отмечали разные праздники, именины. У Елизаветы Федоровны был огромный стол, собиравший множество гостей. В школе она преподавала младшим классам.

Чтобы нам было интересно, на праздники: окончание года или на Пасху, на Новый год... – устраивали на сцене представления. Помню, как я в пьесе Чехова играла какую-то тетушку... было мне 7 лет. Школа была с детского сада до последнего класса школы – 16–17 лет. Театр был очень важным, потому что нас одновременно учили и русской литературе, и было это очень интересно. Сейчас я взрослая и понимаю, как они нас учили...

Со временем школа прекратила свое существование, а подросшая молодежь стала посещать Кружок русской молодежи. По воскресеньям после четырех мы встречались у Коваленко, у которой был большой дом, со стороны Американского университета в Бейруте, между университетом и морем. Там жили многие русские. Мы приносили с собой сандвичи или пироги. У нас был час занятий с Кирпичевой, которая нам давала урок русского языка. А потом были танцы, иногда пели. Весело было, мы дурачились, иногда влюблялись, но все остались друзьями. Это самое важное. Я до сих пор дружу с Ириной Назаровой, которая сейчас живет в Швейцарии» (рассказ И.Д. Малышевой записан автором статьи Н.В. Семаан 24 марта 2020 года в г. Бейруте).

Еще один представитель русской диаспоры из среды эмигрантов в Ливане, Григорий Александрович Серов, внук знаменитого живописца Валентина Серова, вспоминая о Кружке русской молодежи, рассказывал, что «после урока русского языка, который непременно каждый раз заканчивался “диктовкой”, часто были лекции и беседы на определенные темы с русскими гостями Бейрута или родителями учащихся. Театральные постановки отличались высоким, профессиональным уровнем. На репетиции собирались два-три раза в неделю» (интервью дано автору статьи Н.В. Семаан 10 января 2020 года в Российском центре науки и культуры в г. Бейруте).

Временной промежуток с 20-х до середины 40-х годов прошлого столетия по праву можно считать вторым периодом преподавания русского языка

в Ливане, когда эмигранты первой волны, удерживая духовную связь между Ливаном и Россией, самостоятельно поддерживали изучение родного языка в четверговой школе и Кружке русской молодежи до тех пор, пока 3 августа 1944 года не были заключены дипломатические отношения между СССР и Ливаном, получившим независимость от Франции в 1943 году.

Советский Союз в послевоенный период активно стал оказывать содействие странам, входившим в «социалистический лагерь». Ливанское государство со своим политическим и экономическим устройством в него не входило, а после того, как Франция уступила свои позиции в ближневосточном регионе, влияние США и Великобритании в нем заметно усилилось.

Однако это не помешало СССР и Ливану установить взаимодействие на культурной основе. В 1950 году в Бейруте открылся Советский культурный центр (СКЦ), который изначально располагался в одном из районов Бейрута, в помещении снимавшейся в аренду квартиры жилого здания. В СКЦ действовали небольшой кинозал, библиотека и курсы русского языка. Это и было началом «советского периода» в истории преподавания русского языка в Ливане.

Постепенно деятельность Советского культурного центра расширялась. Для этого ему пришлось в начале 1960-х годов переехать в отдельное арендованное здание в центре Ливанской столицы, а потом, уже в 1981 году, в специально построенное для него собственное здание.

СКЦ в Ливане в тот период осуществлял свою деятельность под эгидой Союза советских обществ дружбы (ССОД) (1958–1992), правопреемника Все-союзного общества культурной связи с границей (ВОКС) (1925–1958), миссией которого было повсеместное налаживание культурных связей с зарубежными странами, в том числе и со странами Ближнего Востока. Советская сторона активно поддерживала и учебно-образовательную деятельность СКЦ, где уже русский язык как иностранный (РКИ) стал преподаваться на регулярной курсовой основе: поставлялись учебники и методическая литература, предоставлялась возможность прохождения семинаров повышения квалификации для ливанских преподавателей в Университете дружбы народов имени Патриса Лумумбы (ныне РУДН) и в Государственном институте русского языка имени А.С. Пушкина. В преподавательский состав Советского культурного центра входили не только заведующие курсами РКИ, направлявшиеся из Москвы, но и высококвалифицированные специалисты, работавшие на местах. Среди них были Юсеф Аталла и Ирина Яхьевна Бешкок (Дана), которая впоследствии сама руководила этими курсами, а в конце 1990-х годов вела уроки русского языка для билингов. В СКЦ в 1980-е годы РКИ преподавался по интенсивной программе: четыре занятия в день по полтора часа. Изучать русский язык могли все желающие, причем бесплатно, включая предоставление учебников. В основном это были молодые люди, которые направлялись в советские вузы для получения различных специальностей. Советское государство активно помогало Ливану в подготовке квалифицированных кадров, предоставляя квоты, которые распределялись на местах. Советский культурный центр в то время был единственным местом в Ливане, где у бу-

дущих студентов была возможность пройти курсы русского языка, чтобы адаптироваться к учебе в СССР.

В СКЦ постоянно организовывались концерты и выставки, функционировала библиотека, где были в широком доступе произведения русских классиков и советских писателей, переведенные на арабский язык, а работа творческих, музыкальных, танцевальных и спортивных секций приобщала местную молодежь к активной деятельности.

Важно отметить, что период с 1975 по 1990 год был крайне беспокойным для Ливана. Пятнадцать лет шла ожесточенная гражданская война, но СКЦ в Бейруте не прекращал своей работы.

Год окончания этой длительной войны в Ливане совпал с кануном наступления переломного периода для Советского Союза, а точнее, с периодом его распада в 1991 году.

Коренные изменения, происходившие во всех сферах жизни постсоветской России: в экономике, политике, культуре и образовании – сказались на деле продвижения русского языка за рубежом. Этот период был переходным как в идеологическом, так и в организационном плане. Преобразовывались все структуры российского государства, в том числе и ССОД был реформирован в 1992 году в «Росзарубежцентр», а Советский культурный центр в Бейруте стал называться Российским центром науки и культуры (РЦНК). Он по-прежнему оставался единственным местом в Ливане, где преподавался русский язык как иностранный для взрослых, а с 1997 года и для детей-билингвов.

Мотивация к изучению русского языка в тот период значительно снизилась. Слушателями курсов РКИ в большинстве своем были молодые люди, которые хотели «получить общеязыковую подготовку с ориентацией на бытовое, неофициальное межличностное общение с некоторой культурной и исторической информацией» (Демешева, 2006: 49).

Такой интерес ливанцев к изучению русского языка тогда был вызван желанием создать семьи с представительницами России или стран СНГ, что существенно отличалось от мотивации предыдущего поколения их соотечественников, стремившихся получить образование в советских вузах. Тем не менее оба этих фактора после распада СССР привели к созданию большого количества смешанных русско-ливанских семей и появлению поколения детей-билингвов. В 1999 году с принятием федерального закона «О государственной политике в отношении соотечественников за рубежом» все проживающие граждане России в Ливане, а также русскоговорящие граждане бывшего СССР получили статус соотечественников.

С 2004 года в Ливане начался период, когда, опираясь на курсы русского языка, повсеместно стали создаваться организации соотечественников: в Бааклине, Баальбеке, Батруне, Бейт Мери, Библосе, Ждейде, Захле, Набатие, Сайде, Тире, Триполи. При поддержке РЦНК в Бейруте, Посольства Российской Федерации в Ливане, Ассоциации выпускников СССР и РФ и благодаря самостоятельным усилиям эти общественные организации активно развивались и реформировывались в центры, клубы и общества, а в 2011 году они объединились в Координационный совет организаций российских соотечественников (КСОРС).

В рамках федеральной целевой программы «Русский язык», утвержденной в России в 2001 году и рассчитанной на поэтапное проведение в последующие 20 лет, за рубежом начали осуществляться проекты, направленные на поддержку соотечественников и повышение статуса русского языка во всем мире. Преподавание РКИ в Ливане также постепенно перешло на новый высокий уровень.

Российский центр науки и культуры в Бейруте (с 2008 года уже как представительство Россотрудничества в Ливане) стал не только современным учебно-методическим центром преподавания РКИ, но и местом, где в 2007 году сформировалась школа русского языка «Кедр» для детей-билингвов, занятия в которой начали проводиться по уровням, соответствующим классам российской школьной программы.

В 2017 году в Ливане при поддержке Гуманитарной миссии России русский язык был включен в программу общеобразовательной средней школы BIS (Bekaa International School), в которой учащиеся начальных и средних классов стали изучать русский как второй иностранный язык в качестве обязательного учебного предмета два раза в неделю.

Большим достижением в деле поддержания и продвижения русского языка в Ливане стало создание 11 января 2019 года при поддержке РЦНК в г. Бейруте организации ЛОПРЯЛ – Ливанского общества преподавателей русского языка и литературы.

Отдельно следует сказать о преподавании русского языка в высших учебных заведениях Ливана. Это направление сложилось относительно недавно.

В 2009 году Американский университет науки и техники (AUST) в г. Бейруте стал первым университетом в Ливане, в программе которого русский язык был утвержден как учебная дисциплина. Произошло это благодаря инициативе и поддержке заведующего кафедрой международных отношений факультета искусств и наук кандидата исторических наук, профессора Джорджа Массе.

Три поэтапных курса «Russian I», «Russian II», «Russian III» были введены как основные предметы программы бакалавриата для будущих дипломатов и как факультативные для студентов других специальностей. Такой подход вполне целесообразен, так как русский язык является одним из шести рабочих языков Генеральной Ассамблеи ООН.

Соответствующим образом построенная программа предмета «Русский язык» успешно вписалась в систему кредитов этого совместного американо-ливанского вуза и стала привлекательной для студентов и конкурентоспособной в позиционировании среди других иностранных языков, например испанского, итальянского, французского, немецкого.

Чуть позже, в 2010 году, благодаря содействию и поддержке фонда «Русский мир» открылся факультатив русского языка как иностранного в Школе языков и перевода в Университете Святого Иосифа (USJ) в г. Бейруте, а вслед за ним, в 2012 году, еще один совместный университет в Ливане – Ливано-американский университет (LAU) – проявил инициативу преподавания русского языка как иностранного на факультативной основе.

Также в 2018 году к списку частных университетов, где русский язык был введен как факультативный предмет программы бакалавриата по различ-

ным специальностям, присоединился Ливанский международный университет (LIU).

Что касается Ливанского государственного университета (UL), то первая попытка преподавания русского языка как факультативного предмета в нем для студентов различных специальностей была предпринята в 2014 году на базе специального отделения иностранных языков наряду с французским, английским, испанским, немецким, итальянским и китайским языками.

И только с 2018 года, после подписания официального договора в 2017 году о сотрудничестве между руководством Ливанского государственного университета и Российским университетом дружбы народов, предмет «Русский язык» был введен как факультативный предмет в основную программу бакалавриата Ливанского государственного университета на многих факультетах по различным специальностям.

Важным результатом этой двусторонней договоренности также стало осуществление в 2019–2020 учебном году программы совместной магистратуры по специальности «Российско-ближневосточные отношения и пути взаимодействия», в соответствии с которой два предмета «Русский язык» и «Введение в основы исторического и дипломатического перевода» (в комбинации русского и арабского языков) получили статус основных предметов на факультете филологии и гуманитарных наук Ливанского государственного университета. Несомненно, подготовка квалифицированных специалистов в этом направлении крайне важна для дальнейшего выстраивания отношений не только между Россией и Ливаном, но и со странами Ближнего Востока в целом.

Мотивация к изучению русского языка как языка будущей специальности у ливанской молодежи постепенно растет, поскольку увеличивается интерес к возможности получения образования в России. Представительство Россотрудничества в Ливане ведет большую работу по распределению квот, согласно которым гражданам зарубежных стран предоставляются бюджетные места в российских вузах.

Обоюдная заинтересованность Ливана и России в укреплении и расширении межкультурных связей в последнее время заметно возросла, что может являться залогом сохранения позиции русского языка в этом регионе. Как будет складываться ситуация в дальнейшем, покажет время. Тем более что подобным образом проведенный хронологический анализ дает основание делать вывод о том, что исход исторических событий был одним из факторов, влиявших на дело продвижения русского языка в этой ближневосточной стране.

ENG

The timeline of teaching the Russian language in Lebanon is directly connected with the historical periods of Russia's relations with this Middle Eastern country, as well with the presence of the Russian Diaspora which was formed in the beginning of the 1920s until the present-day.

The Russian Empire has always sought to establish itself in the Middle East as a main power; the patroness of Christian shrines in the region and the Orthodox

population of Syria and Palestine. The Russo-Turkish peace treaty that put an end to the 1768–1774 war played a major influence in the strengthening of the Russian state's position in the region. According to the agreement, Russia had the right to provide patronage to the Christian minorities in the Ottoman Empire and a consulate was established in 1820 in the city of Jaffa in order to aid and protect the interests of Russian citizens who would go on pilgrimages to the Holy places in Syria and Palestine.

Nonetheless, a focal moment in forming Russian-Lebanese consular relations would be in the year 1839 when the Russian consulate was relocated from Jaffa to Beirut and was named Consulate in Beirut and Palestine and as of the year 1843 it became known as the General Consulate in Beirut (Vorobev, 2010: 18).

During this period, the foundation of Russia's presence in Lebanon was being actively laid out and the Lebanese favor towards Russia was noticeable. Throughout the Turkish dominion, Russia and the Russian Orthodox Church became genuine idols not only for Lebanese orthodox Christians but also for the representatives of other confessions in this part of the Middle East.

An important event that further developed the relations between Russia and Lebanon (Palestine and Lebanon at the time were considered part of the territory of Syria, also known as Greater Syria (Arabic شامبلاد ال “bilad alshamm”)) would be the creation of the Russian Imperial Orthodox Palestine Society (IOPS) in 1882.

The Society's charter was based on philanthropic goals of teaching and charity, where three main pillars would guide its practice: (1) scientific – collect, develop and distribute information about Holy places of the Middle East to Russia; (2) pilgrimages – provide benefits for Orthodox pilgrims to these Holy places; (3) humanitarian – set up schools, hospitals, almshouses and offer financial benefits to local residents, churches, monasteries and clergy (Ustav..., 1887).

In the research of the Russian philosopher and historian, N.N. Lisovoi (Lisovoi, 2006), it is mentioned that the Russian language was taught from 1883 to 1885 in the Beirut Orthodox Charity Society School by Aleksandr Gavrilovich (Iskander-Dzhebrail) Kezma (1860–1935). The Damascus native was a graduate from Saint Petersburg's Theological Seminary; later on, as a third-year student at the Moscow Theological Academy he was called to work in Palestine in 1883 and thus became one of the key figures in founding the schools of IOPS in the Middle East. Consequently, A.G. Kezma led the first IOPS schools in Galilee and the male boarding house in Nazareth in 1886 which was then transformed into a teacher seminary in 1889.

The first IOPS school in Lebanon was opened on 22 September 1887 in the city of Beirut under the efforts of Maria Aleksandrovna Cherkasova (Saint Petersburg, 21 February 1841 – Beirut, 1918). She was a graduate of the Pavlovsk Institute for Noble Maidens in Saint Petersburg. By the time she arrived at Beirut, she had an extensive pedagogical experience; she taught for a few years in a school in Novgorod oblast (Novgorod region) and managed the Russian theological mission in Japan for girls since 1879. From 1887 to 1914, M.A. Cherkasova organized six schools in Beirut and was an indispensable supervisor. The success of the first IOPS school in Beirut caused a great deal of requests from various regions of

Lebanon in order to open such schools. In the 1890s, in accordance with the appeal of the Patriarch of Antioch, many rural Lebanese schools were taken under the patronage of the IOPS (Baher, Fedotov, 2012: 45).

The data collected by both T. Baher and P.V. Fedotov (Baher, Fedotov, 2012) are evidence that these schools operated in large cities, where there could be several ones, as well as in small villages. Groups from the schools would meet in districts where Russian supervisors monitored the educational process. Repeatedly, Russian committees of well-known pedagogues visited these schools. The schools were open to representatives of all confessions and education in them was tuition-free. The total number of the “Moscow schools” in the Lebanese territory reached 48, and according to the data for 1912–1914, 5750 boys and girls studied in them.

Moreover, educational institutions from outside the IOPS that taught the Russian language were supported by this Society. For example, during 1896–1898 several Russian teachers, who were graduates of the Stoyunin Saint Petersburg girl’s gymnasium, worked along with a local native, who graduated from the IOPS Beyt-Jala teacher seminary, in the Beirut boarding house “Bakurat Al-Ihsan”. A female orthodox charity society named “Zahrat Al-Ihsan” (lit. “Flower of kindness”, founded in 1880) opened this Beirut boarding house. Mentioned by the orientalist A.Y. Krymskii (Krymskii, 1975: 35), the educational process was headed and monitored by a Russian supervisor of the institute, Ekaterina Ivanova Schmidt from Saint Petersburg.

The IOPS schools in the Middle East from 1882 to 1914 constituted a whole system of educational institutions, and the educational program depended on the type of school. The reporting messages of the IOPS (Anichkov, 1899) demonstrate that in one-class rural schools (three groups and three years of education) children from 8–12 years old studied divine law, arithmetic, Arabic and Russian languages and singing. In two-class rural and city schools (five years of education) children from 8–14 years studied the divine law, arithmetic, Arabic, Russian and Turkish languages and geography. All the subjects in the one-class and two-class schools were taught in Arabic except for the Russian language subject.

In order to prepare the educational staff from the local Arab population for the IOPS schools, two teacher seminaries were open in both male and female boarding houses in Palestine: in Nazareth (1886) and in Beyt-Jala (1890) respectively. The best students who finished their courses in the two-class city and village schools enrolled in the seminary. According to established programs, the six-year training course taught the entire subjects in Russian except for divine law, Arabic, Turkish and Greek languages (Anichkov, 1899). It is considered that these two seminaries prepared the first professional pedagogues in the Arab world (Grushevoi, 2018: 274).

Also worthy of note is that there were no teacher seminaries in Lebanon; but in her schools, M.A. Cherkasova conducted special lessons designed to teach basic pedagogical techniques and teaching methods to the senior students.

During the school year of 1912–1913, 33 teachers, all of whom were local natives and Cherkasova’s students, taught in the Beirut schools (Baher, Fedotov, 2012).

Upon the opening of the schools in the Middle East, the administration of the Society discovered an almost complete absence of pedagogical and educational literature in Arabic. As a result, the Society’s staff performed a huge amount of

work by translating manuals and compilations of original training materials from Russian to Arabic, while taking into account local specifics. The author of numerous educational textbooks and methodological developments in Arabic for IOPS schools is A.G. Kezma, who began work on the translation of the divine law textbook from Russian to Arabic when he was still in Beirut (Anichkov, 1899).

As previously mentioned, the teachings in one-class and two-class rural IOPS schools were given in the Arabic language. The classes of Russian language and Russian singing were introduced only with the availability of trained teachers (Russian or local natives who finished their teaching seminaries with the IOPS). Among the Lebanese schools, the greatest successes in the Russian language were noted among M.A. Cherkasova's students where classes were held according to her personal techniques (Cherkasova, 1911). Despite the extreme small number of permanent Russian population in Beirut; the facilitator of success would be attributed to the fact that Ms. Cherkasova's schools were a welcoming place for Russian travelers and pilgrims visiting Beirut, something that gave the students constant opportunities to practice the spoken Russian language (Baher, Fedotov, 2012).

The question concerning the practicality and methods of teaching the Russian language in IOPS schools was repeatedly the subject of conversations. The last document related to this question is known as the "Committee's Report, drawn up by the Council of the Imperial Palestinian Society to consider the programs and instructions of the seminaries worked out at the Nazareth meeting of 1913", is described by A.G. Grushevoi (Grushevoi, 2015). Recommendations in the document for teaching the Russian language and literature are intended for the seminaries (Nazareth and Beyt-Jala) and exemplary schools. That is to say, an attempt was made to generalize the accumulated experience and create some ideal model of teaching the Russian language to foreign children in specialized educational institutions outside the Russian territory. In this case, specialized educational institutions are professionally oriented teacher's secondary schools that provide their graduates with a sufficient level of language preparation and general education in order to continue their higher educational studies in Russia.

Thereby with the beginning of hostilities between Russia and Turkey in October 1914, Russian schools in Beirut were transferred by the Ottoman authorities to the jurisdiction of local church communities. "The outbreak of war put an end to the history of schools. We cannot tell what could have happened under a different outcome and how the trends of the schools' development and affairs, which had been outlined in the early years of the twentieth century, would have been realized." (Grushevoi, 2015: 109–110). All the Russian citizens were sent out of the Lebanese territory by the Ottoman authorities, with an exception for Maria Aleksandrovna Cherkasova who was loved and respected among the Lebanese. She lived in Lebanon until the end of her life; in honor of M.A. Cherkasova, Al Mama street is named after her in the center of Beirut overlooking the current building of the Russian Embassy.

The main results drawn from the activities of the "Moscow schools" in Lebanon (1887–1914) was that for the first time, thousands of Orthodox children had the opportunity to receive a systemic primary education that meets the latest pedagogical principles in compliance with their society's traditions. Sources and scien-

tific literature do not provide a definitive figure of the total number of students who studied in the IOPS schools; however, without a doubt, it can be considered to come around tens of thousands. The teaching of Russian in the Lebanese “Moscow schools” was not something widespread and systematic since it was not the primary mission when organizing the schools. Nevertheless, elementary knowledge of forms of speech etiquette, religious formulas and prayers in Russian language among the students acted as a certain sign of belonging to the global Orthodox culture, one of the pillars of which Russia revered. The positioning of education around the native Arabic language, attention to the history and geography of the native land made it possible to grow a generation of patriotic Orthodox Lebanese in the “Moscow schools”, many of whom became national representatives of the intelligentsia. The selfless activities of the Russian ascetic pedagogues earned gratitude and strengthened the traditional sympathies of the Orthodox Lebanese towards Russia.

Evidently, the creation of “Moscow schools” by the IOPS on the Lebanese territory from 1887 until the beginning of the First World War in 1914 was a valuable educational endowment. The first period of systematic teaching of the Russian language in Lebanon corresponds with this timeframe.

As the Ottoman Empire dissolved in 1922, the Russian-Lebanese relations were also terminated until they were revived once again in 1944. However, during these 22 years, the series of events that swept over both Lebanon and Russia laid emphasis on the geopolitical map of the countries as well as on their relationship.

The October Revolution of 1917 was one of such fateful phenomena at the beginning of the 20th century. It entailed a drastic change in the socio-political situation in Russia, which made the life of a fairly significant part of Russian citizens at home impossible. Many decided to leave their country, believing that they were doing this only for a brief duration.

Therefore in 1921 on the territory of soon-to-be Lebanon, as in most foreign countries, first-wave emigrants appeared and the Russian diaspora began to form. Around 400 families entered this Middle Eastern country after the revolution, statistical data about them are presented in the collection *Russians in Lebanon* (Vorobev, 2010). In fact, immediately upon arrival on Lebanese soil, Russian emigrants formed the so-called “Russian circle” and in 1929 they formed the Russian Technical Association (RTA) which played a crucial role in uniting Russians, who were in Lebanon.

After the First World War (1914–1918), Lebanon became part of the French mandate. It would seem at first glance that “the revolutionary era severed all the works of tsarist diplomats in building relations between Russia and this small country. But how surprisingly the fates of Lebanese and Russians intertwined again: White Army officers were selected to work in the mandate province and so forever leaving their homeland. As a result, several hundred families of military engineers turned up in Beirut. These highly educated and talented people founded; the Russian Technical Association (RTA), a Sunday school, a library, a conservatorium and even a ballet studio. Not having time to fully realize themselves in the service of the motherland, they worked hard in Lebanon by paving roads, setting up communications, erecting bridges and building dams” (Vorobev, 2010: 75).

The Russian emigrants living in Beirut were reassembled and reunited by various military associations operating in the first half of the 20th century: The Cabin-Company of the naval officers of the former Imperial Navy in Beirut, Association of the Russian Regular Cavalry in Syria, Liban and Alautia, Society of Russian Artillery Officers in Syria and Liban, Union of Russian Military Disabled in Syria and Liban and many more. Interestingly enough is that A.A. Elagin; the director of the Thursday School for children of Russian emigrants in Beirut (organized by the RTO, which will be discussed later) was a graduate of the Nikolaev Cavalry School, an officer of the second hussar regiment and a member of the Lebanese group of the Gallipoli community in Asia Minor. Former students of the Thursday School in Beirut, K.B. Novikov and G.A. Serov, recall how A.A. Elagin raised the Russian flag on the flagpole at the school building, and speak of him as an “impeccable, honorable and angelic person” (Baher, URL).

In 1929 members of the RTA began to assemble a Russian library, the story of which is told by I.A. Jaber in the collection “Russians in Lebanon” (Vorobev, 2010). (Currently the books of the RTA library are kept in Beirut; the more valuable copies of the editions have been transferred to the Aleksander Solzhenitsyn House of Russia Abroad in Moscow. – *authors’ note*.) And soon a school for children was formed which was known as the Thursday School since it took place on Thursdays.

First-wave emigrants considered their duty to preserve and pass on to their descendants the values and traditions of Russian culture. “In this regard researchers of the Russian Language Abroad, primarily give credit to the parishes of the Orthodox church and the Russian educational parish establishments which contributed to maintaining the ‘purity’ of the national language” (Nedopekina, 2011: 71). Russian emigrants in Beirut as well as many communities of Russian dispersion were united by the arrival of the Russian Orthodox Church outside Russia (ROCOR). In the “Thursday school”, the Russian emigrant children were taught the Russian language, history and geography of Russia and gymnastics; in parallel, the clergy taught the divine law (a compulsory subject).

By the end of the year, successes in subjects, conduct, attendance of the Russian Thursday School for Children in the City of Beirut and grades were found on a sheet as handwritten statements signed by the school’s principal and supervisor. Furthermore, knowledge of the Russian language was evaluated according to five parameters: written, expressive reading, poetry, grammar and spelling (knowledge of the rules). Based on the student’s information and characteristics, the school committee decided whether to transfer her/him to the following grade.

This is how Irina Dmitrievna Malisheva, the school’s attendee, describes the events of that period: “Russians who worked in the Lebanese municipality of Beirut teamed up and created a Russian club. Initially it was a male association, and later on women decided to open a school. In the beginning of the school’s activities, Anna Vyacheslavovna Kovalenko, who was actually a Czech Catholic who turned Orthodox when she married Kovalenko, was the supervisor. At the school, A.V. Kovalenko taught gymnastics classes and led the church choir. Afterwards the director of the school was Elagin Aleksandr Aleksandrovich. Every Thursday, classes at school began at two in the afternoon and lasted until four. Every half hour the students moved from one room to another. Classes were taught by the parents

themselves: Russian language, geography and history of Russia. The divine law was taught by Father Germogen, who at the time was in Lebanon.

Back then the Russian cluster was very friendly; we often met up at the Nazarov family and celebrated various holidays and birthdays. Many guests gathered around Elizabeth Fedorovna's huge table. She used to teach elementary grades at the school. In order for us to be entertained; by the end of the school year, on Easter or on New Year there were performances on stage. I remember how I played some aunt in Chekhov's play... I was 7 years old.

The school started from kindergarten until the last grade – 16–17 years. The theatre was very important because they taught us Russian literature and at the same time it was very interesting. Now I am an adult and I understand how they taught us...

With time the school ceased to exist and the grown-up youth started to attend Russian Youth's Circle. On Sundays after four we met at Kovalenko, who owned a big house between the American University in Beirut and the sea. Many Russians lived there. We brought with us sandwiches and pies. We had an hour of class with Kirpicheva who taught us Russian language lessons. After that we danced and sometimes sang. It was fun, we fooled around, fell in love sometimes but all remained friends. That is the most important thing. I still am friends with Irina Nazarova who now lives in Switzerland" (story told by I.D. Malicheva, recorded by the author of the article N.V. Semaan on March 24, 2020 in Hadath, Beirut).

Gregory Aleksandrovich Serov, grandson of the famous painter Valentin Serov, is another representative of the Russian Diaspora among the emigrants in Lebanon. While remembering the Russian Youth's Circle, he talked about: "At the end of each Russian language class, which always had to end with a dictation (lit. diktovka), there were often lectures and discussions on certain topics with Russian guests in Beirut or the students' parents. Theatre performances were distinguished by high and professional levels. Rehearsals took place two to three times per week" (interview given to N.V. Semaan, author of the article, on January 10, 2020 in Russian Center for Science and Culture, Beirut).

The time interval between the 20s and 40s of the last century can be rightfully considered as the second period of teaching the Russian language in Lebanon when first-wave emigrants, who held on to the spiritual connection between Lebanon and Russia, independently supported the study of their native language in Thursday School and Russian Youth's Circle. Up until the 3rd of August 1944 when diplomatic relations were established between the USSR and Lebanon, when the latter attained its independence from France in 1943.

In the post-war period, the Soviet Union began to actively assist countries that were members of the "socialist camp". The Lebanese state was not considered a member due to its political and economic structure, but after France conceded its position in the Middle Eastern region, the influence of the United States and Great Britain started to increase significantly.

However, this did not hinder with establishing a cultural cooperation between the USSR and Lebanon. In 1950 Beirut, the Soviet Cultural Center (SCC) originally opened in a rented apartment of a residential building, which was located in one of the districts of Beirut. There was a small cinema, library and Russian language

courses in the SCC. This was the beginning of the “Soviet period” in the history of teaching the Russian language in Lebanon.

Gradually, the activities of the Soviet Cultural Center expanded. For this reason, it had to be moved to a separate building in the center of the Lebanese capital during the early 60s and then once again in 1981 to its own building which was specially built for the SCC.

At that time the SCC in Lebanon carried out its activities under the auspices of the Friendship Societies with Foreign Countries (lit. SSOD, 1958–1992). The SSOD was the successor of the All-Union Society for Cultural Relations with Foreign Countries (lit. VOKS, 1925–1958), whose mission was the widespread establishment of cultural ties with foreign countries including those of the Middle East. The Soviet party actively supported the SCC’s activities, where the Russian as a foreign language (RFL) was taught on a regular course basis. The SCC was supplied with textbooks and methodological literature; in addition, the opportunity was given to Lebanese teachers in order to attend advanced training seminars in Patrice Lumumba University (nowadays known as Peoples’ Friendship University of Russia – RUDN University) and at the Pushkin State Russian Language Institute. The Soviet Cultural Center’s staff included not only managers of the RFL courses from Moscow, but also highly qualified specialists working in the field. Among them were Yousef Atalla and Irina Yakhievna Beshkok (Dana), who subsequently led these courses herself and by the end of the 90s she taught the Russian language for bilinguals. During the 80s, RFL was taught in the SCC under an intensive program, 4 lessons per day for an hour and a half. Anyone willing to learn the Russian language could do so for free and were provided with textbooks. These were mainly young people, who were sent to educational Soviet institutes in order to receive various specialties and degrees. The Soviet state enthusiastically helped Lebanon train qualified personnel by providing quotas that were distributed for enrollment. At that time, the Soviet Cultural Center was the only place in Lebanon where future students had the opportunity to take Russian language courses in order to adapt to their studies in the USSR.

In the SCC concerts and exhibitions were always organized, a library operated with widely available (translated into Arabic) works of Russian classics and Soviet writers and the local youth was introduced to an active lifestyle through creative activities of music, dance and sports.

It is important to note that the period between 1975 until 1990 was an extremely turbulent and dangerous time for Lebanon. A civil war lasted for fifteen years, but the SCC in Beirut did not stop its work. The year when this long war in Lebanon ended coincided with the onset of a crucial turning point in the Soviet history or rather with its collapse in 1991, to be more exact.

The fundamental changes in the economic, political, cultural and educational spheres of the post-Soviet life affected the promotion of the Russian language abroad. This was a transitional period for both ideology and organization plans. All the structures of the Russian government were transforming; among them was the reorganization of the SSOD in 1992 to become the Russian Center Abroad (lit. Roszarubejstentr), and the Soviet Cultural Center in Beirut was renamed and became known as the Russian Center for Science and Culture (RCSC). It remained the only place

in Lebanon that taught Russian as a foreign language to adults and since 1997 to bilingual children.

During that time, motivation to learn the Russian language significantly declined. Most of the participants in the RFL courses were young people who wanted to “receive general language training with a focus on every day informal interpersonal communication, with some cultural and historic information” (Demesheva, 2006: 49).

At that point, the Lebanese showed an interest towards learning Russian because of the desire to create families with representatives of Russia or the Commonwealth Independent States, which completely differed from the motivation of the previous generation who wanted to get an education in Soviet universities. Nonetheless, both of these factors after the collapse of the USSR led to the creation of a large number of mixed Russian-Lebanese families and the emergence of bilingual children. With the adaptation of the federal law “On state policy regarding compatriots abroad” in 1999, all Russian citizens residing in Lebanon along with Russian speaking citizens of the former USSR, received the status of compatriots.

Since 2004 a period in Lebanon started relying on Russian language courses, when organizations of compatriots began to be created everywhere in: Baaqline, Baalbeck, Batroun, Beyt Meri, Byblos, Jdaide, Zahle, Nabatieh, Sidon, Tyre and Tripoli. With the support of the RCSC in Beirut, Russian Embassy in Lebanon, Association of USSR Alumni, Association of Russian Federation Alumni and thanks to independent efforts, these public organizations actively developed and reformed into centers, clubs and societies. And in 2011, they merged into the Coordination Council of Russian Compatriots (lit. KSORS).

As part of the federal target program “Russian Language”, approved in 2001 and designed for phased implementation over the next 20 years, projects have begun to be implemented abroad to support compatriots and improve the status of the Russian language throughout the world. Also teaching Russian as a foreign language in Lebanon gradually reached a new high level.

The Russian Center for Science and Culture in Beirut (is the representative of the Federal Agency for the Commonwealth of Independent States, Compatriots Living Abroad and International Humanitarian Cooperation, more commonly known as *Rossotrudnichestvo*, in Lebanon since 2008) became not only a modern educational and methodical center for teaching RFL but also a place where in 2007 “Kedr” (lit. “cedar”) – school of Russian language for bilingual children was formed. This school began to hold classes at levels corresponding to the classes of the Russian school curriculum.

With the support of Russia’s humanitarian mission to Lebanon in 2017, the Russian language was included as a compulsory subject in the curriculum of the Bekaa International School (BIS), in which students from the primary and secondary classes began to study Russian as a second foreign language twice a week.

On the 11th of January 2019 with the support of the RCSC in Beirut, the creation of the Lebanese Society of Russian Language and Literature Teachers organization (more commonly known as LOPRYAL) was a great achievement in maintaining and promoting the Russian language in Lebanon.

Separately, it should be noted that teaching the Russian language in higher educational institutions of Lebanon, is a direction that has developed relatively recently.

In 2009, the American University of Science and Technology (AUST) in Beirut became the first Lebanese university that approved of the “Russian language” as an academic discipline and included it in its programs. This happened thanks to the initiative and support of the chairperson of the International Affairs Department of the Faculty of Arts and Sciences, Dr. George Masse – PhD in World History and Foreign Policies.

Three step-by-step courses, “Russian I”, “Russian II” and “Russian III”, were introduced as the main subjects in the bachelor’s program for future diplomats and as elective courses for students of different majors. Such an approach is completely reasonable since the Russian language is one of the six official languages of the United Nations. The appropriately constructed program of the “Russian language” subject successfully fit into the credit system of this joint American-Lebanese University, and has become attractive to students and worthy of positioning itself against other foreign languages such as Spanish, Italian, French and German.

Later on, in 2010, thanks to the assistance and support of the Russkiy Mir Foundation (Russian World Fond), the Faculty of Russian as a Foreign Language was opened in the School of Translators and Interpreters of Beirut in the Saint Joseph University (USJ). Subsequently in 2012, the Lebanese American University in Lebanon demonstrated an initiative to teach Russian as foreign language on an elective basis.

Additionally, in 2018 the Lebanese International University (LIU) joined the list of private universities where Russian was introduced as an elective subject for the undergraduate program in various majors.

As for the Lebanese University (LU), the first attempt in teaching the Russian language as an elective subject to students of several majors was made in 2014. The Russian language would be included in the foreign languages bureau alongside with French, English, Spanish, German, Italian and Chinese languages. However, it was only in 2018 that the “Russian language” subject was introduced as an elective in the Lebanese University bachelor’s program of various faculties and different majors. This was possible after the signing of an official agreement in 2017 on the cooperation between the management of the Lebanese University and Peoples’ Friendship University of Russia. In the academic year 2019–2020 an important outcome of this bilateral agreement was the implementation of a joint master’s program in the “Russian-Middle Eastern relations and interaction” major. Therefore, the two subjects: “Russian language” and “Introduction to the basics of historical and diplomatic translation” (in combination with Russian and Arabic), received the status of basic subjects at the Faculty of Philology and Humanities of the Lebanese University. Undoubtedly the training of qualified specialists in this area is extremely important for the further building of relations not only between Russia and Lebanon, but also with other Middle Eastern countries.

As interest in the possibility of obtaining an education in Russia is increasing among the Lebanese youth, the motivation for studying Russian as a language is progressively growing. The representative office of Rossotrudnichestvo in Lebanon is doing a lot of work on the allocation of quotas, according to which foreign citizens are given affordable enrollment opportunities in Russian universities.

Evidently, the mutual interest of Lebanon and Russia in strengthening and expanding their intercultural relations has recently increased noticeably, which

may be the key to maintaining the position of the Russian language in this region. Time will tell how the situation will unfold further on. Moreover, such a chronological analysis gives reason to conclude that the outcome of historical events was one of the factors that influenced the promotion of the Russian language in this Middle Eastern country.

Список литературы

- Бахер Т.* Кают-компания и казачья станица Бейрутская. URL: <http://www.ruvek.info/?module=articles&action=view&id=8997> (дата обращения: 14.05.2020).
- Бахер Т., Федотов П.В.* «Московские школы» Ливана. 1887–1914. Бейрут – СПб.: Alarm editions, 2012. 176 с.
- Грушевой А.Г.* Последняя учебная программа учительских семинарий Императорского Православного Палестинского Общества // Вестник Екатеринбургской духовной семинарии. 2018. № 2 (22). С. 258–331.
- Грушевой А.Г.* Школы и школьная деятельность Императорского Православного Палестинского Общества (востоковедение и востоковеды в идеологии и политической системе Российской империи) // Вспомогательные исторические дисциплины. 2015. Т. 33. С. 57–118.
- Демешева Е.Н.* Влияние языковой ситуации в арабских странах на методику преподавания русского языка как иностранного (курсовой профиль) // Форум русистов России, стран Северной Африки и Ближнего Востока: сборник научно-методических статей и сообщений. М., 2006. С. 44–51.
- Извлечение из отчета Председательствующего в отделении поддержания православия Н.М. Аничкова по осмотру им весной 1899 г. учебных заведений Общества в Палестине и Сирии // Сообщения ИППО. Т. 10. СПб., 1899. С. 656–691.
- Крымский А.Е.* Письма из Ливана (1896–1898). М.: Наука, 1975. 342 с.
- Лисовой Н.Н.* Русское духовное и политическое присутствие в Святой Земле и на Ближнем Востоке в XIX – начале XX в.: монография. М.: Индрик, 2006. 512 с.
- Недопекина Е.М.* Место и роль языка в образовании диаспор // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. 2011. № 1. С. 67–74.
- Русские в Ливане. Российские соотечественники в Ливане: история и современность: сборник материалов / сост. С.А. Воробьев. Бейрут: CHAMAS for printing and publishing, 2010. 288 с.
- Устав Православного Палестинского Общества (утв. 8 мая 1882 г.). СПб.: Тип. В. Киришбаума, 1887. 17 с.
- Черкасова М.А.* Наискорейший способ научения чтению и письму // Во славу божию: сб. Казань: Типография Губернского правления, 1911. Ч. II. С. 40–51.

References

- Anichkov, N.M. (1899). *Iz vlechenie iz otcheta Predsedatel'stvuyushchego v otdelenii podderzhaniya pravoslaviya N.M. Anichkova po osmotru im vesnoy 1899 g. uchebnykh zavedenii Obshchestva v Palestine i Sirii* [Extract from the report of the Chairman of the Department of Maintaining Orthodoxy N.M. Anichkov on his inspection of the Society's educational institutions in Palestine and Syria in the spring of 1899]. *IPPO Messages*, 10, 656–691. (In Russ.)
- Baher, T. *Kayut-kompaniya i kazach'ya stanitsa Beirutskaya* [*Kayut company and the Cossack village of Beirut*]. Retrieved May 14, 2020, from <http://www.ruvek.info/?module=articles&action=view&id=8997> (In Russ.)

- Baher, T., & Fedotov, P.V. (2012). “*Moskovskie shkoly*” *Livana. 1887–1914* [“*Moscow schools*” of *Lebanon. 1887–1914*]. Beirut, Saint Petersburg: Alarm editions. (In Russ.)
- Cherkasova, M.A. (1911). Naiskoreishii sposob naucheniya chteniyu i pis'mu [The Fastest way to teach reading and writing]. *For the glory of God* (part II, pp. 40–51). Kazan: Tipografiya Gubernskogo pravleniya Publ. (In Russ.)
- Demesheva, E.N. (2006). Influence of the language situation in the Arab countries on the methodology of teaching Russian as a foreign language (course profile). *Proceedings from the Forum of rusists of Russia, North Africa and the Middle East: Collection of scientific and methodological articles and messages* (pp. 44–51). (In Russ.)
- Grushevoi, A.G. (2015). Schools and school activities of the Imperial Orthodox Palestinian Society (Oriental studies and Orientalists in the ideology and political system of the Russian Empire). *Auxiliary historical disciplines*, 33, 57–118. (In Russ.)
- Grushevoi, A.G. (2018). The Latest curriculum of teachers' seminaries of the Imperial Orthodox Palestinian Society. *Bulletin of the Yekaterinburg Theological Seminary*, 2(22), 258–331. (In Russ.)
- Krymskii, A.E. (1975). *Pis'ma iz Livana (1896–1898)* [Letters from Lebanon (1896–1898)]. Moscow: Nauka Publ. (In Russ.)
- Lisovoi, N.N. (2006). *Russkoe dukhovnoe i politicheskoe prisutstvie v Svyatoi Zemle i na Blizhnem Vostoke v XIX – nachale XX v.* [Russian spiritual and political presence in the Holy Land and the Middle East in the XIX – early XX century]. Moscow: Indrik Publ. (In Russ.)
- Nedopekina, E.M. (2011). Place and role of language in the formation of diasporas. *Bulletin of Peoples' Friendship University of Russia. Series: Theory of Language. Semiotics. Semantics*, (1), 67–74. (In Russ.)
- Ustav Pravoslavnago Palestinskago Obshchestva* [Charter of the Orthodox Palestinian Society] (from May 8, 1882). Saint Petersburg: V. Kirshbaum Publishing House. (In Russ.)
- Vorobev, S.A. (2010). *Russkie v Livane. Rossiiskie sootechestvenniki v Livane: Istoriya i sovremennost': sbornik materialov* [Russians in Lebanon: Russian compatriots in Lebanon: History and modernity: Collection of materials]. Beirut: CHAMAS for printing and publishing. (In Russ.)

Сведения об авторах:

Семаан Наталия Викторовна, кандидат филологических наук, преподаватель русского языка и литературы экстерната Посольства РФ в Ливанской Республике, руководитель школы русского языка для детей-билингвов «Кедр» при Российском центре науки и культуры в г. Бейруте, председатель Ливанского общества преподавателей русского языка и литературы (ЛОПРЯЛ). *Сфера научных интересов*: лингвистический и методический аспекты русского языка как второго родного языка билингвов. Автор 7 научных публикаций. E-mail: haidarnat@yahoo.com

Демешева Елена Николаевна, кандидат педагогических наук, преподаватель факультета филологии и гуманитарных наук Ливанского государственного университета, кафедры международных отношений факультета искусств и наук Американского университета науки и техники, преподаватель курсов РКИ Российского центра науки и культуры в г. Бейруте. *Сфера научных интересов*: методика преподавания РКИ в арабоязычной аудитории вне языковой и культурной среды, русская и арабская фразеология, лингвокультурология, лингводидактика, межкультурная коммуникация. Автор 10 научных публикаций. E-mail: elena.demesheva@ul.edu.lb

Бахер Татьяна Владимировна, член Ливанского Культурного Православного Императорского Общества в г. Амьоне. *Сфера научных интересов*: история русских в Ливане. Автор ряда научных публикаций. E-mail: tatiana.baher@yandex.ru

Bio notes:

Nataliya V. Semaan, Candidate of Philology, lecturer of the Russian language and literature at the external school of the Embassy of the Russian Federation in the Lebanese Republic, Head of the Russian language school for bilingual children “Kedr” at the Russian Center for Science and Culture in Beirut, Chairperson of the Lebanese Society of Teachers of the Russian Language and Literature (LOPRYAL). *Research interests*: linguistic and methodological aspect of the Russian language as the second native language for bilinguals. The author of 7 scientific publications. E-mail: haidarnat@yahoo.com

Elena N. Demesheva, Candidate of Pedagogy, lecturer at the Faculty of Philology and Humanities in the Lebanese University, at the Department of International Affairs of Faculty of Arts and Sciences in the American University of Science and Technology, instructor at the Russian Center for Science and Culture in Beirut. *Research interests*: methods of teaching Russian as a foreign language to an Arabic-speaking audience outside native linguistic and cultural environment, Russian and Arabic phraseology, linguoculturology, linguodidactics, intercultural communication. The author of 10 scientific publications. E-mail: elena.demesheva@ul.edu.lb

Tatiana V. Baher, member of the Lebanese Cultural Orthodox Imperial Society in Amion. *Research interests*: history of the Russian presence in Lebanon. The author of several scientific publications and books. E-mail: tatiana.baher@yandex.ru



МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ
РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО
METHODS OF TEACHING
RUSSIAN AS A NATIVE AND FOREIGN LANGUAGE

DOI 10.22363/2618-8163-2020-18-3-295-314

Научная статья / Research article

**Развитие представлений о методе обучения
в дидактике и лингводидактике**

Л.В. Московкин

Санкт-Петербургский государственный университет
Российская Федерация, 119034, Санкт-Петербург, Университетская наб., 7/9

Аннотация. Исследование развития представлений о методе обучения в дидактике и лингводидактике значимо для преподавателей русского языка как иностранного (РКИ), так как показывает процесс эволюции научной мысли, позволяет лучше понять ее современное состояние и прогнозировать ее научные перспективы. Оно способствует построению современного варианта теории методов обучения, имеющей не только теоретическое, но и очевидное практическое значение. Цель исследования – описать процесс развития представлений о методе обучения в дидактике и лингводидактике, выделить его этапы, наметить перспективы дальнейших исследований в области теории методов обучения РКИ. Материалом исследования послужили около 80 теоретических работ и практических пособий для учителей в области дидактики и лингводидактики, в том числе и для преподавателей русского языка как иностранного. В ходе исследования использовались методы понятийного и контекстуального анализа, историко-описательный метод. В результате изучения источников были выявлены три этапа развития представлений о методе обучения в дидактике и лингводидактике. На этапе зарождения представлений о методе обучения (XVII–XIX вв.) данное понятие не определялось и не анализировалось, однако термин «метод обучения» активно использовался, обозначая как целостное видение процесса обучения, так и проект действий учителя на уроке. На этапе становления научных представлений о методе обучения (XX в.) проходило накопление эмпирических данных и осуществлялись различные их интерпретации. Был предложен ряд определений и классификаций метода обучения, создан ряд вариантов теории методов обучения. На этапе критического переосмысления накопленных данных (XXI в.) формируется новый вариант теории методов обучения, основу которого составляют описания существенных признаков понятия «метод обучения», функциональная классификация методов обучения и рекомендации по выбору или конструированию метода обучения. Выявлен основной фактор, препятствующий построению такой теории, – много-

© Московкин Л.В., 2020



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

значность термина «метод обучения». Преодоление этой многозначности будет вкладом не только в дидактику и лингводидактику, но и в методику преподавания русского языка как иностранного.

Ключевые слова: дидактика, лингводидактика, методика преподавания, метод обучения, история науки, педагогическая терминология, русский язык как иностранный

История статьи: поступила в редакцию: 10.01.2020; принята к печати: 22.03.2020.

Для цитирования: *Московкин Л.В.* Развитие представлений о методе обучения в дидактике и лингводидактике // *Русистика*. 2020. Т. 18. № 3. С. 295–314. <http://dx.doi.org/10.22363/2618-8163-2020-18-3-295-314>

Development of ideas about the teaching method in didactics and linguodidactics

Leonid V. Moskovkin

Saint Petersburg State University

7/9 Universitetskaya Embankment, Saint Petersburg, 119034, Russian Federation

Abstract. It is crucial for teachers of Russian as a foreign language to investigate the way of development of the ideas about the teaching method in didactics and linguodidactics. Thereby, they can better understand the process of evolution of the scientific thought, its current state and define its prospects. It helps to build a modern theory of teaching that has a practical value. The purpose of this research is to describe the development of the ideas about the teaching method in didactics and linguodidactics, to identify its stages and to analyze the future prospects for the development of the theory of teaching, including the methods of teaching Russian as a foreign language. The research was based on about 80 theoretical works devoted to didactics and linguodidactics and practical guides for teachers, including manuals for teachers of Russian as a foreign language. The author used the methods of conceptual and contextual analysis, and the historical and descriptive research method. Analyzing the sources, the researcher identified three stages of the development of the ideas about the teaching method in didactics and linguodidactics. When the ideas about the teaching method originated (17th–19th centuries), this concept was not defined. However, the term “teaching method” was actively used, as it referred both to the teaching process and to the teacher’s actions in the classroom. At the stage of formation of scientific ideas about the teaching method (20th century), researchers compiled and analyzed empirical data. Different definitions and classifications of the teaching methods were proposed and various theories of teaching methods were developed. At the stage of critical rethinking (21st century), a new theory of teaching was introduced. It included the description of the main features of teaching methods, their functional classification, and recommendations on how to choose and develop a teaching method. The term “teaching method” is polysemantic, which causes a number of problems. If researchers manage to clearly define this term, a great contribution will be made not only to didactics and linguodidactics, but also to the theory of teaching Russian as a foreign language.

Keywords: didactics, linguodidactics, teaching method, history of science, pedagogical terminology, Russian as a foreign language

Article history: received: 10.01.2020; accepted: 22.03.2020.

For citation: Moskovkin, L.V. (2020). Development of ideas about the teaching method in didactics and linguodidactics. *Russian Language Studies*, 18(3), 295–314. <http://dx.doi.org/10.22363/2618-8163-2020-18-3-295-314>

Введение

Одним из важных направлений развития методики преподавания русского языка как иностранного (РКИ) является углубление ее связей с так называемыми базовыми науками, среди которых главными методисты традиционно считают лингвистику, психологию и педагогику (особенно раздел педагогики, называемый дидактикой и изучающий общую теорию обучения). При этом лингвистические основы методики разработаны довольно глубоко, психологические в меньшей степени и еще в меньшей степени дидактические.

Наша методика заимствует из дидактики, прежде всего, свои основные понятия, причем они чаще всего берутся как готовые конструкты, без критического анализа их содержания. Наиболее интересная точка соприкосновения дидактики и методики преподавания русского языка как иностранного – понятие «метод обучения». Исторически сложилось так, что представления о методе обучения в этих науках различны (об этом более подробно далее), при этом методика обучения русскому (родному) языку наследует традиции дидактики, а методика преподавания РКИ – традиции методики обучения иностранным языкам. Понимание существующего состояния дел, эволюции представлений о методе обучения, перспектив развития этих представлений, несомненно, важно для преподавателей русского языка как иностранного. Именно это и обусловило актуальность предпринятого нами исследования развития представлений о методе обучения в дидактике и лингводидактике.

Понятие «метод обучения», хотя и является одним из самых первых понятий дидактики, до сих пор не может считаться подробно изученным. Существует множество описаний методов обучения в дидактике (Бабанский, 1985; Голант, 1957; Лемберг, 1958 и др.) и лингводидактике (Капитонова, Щукин, 1979; Рахманов, 1972; Larsen-Freeman, 2000; Richards, Rodgers, 2001 и др.), однако в них даются разные его определения, а в некоторых это понятие даже не рассматривается. О том, что понимают под методом обучения авторы этих описаний, можно сделать вывод только в ходе анализа конкретных примеров.

Теоретических работ, в которых рассматривалась бы сущность понятия «метод обучения», значительно меньше (Алексюк, 1973; Бабанский, 1985; Казакевич, 1998; Лернер, 1981; Саранцев, 1988; Anthony, 1963 и др.), и они также не решают всего комплекса проблем, которые возникают в ходе научного анализа методов. Термин «метод обучения» оказывается многозначным в отличие, например, от терминов «принцип обучения» или «средство обучения», и это затрудняет разработку теории методов обучения, но ни в одной из теоретических работ эта многозначность глубоко не исследуется, не указывается, что она существует уже несколько столетий, не намечается путей решения проблемы многозначности данного термина, которое невозможно без проведения исследования историко-педагогического характера.

Изучение развития представлений о методе обучения в дидактике и лингводидактике становится, следовательно, исключительно значимым для понимания не только эволюции дидактической и лингводидактической мысли, но также для анализа ее современного состояния, прогнозирования ее научных перспектив. Кроме того, оно будет способствовать построению со-

временного варианта теории методов обучения, которая, как и любая дидактическая теория, должна быть обращена к практической деятельности преподавателей, в том числе и профессиональной деятельности преподавателей русского языка как иностранного. Такие образом, настоящее исследование имеет и совершенно очевидное практическое значение.

Цель

Цель исследования – описать процесс развития представлений о методе обучения в дидактике и лингводидактике, выделить этапы этого процесса, наметить перспективы дальнейших исследований в области теории методов обучения русскому языку как иностранному.

Методы и материалы исследования

Материалом исследования явились как теоретические работы в области дидактики и лингводидактики (монографии, диссертации), позволяющие проследить эволюцию взглядов ученых на сущность понятия «метод обучения», так и практические пособия по дидактике и лингводидактике для учителей, в которые включен раздел «Методы обучения», а также пособия, специально посвященные системному описанию или истории методов обучения (всего около 80 источников на русском, английском, французском и итальянском языках). Поскольку объектом анализа в этих источниках являлось понятие «метод обучения», особое внимание уделялось его определениям и описаниям, в которых проявляются его существенные признаки, то есть признаки, отличающие его от смежных понятий.

В ходе исследования использовался комплекс методов и приемов, среди которых основными были:

- метод понятийного анализа, предполагающий рассмотрение связи понятия «метод обучения» с другими дидактическими понятиями, включая анализ существующих дефиниций этого понятия;
- метод контекстуального анализа, предполагающий выявление значения термина «метод обучения» в дидактических и лингводидактических текстах;
- историко-описательный метод, предполагающий изложение материала в хронологической последовательности и сочетающийся с приемами анализа, сравнения, обобщения и систематизации данных.

Результаты

В ходе работы были получены данные, позволяющие охарактеризовать представления о методе обучения в примерно 80 трудах по дидактике и лингводидактике с XVII в. по настоящее время. Были проанализированы, с одной стороны, определения понятия «метод обучения», с другой стороны, описания методов. В тех случаях, когда определение понятия «метод обучения» в дидактических или лингводидактических текстах отсутствовало, проводился анализ функционирования термина «метод обучения» в различных контекстах.

Были выявлены три этапа развития представлений о методе обучения в дидактике и лингводидактике, отличающихся друг от друга. На этапе зарождения представлений о методе обучения, который, по нашим данным, длил-

ся с XVII (с трудов Я.А. Коменского) по XIX в., понятие «метод обучения» активно использовалось, но чаще всего не определялось и не анализировалось. Его научный анализ начал осуществляться в XX в., результатом чего стали различные определения и классификации методов обучения. Мы назвали этот этап этапом становления научных представлений о методе обучения.

Третий этап – этап критического переосмысления накопленных данных (XXI в.) – был обусловлен наступившим кризисом методов обучения и потребностью его преодоления. На этом этапе осуществляется критический анализ накопленных данных, освобождение теории методов обучения от мифов и заблуждений, которое, в частности, было продемонстрировано И.Л. Садовской (Садовская, 2008). Есть основание полагать, что на этом этапе будет предложен более рациональный вариант теории методов обучения.

В ходе исследования было установлено, что на всех трех этапах развития представлений о методе обучения существовало двойственное понимание этого понятия: термин «метод обучения» обозначал как целостное видение процесса обучения, так и проект действий учителя на уроке.

Двойственное понимание понятия «метод обучения» характерно и для методики преподавания русского языка как иностранного. До 1960-х гг. в ней доминировало представление о методе обучения как проекте действий преподавателя на уроке. В 1960-х гг. во многом под влиянием методики преподавания иностранных языков (как советской, так и зарубежной) метод стал рассматриваться как направление в обучении языку. Двойственность представлений о методе обучения наиболее ярко выражена в методической концепции А.Н. Щукина, одного из выдающихся специалистов в области преподавания русского языка как иностранного.

Обсуждение

Охарактеризуем три этапа развития представлений о методе обучения в дидактике и лингводидактике.

1. *Этап зарождения представлений о методе обучения (XVII–XIX вв.)*. Слово «метод» как общенаучный термин, обозначающий разновидность какой-либо деятельности или представление об этой разновидности, получил распространение в западноевропейской научной литературе после публикации в 1637 г. книги Р. Декарта «Discours de la méthode pour bien conduire sa raison, et chercher la vérité dans les sciences» (Декарт, 2015). М.И. Владиславлев указывал, что этот термин использовался и ранее, в трудах представителей школы Раймунда Луллия (1235–1315) (Владиславлев, 1872: 142), то есть, возможно, уже в XIV в.

В дидактике и лингводидактике термин «метод» распространяется с середины XVII в. после публикации трудов Я.А. Коменского и особенно его книги «Novissima linguarum methodus» («Новейший метод преподавания языков», 1649) (Comenius, 2005). При этом ни в трудах Я.А. Коменского, ни в трудах его последователей он не определялся, вероятно, потому, что уже воспринимался как общепонятный, само собой разумеющийся. В книгах по дидактике и лингводидактике в XVII–XIX вв. описывались различные методы обучения и воспитания, и, анализируя эти описания, можно увидеть, что понимал тот или иной автор под термином «метод».

В этот первый период развития представлений о методе обучения обнаруживаются две разных его интерпретации:

– метод обучения рассматривался как целостное видение деятельности учителя, как некий концептуальный подход, обуславливающий протекание этой деятельности и описывающий различные ее аспекты. Такими методами в дидактике были акроаматический, метод изложения учебного материала, и эротематический, или вопросно-ответный, когда при изложении учебного материала учитель использовал наводящие вопросы (Евстафиев, 1879), их современные аналоги – лекционный и семинарский методы вузовского обучения. К подобного рода методам относится метод всеобщего обучения Ж.-Ж. Жакото (Гугель, 1834). В методике преподавания иностранных языков такими были метод Оллендорфа, метод Ана, метод Гаспея – Отто – Зауэра, методы периода Реформы 1870–1890 гг.: натуральный, прямой и др.;

– метод обучения рассматривался как проект действий учителя на уроке. Например, в XVIII в. в дидактических рекомендациях для учителей народных училищ Российской империи описывались пять таких методов обучения: метод совокупного наставления, метод совокупного чтения, метод вопрошания, табличный метод, буквенный метод (Руководство..., 1783). В лингводидактических трудах описывались методы обучения чтению и письму, лексике и грамматике, развитию речи и др.

Эти две разные интерпретации существовали и в дальнейшем и во многом определяли развитие представлений о методе обучения.

2. *Этап становления научных представлений о методе обучения (XX в.).*

В истории отечественной дидактики особое место занимают работы ученых 1920-х гг., отличающиеся свободой творческой мысли. Хотя уже в 1930-х гг. научные достижения педагогов этого времени были подвергнуты критике и во многом утрачены, именно они придали мощный импульс дальнейшему развитию дидактики. Их особенностью был поиск научного обоснования категорий дидактики, и в том числе метода обучения. В 1920-х гг. публикуются научные труды, посвященные методам обучения в целом и отдельным методам в частности (Автухов, 1928; Всесвятский, 1924; Шульман, 1929), создаются различные классификации методов обучения, например, деление методов на словесные, иллюстративные и моторные (Автухов, 1928), абстрактно-предметные и конкретно-комплексные (Шульман, 1929), методы готовых знаний и методы искания (Всесвятский, 1924).

Новаторские педагогические идеи 1920-х гг. получают развитие в 1950–1980-е гг., причем проблема метода обучения оказывается настолько значимой, что неоднократно обсуждается на страницах журнала «Советская педагогика» (во второй половине 1950-х гг., на рубеже 1960–1970-х гг.). Кроме того, на рубеже 1970–1980-х гг. проходит дискуссия по методам обучения неродному языку в журнале «Русский язык в национальной школе». Начиная с 1950-х гг. выходят в свет пособия для учителей, посвященные описанию и обоснованию различных методов обучения (Голант, 1957; Лемберг, 1958; Лордкипанидзе, 1957 и др.).

Второй период развития представлений о методе обучения характеризовался как накоплением эмпирических данных, так и стремлением их обос-

новать теоретически. Одним из кардинальных направлений научной мысли был поиск существенных признаков понятия метода обучения, которые должны были привести к формулированию научного определения этого понятия. Как и на первом этапе развития представлений о методе обучения, в трудах по дидактике сосуществовали два основных подхода к пониманию его сути:

– метод связывался с целостным процессом обучения: он понимался как путь от незнания к знанию (Всесвятский, 1924), как деятельность учителя и учащихся (Зайченко, 1956), как модель деятельности учителя и учащихся (Лернер, 1981), как методическая концепция (Шапоринский, 1958);

– метод связывался с деятельностью учителя и учащихся на уроке: он понимался как проект этой деятельности (Данилов, 1956), как совокупность приемов обучения (Рубинштейн, 1927).

Анализ обзорных трудов по дидактике и учебников педагогики для будущих учителей показывает, что в дидактике XX в. доминировал второй подход. Вместе с тем некоторые ученые предлагали более широкое определение, которое могло быть согласовано с обоими подходами: метод обучения определялся как способ совместной или взаимосвязанной деятельности учителя и учащихся, направленный на решение задач образования, воспитания и развития учащихся (Бабанский 1985; Верзилин, 1957; Голант, 1957 и др.). Это определение, хотя и является наиболее распространенным в дидактических трудах, не может быть принято по ряду причин.

Во-первых, определение метода через способ представляет собой пример логического или семантического круга (Казакевич, 1998: 43). Во-вторых, обсуждаемое определение метода обучения является производным от известного в педагогике определения «обучение – это взаимосвязанная деятельность учителя и учащихся, направленная на решение комплекса задач образования, воспитания и развития учащихся». Оно не вскрывает сущности понятия «метод обучения», являясь абсолютно неинформативным, пустым, как были бы пустыми аналогичные определения: содержание обучения – это содержание взаимосвязанной деятельности учителя и учащихся, средство обучения – это средство взаимосвязанной деятельности учителя и учащихся, результаты обучения – это результаты взаимосвязанной деятельности учителя и учащихся и т. д.

В отечественной лингводидактике XX в. обнаруживаются те же два подхода к определению метода обучения, что и в дидактике, но при этом в методике преподавания родного языка метод чаще связывается с деятельностью учителя на уроке, а в методике преподавания иностранного языка – с целостным видением процесса обучения. В последнем случае он определяется как направление в обучении языку (Капитонова, Щукин, 1979), как методическая концепция (Есаджанян, 1980) или как модель деятельности учителя и учащихся (Ляховицкий, 1981).

Разное понимание термина «метод обучения» в дидактических и лингводидактических трудах создает неудобства и для преподавателей, и для исследователей, так как любой педагогической реальности свойственны и методы, связанные с фрагментами учебного занятия (словесные, наглядные, практические и т. д.), и методы, связанные с целостным учебным процессом

и обуславливающие его протекание. Именно поэтому в методике преподавания иностранных языков имели место попытки упорядочить терминологию, предложить разные термины для этих групп методов.

И.Д. Салистра, вероятно, был первым, кто поставил вопрос о том, что представления о фрагментах урока и о целостном процессе обучения должны называться разными терминами. Он рекомендовал методистам использовать термин «метод обучения» только для обозначения представлений о деятельности учителя на уроке. Для методов-направлений он предложил термин «методическая система» (Салистра, 1959), но его предложение почти не получило признания методистов.

А.Н. Щукин, описывая методы преподавания русского языка как иностранного, выдвинул компромиссное решение: оставить для обеих групп термин «метод обучения», но при этом в каждом конкретном случае давать уточнение – «общедидактический метод» или «частнометодический метод». Общедидактический метод обучения определялся им как совокупность способов взаимосвязанной деятельности учителя и учащихся, направленных на достижение целей образования, воспитания и развития учащихся, частнометодический как направление в обучении языку, реализующее цели, задачи и содержание обучения языку и определяющее пути и способы их достижения (Капитонова, Щукин, 1979).

Однако это решение вряд ли можно признать удачным. Известно, что некоторые специалисты в области дидактики связывали метод обучения не с фрагментами урока, а с целостным процессом обучения (Шапоринский, 1958; Лернер, 1981), а некоторые методисты соотносили его не с целостным процессом обучения, а с фрагментами урока (Салистра, 1959). Таким образом, однозначное отнесение общедидактических методов к дидактике, а частнометодических к методике преподавания русского языка как иностранного не в полной мере отражает существующее положение дел.

В целом же следует отметить, что в XX в. проблема метода обучения вызывала постоянный интерес в дидактике и лингводидактике, появились оригинальные концепции методов обучения, отраженные в монографиях, практических пособиях для учителей и даже в докторской диссертации (Алексюк, 1973), при этом некоторые принципиальные аспекты теории методов обучения так и не были изучены – не были решены вопросы определения понятия «метод обучения» (осталось двойственное представление о его сущности), вопросы создания удобной для учителей классификации методов, вопросы выбора/конструирования методов обучения. Неудовлетворенность учителей и ученых степенью разработанности теории методов обучения в конце XX в. привела к состоянию, которое стали называть «кризисом методов обучения».

3. *Этап критического переосмысления накопленных данных (XXI в.).* Первые признаки кризиса теории методов обучения отмечались уже в 1980-х гг. М.Н. Вятютнев, проанализировав историю методов-направлений в методике преподавания русского языка как иностранного, указал на то, что в условиях сближения и взаимопроникновения существующих методов-направлений новые направления уже не создаются («методы исчерпали себя»), и предположил, что будущее этой методики связано не с каким-либо методом-направлением

в обучении, а с коммуникативно-индивидуализированным подходом, включающим элементы разных методов (Вятютнев, 1984). Подобные мысли высказывал и методист из США Б. Кумаравадивелу, определявший современную методику преподавания иностранных языков как науку, развивающуюся в условиях, для которых характерно отсутствие методов-направлений, – «the postmethod condition» (Kumaravadivelu, 1994). Другой американский ученый Д. Браун писал, что будущее этой методики связано с развитием различных вариантов коммуникативного подхода к обучению (Brown, 2001) – это также отчасти перекликается с точкой зрения М.Н. Вятютнева.

В 1990-х гг. стало очевидным, что кризис теории методов обучения характерен не только для лингводидактики, но и для дидактики, он имеет место и в России, и за рубежом. Основным признаком кризисной ситуации является отсутствие в научных трудах и методических пособиях не только разработки проблематики метода обучения, но и вообще упоминания соответствующего термина. Понятие «метод обучения» в современных научных трудах вытеснено понятиями «подход к обучению», «прием обучения», «технология обучения».

К причинам кризиса теории методов обучения ученые относят несоответствие требованиям, предъявляемым к научным трудам, неизжитые мифы и заблуждения, существующие в области представлений о методах обучения (Садовская, 2008), а также технологизацию педагогики (Рудакова, 2004). Несомненно, одной из причин кризиса стала и неспособность ученых преодолеть многозначность термина «метод обучения».

Основным путем выхода из кризиса видится критический анализ современных представлений о методах обучения с позиций логики и методологии исследования, пересмотр ее исходных положений, усиление системности и практической направленности теории методов обучения. Так, ожидают своего решения следующие принципиально важные аспекты теории методов обучения:

- разработка структуры теории методов обучения и пути создания этой теории;
- решение вопроса о том, что есть метод – концепция (направление в обучении) или проект действий учителя на уроке;
- выявление существенных признаков понятия «метод обучения», с помощью которых могут быть сформулированы его непротиворечивые определения;
- составление функциональной классификации методов обучения, понятной учителям и удобной в использовании;
- разработка процедуры выбора и конструирования методов обучения с опорой на их функциональную классификацию;
- описание конструктивных элементов методов обучения.

Заключение

В статье изложены результаты исследования представлений о методе обучения в дидактике и лингводидактике с XVII в. по настоящее время. Анализ определений и описаний метода обучения в источниках позволил

выделить три этапа развития этих представлений: этап зарождения представлений о методе обучения (XVII–XIX вв.), этап становления научных представлений о методе обучения (XX в.), этап критического переосмысления накопленных данных (XXI в.). Важными факторами, обусловившими появление первого этапа, было распространение понятия «метод» в философских трудах и понятия «метод обучения» в дидактических и лингводидактических трудах XVII в., чему, несомненно, способствовала популярность трудов Р. Декарта и Я.А. Коменского. Этап становления научных представлений о методе обучения связан с развитием педагогики как науки, совершенствованием ее методологии и, как следствие, категориального аппарата. Наступление третьего этапа обусловлено кризисом методов обучения и потребностью его преодоления.

Есть основания полагать, что именно на третьем этапе будет формироваться современная теория методов обучения, основу которой составят описания существенных признаков метода обучения, которые найдут отражение в определениях данного понятия, функциональная классификация методов обучения и рекомендации по выбору и/или конструированию метода обучения. Однако построение такой теории станет возможным только после того, как будет преодолена многозначность термина «метод обучения». Иначе неизбежно придется создавать две теории методов обучения и, по сути, два разных варианта дидактики и лингводидактики, что, конечно, возможно, но вряд ли целесообразно. Полагаем, что преодоление многозначности этого термина в наибольшей степени будет полезным для методики преподавания русского языка как иностранного, в которой сосуществуют «общедидактические» и «частнометодические» методы.

ENG

Introduction

The development of the methods of teaching Russian as a foreign language depends on such traditional basic sciences as linguistics, psychology and pedagogy (especially, didactics – a section of pedagogy devoted to the general teaching theory). It should be noted that the linguistic foundations of teaching methods have been developed very well in comparison with the psychological and didactic aspects.

Methodologists borrow basic concepts mainly from didactics. Moreover, these concepts are not changed and no critical analysis is carried out. The most interesting point of contact between didactics and methods of teaching Russian as a foreign language is the concept of teaching method. Historically, in these sciences the ideas about the methods of teaching are different (the article deals with this problem). The methods of teaching Russian as a first language are based on the didactic traditions, while teachers of Russian as a second language use traditional foreign language teaching methods. Undoubtedly, teachers of Russian as a foreign language take into consideration the current situation, the evolution of ideas about the teaching methods and the prospects for development of these ideas. This em-

phasizes the relevance of the research devoted to the analysis of the development of the ideas about the teaching method in didactics and linguodidactics.

Though, the concept of teaching method was one of the first concepts of didactics, it still needs to be considered and thoroughly analyzed. There are many descriptions of teaching methods in didactics (Babanskii, 1985; Golant, 1957; Lemberg, 1958, et al.) and in linguodidactics (Kapitonova, Shchukin, 1979; Rakhmanov, 1972; Larsen-Freeman, 2000; Richards, Rodgers, 2001, et al.). However, the definitions of this concept are different, and in some works this term is not considered. To understand what the researchers implied referring to the concept of teaching method, we carried out the analysis of specific examples.

There are not so many theoretical works in which the authors analyze the essence of the concept of teaching method (Aleksyuk, 1973; Babanskii, 1985; Kazakevich, 1998; Lerner, 1981; Sarantsev, 1988; Anthony, 1963, et al.). The researchers do not find the solutions to all the problems related to the scientific analysis of the methods. Unlike the concepts “teaching principle” and “teaching tool”, the term “teaching method” is polysemantic, which makes the process of development of teaching theory more complicated. However, the authors of the theoretical works have never paid much attention to the problem of polysemy of this term. In addition, it has never been mentioned that the problem has existed for several centuries and no one has proposed to solve the problem of polysemy of “teaching method” by conducting historical and pedagogical research.

To get the idea of evolution of the didactic and linguodidactic thought, to analyze its current state and define its scientific prospects, it is crucial to study the process of development of the ideas about the teaching method in didactics and linguodidactics. It will contribute to the development of the modern theory of teaching, which, like any didactic theory, should be focused on the practical activities of teachers, including the professional practice of teachers of Russian as a foreign language. Consequently, this study has a practical value.

Purpose

The purpose of the study is to describe the process of development of the ideas about the teaching method in didactics and linguodidactics, to identify the stages of this process and to outline the prospects for further theoretical research in the field of teaching Russian as a foreign language.

Methods and materials

The research was based on the theoretical works in the field of didactics and linguodidactics (monographs, dissertations), showing the evolution of scientists' views on the essence of the concept of teaching method. Apart from that, the study was based on practical guides on didactics and linguodidactics for teachers (which contain the “Teaching methods” section), and manuals devoted to the system description and history of the development of teaching methods (about 80 sources in Russian, English, French and Italian were analyzed). Since in these sources the object of the analysis was the concept of teaching method, special attention was paid to its definitions and descriptions, characterizing its main features that distinguish it from related terms.

In the study the following research methods were used:

- a method of conceptual analysis to characterize the relationship between the concept of teaching method and other didactic concepts. The existing definitions of this concept were also analyzed;
- a method of contextual analysis to define the meaning of the term “teaching method” in didactic and linguodidactic texts;
- a historical and descriptive method to present the material in chronological order. This method was combined with the methods of analysis, comparison, generalization and systematization of data.

Results

The data obtained in the course of research made it possible to characterize the ideas about the teaching method presented in 80 works on didactics and linguodidactics (from the 17th century until the present). The definitions of the “teaching method” as well as its descriptions were analyzed. In case some didactic or linguodidactic texts contained no definition of the term “teaching method”, we analyzed how this concept was used in various contexts.

Three different stages of the development of the ideas about the teaching method in didactics and linguodidactics were identified. According to the evidence, the stage when the ideas about the teaching methods originated, lasted from the 17th century (the works by J.A. Comenius) until the 19th century. At that period, the concept of teaching method was actively used, but it was not defined and analyzed. The scientific analysis of the concept was carried out only in the 20th century, and as a result, various definitions and classifications of teaching methods were introduced. It was the stage of formation of scientific ideas about the teaching method.

The third stage, the stage of critical rethinking (21st century), started when there was a crisis in the theory of teaching methods. At this stage, a critical analysis of the accumulated data was carried out, and researchers tried to dispel the myths about the theory of teaching methods. A great contribution was made by I.L. Sadovskaya (Sadovskaya, 2008). There is reason to believe that at this stage a more rational theory of teaching will be finally proposed.

In the course of the study, it was found out that at the three stages of the development of ideas about the teaching method the definition of this concept was ambiguous: the term “teaching method” referred both to the teaching process and to the teacher’s actions in the classroom.

In the methodology of teaching Russian as a foreign language the concept of teaching method was also polysemantic. Until the 1960s this concept was mostly applied when the teacher’s actions in the classroom were analyzed. In the 1960s the methods of teaching foreign languages (developed both in the USSR and abroad) were taken into consideration, and the concept “method” was defined as a specific direction in language teaching. A.N. Shchukin, one of the outstanding experts in the field of teaching Russian as a foreign language, used the concept of teaching method in different contexts, which proves that this term was ambiguous.

Discussion

Let us characterize the three stages of the development of the ideas about the teaching method in didactics and linguodidactics.

1. *The stage of generation of ideas about the teaching method (17th–19th centuries)*. The word “method” is a general scientific term, which means a kind of activity or an idea about this activity. It was widely used in Western European scientific literature after the book by R. Descartes was published (“Discours de la méthode pour bien conduire sa raison, et chercher la verité dans les sciences” (Dekart, 2015)). M.I. Vladislavlev pointed out that this term had been used earlier, in the 14th century, in the works of the representatives of the school of Raymundus Lullius (1235–1315) (Vladislavlev, 1872: 142).

The term “method” has been widely used in didactics and linguodidactics since the middle of the 17th century, after the works by J.A. Comenius were published. Special attention was paid to his book “Methodus linguarum novissima” (The Newest Methods of Teaching Languages, 1649) (Comenius, 2005). Nevertheless, in their works, neither J.A. Comenius nor his followers defined the term “teaching method”. Probably, the researchers believed that the term was clear and there was no need to define it. In the books on didactics and linguodidactics written in the 17th–19th centuries, various teaching methods were described. If we analyze these descriptions, we can understand what the authors implied when they used the term “method”.

The first period of the development of the ideas about the teaching method was specific as this concept was defined in two different ways:

- the term “teaching method” was used to characterize the teacher’s activity. It was considered as a conceptual approach that determined the course of this activity and described its various aspects. In didactics such methods included the acromatic method, the method used to present the course material, and the erothematic method, i.e. the question-answer method, when the teacher asked students leading questions when he explained the material to them (Evstafiev, 1879) (in modern times such methods are used by university teachers giving lectures and seminars). Another method of that kind is Joseph Jacotot’s universal teaching method (Gugel, 1834). The methods of teaching foreign languages included the methods proposed by Ohlendorf, An, Gaspey – Otto – Sauer and the methods introduced within the Reform period in the 1870s–1890s (i.e. natural, direction methods, etc.);

- the term “teaching method” was used to refer to the teacher’s actions in the classroom. For example, in the 18th century the didactic guides for teachers of public schools of the Russian Empire described five teaching methods: the method of instructions, the method of reading, the method of questioning, the tabular method and the alphabetic method (Rukovodstvo..., 1783). The authors of linguodidactic works described the methods of teaching reading and writing, vocabulary and grammar, speaking skills, etc.

These two different definitions in many respects determined the development of the ideas about the teaching method.

2. *The stage of formation of scientific ideas about the teaching method (20th century)*. The scientists of the 1920s who were known for their creativity made a great contribution to Russian didactics. Although in the 1930s the scientific achievements in the sphere of teaching were criticized, they gave a powerful impetus to

the further development of didactics. It was crucial to give scientific credence to the categories of didactics, including the method of teaching. In the 1920s scientific works on general teaching methods and specific teaching techniques were published (Avtukhov, 1928; Vsesvyatskii, 1924; Shulman, 1929). In addition, the teaching methods were grouped into verbal, illustrative and motor methods (Avtukhov, 1928), abstract subject and specific methods (Shulman, 1929), methods of obtained knowledge and methods of search (Vsesvyatskii, 1924).

Innovative pedagogical ideas of the 1920s were developed in the 1950s–1980s. However, the problem of the teaching method was so significant that it was constantly raised in the journal “Soviet Pedagogy” (in the late 1950s, and in the 1960s–1970s). Later, in the 1970s–1980s, the authors discussed the methods of teaching a second language in the journal “Russian Language in a National School”. In the 1950s manuals on various teaching methods were published (Golant, 1957; Lemberg, 1958; Lordkipanidze, 1957, et al.).

During the second period of development of the ideas about the teaching method, empirical data were compiled, and researchers aspired to provide a certain theoretical basis. Methodologists made attempts to find characteristic features of the concept “teaching method” that would help to scientifically define this term. The second period of the development of the ideas about the teaching method was also characterized by two coexisting basic didactic approaches to understanding the meaning of the concept:

- the method was associated with the whole learning process: it was considered as a path from ignorance to knowledge (Vsesvyatskii, 1924), as an activity of a teacher and students (Zaichenko, 1956), as a model of activity in the classroom (Lerner, 1981), as a methodological concept (Shaporinskii, 1958);
- the method was associated with the activities of the teacher and students in the classroom: it was considered as an activity plan (Danilov, 1956), as a combination of teaching methods (Rubinshtejn, 1927).

Analyzing the works on didactics and pedagogical textbooks, we concluded that the second approach dominated in the didactics in the 20th century. Nevertheless, some researchers proposed a broader definition related to both the approaches. So, they defined the concept “teaching method” as a way of interaction between a teacher and students aimed at solving the problems associated with the processes of learning, upbringing and development of students’ abilities (Babanskii, 1985; Verzilin, 1957; Golant, 1957, et al.). Although this definition of the concept was the most common in the works on didactics, it cannot be accepted for a number of reasons.

First of all, if “method” is defined as a “way”, it is part of a logical or semantic circle (Kazakevich, 1998: 43). Secondly, this definition of the “teaching method” is related to the definition of the “educational process” which is an interaction between a teacher and students aimed at solving the problems associated with the processes of learning, upbringing and development of students’ abilities. As far as the concept “teaching method” is concerned, such a definition is completely uninformative and meaningless like the following definitions which sound pointless as well. “Learning content is a content of interaction between a teacher and students”. “A training tool is a tool for interaction between a teacher and stu-

dents”. “Learning outcomes are the outcomes of interaction between a teacher and students”, etc.

In the 20th century, in Russian linguodidactics the same two didactic approaches to the definition of the teaching method were used. Nevertheless, in the methodology of native language teaching, the method is more often associated with the activities of the teacher in the classroom, while in the methodology of foreign language teaching it is related to the whole learning process and “the method” is defined as a direction in language teaching (Kapitonova, Shchukin, 1979), as a methodological concept (Esadzhanyan, 1980), or as a model of activity in the classroom (Lyakhovitskii, 1981).

Since the authors of didactic and linguodidactic works give different definitions to the term “teaching method”, both teachers and researchers face a number of problems, as a pedagogical activity is related to the methods for specific fragments of the lesson (verbal, visual and practical methods), and to the methods used within the whole educational process. That is why in the methodology of teaching foreign languages there have been attempts to clearly define the concepts and to give specific definitions to these groups of methods.

I.D. Salistra was probably the first to claim that fragments of a lesson and the whole learning process are two different things that need to be clearly defined. He suggested that the term “teaching method” should be used only to refer to the teacher’s activities in the classroom. As for direction methods, he proposed to use the term “methodological system” (Salistra, 1959), but his idea was not supported by the methodologists.

Describing the methods of teaching Russian as a foreign language, A.N. Shchukin suggested that the term “teaching method” should refer to both groups, but, however, it should be specified as a “general didactic method” and a “particular method”. The researcher defined the concept “general didactic teaching method” as a way of interaction between a teacher and students, which is aimed at achieving the goals of education, upbringing and development of students’ abilities. As for the concept “particular method”, it was defined as a direction in language teaching, aimed at achieving the goals and objectives related to the language teaching content. In addition, this direction determines the ways to achieve the goals and objectives (Kapitonova, Shchukin, 1979).

Nevertheless, the researchers do not support these ideas. Some specialists in the field of didactics associated the teaching method not with the fragments of the lesson, but with the whole learning process (Shaporinskii, 1958; Lerner, 1981), while the other methodologists argued that it was related not to the whole learning process, but to the fragments of the lesson (Salistra, 1959). Thus, it would be wrong to claim that general didactic methods are associated with didactics, whereas particular methods are related to teaching Russian as a foreign language.

In general, in the 20th century the specialists, who investigated the problems of didactics and linguodidactics, paid much attention to the concept “teaching method”. Thus, in their monographs, handbooks for teachers and doctoral theses, researchers proposed their own concepts of teaching methods (Aleksyuk, 1973), while the problems related to some fundamental aspects of the theory of teaching methods were not considered. So, the concept of teaching method was not clearly

defined (its definition was still ambiguous). Apart from that, there was no convenient classification of methods, and teachers still needed recommendations on how to choose and develop teaching methods. As a result, at the end of the 20th century, the problems related to the theory of teaching methods led to the so called “crisis of teaching methods”.

3. *The stage of critical rethinking (21st century)*. In the 1980s there were the first signs of a crisis in the theory of teaching methods. M.N. Vyatyutnev analyzed the direction methods in teaching Russian as a foreign language and concluded that in the conditions of convergence and interpenetration of the existing direction methods, no new directions could be created (“the methods had already exhausted their potential”). The researcher suggested that the further development of the methodology was no longer related to direction methods, but it was associated with an individualized communicative approach that combined the elements of different methods (Vyatyutnev, 1984). An American methodologist B. Kumaravadivelu shared this opinion and defined the modern methodology of teaching foreign languages as a science that develops in “the postmethod conditions” (Kumaravadivelu, 1994). To some extent, an American researcher D. Brown shared M.N. Vyatyutnev’s point of view. He stated that the future of the methodology was associated with the development of the communicative language teaching (Brown, 2001).

In the 1990s Russian and foreign researchers concluded that there was a crisis in the theory of teaching methods both in linguodidactics and didactics. The warning sign of the crisis was the fact that there were no scientific works and methodological manuals devoted to the problems of the teaching method, and scientists hardly used this term in their research. The concept of teaching method was replaced with the terms “teaching approach”, “teaching technique”, “teaching technology”.

Researchers concluded that scientific works did not meet specific requirements and there were myths and misconceptions about the teaching methods, which led to the crisis in the theory of teaching methods (Sadovskaya, 2008). Introduction of technologies in pedagogy was another factor that brought about the crisis (Rudakova, 2004). Undoubtedly, one of the causes of the crisis was the fact that researchers failed to clearly define the term “teaching method”.

To overcome the crisis, it is crucial to carry out a critical analysis of the modern ideas about the teaching methods. To analyze things, the principles of logic and research methodology should be taken into account. The initial positions should be reviewed, and the theory of teaching methods should be systematized and practically oriented. Thus, the following fundamentally important aspects of the theory of teaching methods should be considered:

- it is necessary to develop the structure of the theory of teaching methods and to find the way to implement it;
- researchers should make it clear if a method is a conception (a direction in teaching) or a model of the teacher’s activity in the classroom;
- it is necessary to determine the principal features of the concept “teaching method” that would help to clearly define this term;
- a clear and convenient functional classification of teaching methods should be worked out;

- taking into account the functional classification, researchers should propose recommendations on how to choose and develop teaching methods;
- constructive elements of teaching methods should be described.

Conclusion

This article presents the results of the analysis of the ideas about the teaching method in didactics and linguodidactics (from the 17th century until the present). An analysis of different definitions and descriptions of the teaching method made it possible to distinguish three stages in the development of these ideas: the stage of generation of ideas about the teaching method (17th–19th centuries), the stage of formation of scientific ideas about the teaching method (20th century), and the stage of critical rethinking (21st century). The first stage was associated with the spread of the concept of method in philosophical works and the concept of teaching method in didactic and linguodidactic works of the 17th century. R. Descartes and J.A. Comenius contributed to the spread of these ideas. The stage of formation of scientific ideas about the teaching method is associated with the development of pedagogy as a science and with the improvement of its methodology and conceptual system. The third stage is associated with the crisis of teaching methods and the need to overcome it.

There is reason to believe that the modern theory of teaching methods will be formed at the third stage. Apart from that, the theory will be based on the descriptions of the principal features of the teaching method that will be used to define this concept. The theory will also be based on the functional classification of teaching methods and recommendations on how to choose and develop a teaching method. It should be noted that such a theory can be built only after the term “teaching method” is clearly defined. Otherwise, researchers will have to create two theories of teaching methods and two different versions of didactics and linguodidactics, which is possible but unreasonable. We believe that if researchers manage to clearly define this term, they will make a great contribution to the methodology of teaching Russian as a foreign language, in which “general didactic” and “particular” methods coexist.

Список литературы

- Автухов И.* Общие методы школьной работы. М.: Работник просвещения, 1928. 136 с.
- Алексюк А.Н.* Развитие теории общих методов обучения в советской педагогике: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Киев, 1973.
- Бабанский Ю.К.* Методы обучения в современной общеобразовательной школе. М.: Просвещение, 1985. 208 с.
- Верзилин Н.М.* Об определении и классификации методов обучения // Советская педагогика. 1957. № 8. С. 85–98.
- Владиславлев М.И.* Логика. СПб.: Тип. В. Демакова, 1972. 365 с.
- Всесвятский Б.В.* Метод исканий (исследовательский) и новые программы // На путях к новой школе. 1924. № 4–5. С. 5–19.
- Вятюннев М.Н.* Теория учебника русского языка как иностранного. М.: Русский язык, 1984. 144 с.
- Голант Е.Я.* Методы обучения в советской школе. М.: Учпедгиз, 1957. 152 с.

- Гугель Е.О. Метода Жакото, изложенная для родителей и наставников. Ч. 1. СПб.: Тип. К. Вингебера, 1834. 21 с.
- Данилов М.А. К вопросу о методах обучения в советской школе // Советская педагогика. 1956. № 10. С. 87–101.
- Декарт Р. Рассуждение о методе для верного направления разума и отыскания истины в науках / пер. с фр. М. Скиада. М.: Изд-во «Э», 2015. 126 с.
- Евстафиев П.В. Начальные основания педагогики, методики и дидактики. Вып. 1. СПб.: Тип. А. Траншеля, 1879. 131 с.
- Есаджанян Б.М. О содержании термина «метод» // Русский язык в национальной школе. 1980. № 4. С. 18–24.
- Зайченко П.А. Методы обучения в советской политехнической школе. Томск: Изд-во Томского университета, 1956. 120 с.
- Казакевич В.М. Информационный подход к методам обучения // Педагогика. 1998. № 6. С. 43–47.
- Капитонова Т.И., Жукин А.Н. Современные методы обучения русскому языку иностранцев. М.: Русский язык, 1979. 222 с.
- Лемберг Р.Г. Методы обучения в школе. Алма-Ата, 1958. 93 с.
- Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. М.: Педагогика, 1981. 186 с.
- Лордкипанидзе Д.О. Принципы организации и методы обучения. 2-е изд. М.: Учпедгиз, 1957. 172 с.
- Ляховицкий М.В. Методика преподавания иностранных языков. М.: Высшая школа, 1981. 159 с.
- Рахманов И.В. Основные направления в методике преподавания иностранных языков в XIX–XX вв. М.: Педагогика, 1972. 318 с.
- Рубинштейн М.М. Основы общей методики. М.: МИР, 1927. 176 с.
- Рудакова И.А. Теория и практика методов обучения в современной дидактической интерпретации. Ростов-на-Дону: Изд-во Ростовского ун-та, 2004. 264 с.
- Руководство учителям первого и второго классов народных училищ Российской империи. СПб.: Типография Шнора, 1783. 114 с.
- Садовская И.Л. Методы обучения: мифы, заблуждения и реалии. Красноярск: КГПУ имени В.П. Астафьева, 2008. 228 с.
- Салистра И.Д. О некоторых методических терминах // Иностранные языки в школе. 1959. № 2. С. 55–64.
- Саранцев Г.И. Метод обучения как категория методики преподавания // Педагогика. 1988. № 1. С. 28–34.
- Шапоринский С.А. К вопросу о методах обучения // Советская педагогика. 1958. № 2. С. 116–122.
- Шульман Н.М. Общие методы школьной работы // Педагогическая энциклопедия: в 3 т. Т. 1 / под ред. А.Г. Калашникова при участии М.С. Эпштейна. М.: Работник просвещения, 1929. С. 563–579.
- Anthony E. Approach, Method and Technique // *English Language Teaching*. 1963. Vol. XVII. No. 2. Pp. 63–67.
- Brown H.D. *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. New York: Addison Wesley Longman, Inc., 2001. 479 p.
- Comenius J.A. *Novissima linguarum methodus: La toute nouvelle méthode des langues / French translation by Honoré Jean; preface by Étienne Krotky; ed. by Gilles Bibeau, Jean Caravolas, Clare Le Brun-Gouanvic*. Geneva – Paris: Librairie Droz, 2005. 506 p.
- Kumaravadivelu B. The postmethod condition: Emerging strategies for second, foreign language teaching // *TESOL Quarterly*. 1994. Vol. 28. No. 1. Pp. 27–48.
- Larsen-Freeman D. *Techniques and Principles in Language Teaching*. 2nd ed. Oxford: Oxford University Press, 2000. 252 p.
- Richards J., Rodgers Y. *Approaches and Methods in Second Language Classrooms*. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. 278 p.

References

- Aleksyuk, A.N. (1973). *Razvitie teorii obshchikh metodov obucheniya v sovetskoj pedagogike* [The development of the theory of general teaching methods in Soviet pedagogy] [Author's abstr. dr. ped. diss.]. Kiev. (In Russ.)
- Anthony, E. (1963). Approach, Method and Technique. *English Language Teaching*, XVII(2), 63–67.
- Avtukhov, I. (1928). *Obshchie metody shkol'noi raboty* [General methods of school work]. Moscow: Rabotnik prosveshcheniya Publ. (In Russ.)
- Babanskii, Yu.K. (1985). *Metody obucheniya v sovremennoi obshcheobrazovatel'noi shkole* [Teaching methods in a modern comprehensive school]. Moscow: Prosveshhenie Publ. (In Russ.)
- Brown, H.D. (2001). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. New York: Addison Wesley Longman Publ.
- Comenius, J.A. (2005). *Novissima linguarum methodus: La toute nouvelle méthode des langues*. Geneva, Paris: Librairie Droz. (In French.)
- Danilov, M.A. (1956). K voprosu o metodakh obucheniya v sovetskoj shkole [On the question of teaching methods in a Soviet school]. *Sovetskaya pedagogika* [Soviet pedagogy], (10), 87–101. (In Russ.)
- Dekart, R. (2015). *Rassuzhdenie o metode dlya vernogo napravleniya razuma i otyskaniya istiny v naukakh* [Reasoning about the method for the right direction of the mind and finding the truth in the sciences]. Moscow: “Je” Publ. (In Russ.)
- Esadzhanyan, B.M. (1980). O sodержanii termina “metod” [About the content of the term “method”]. *Russkii yazyk v natsional'noi shkole* [Russian language at the national school], (4), 18–24. (In Russ.)
- Evstafiev, P.V. (1879). *Nachal'nye osnovaniya pedagogiki, metodiki i didaktiki* [The initial foundations of pedagogy, methodology and didactics]. Saint Petersburg: Tip. A. Transhelya Publ. (In Russ.)
- Golant, E.Ya. (1957). Metody obucheniya v sovetskoj shkole [Teaching methods in a Soviet school]. Moscow: Uchpedgiz Publ. (In Russ.)
- Gugel, E.O. (1834). *Metoda Zhakoto, izlozhennaya dlya roditelei i nastavnikov* [Jacotot Method Outlined for Parents and Mentors] (part 1). Saint Petersburg: Tip. K. Vingebera Publ. (In Russ.)
- Kapitonova, T.I., & Shchukin, A.N. (1979). *Sovremennye metody obucheniya russkomu yazyku inostrantsev* [Modern methods of teaching Russian to foreigners]. Moscow: Russkii yazyk Publ. (In Russ.)
- Kazakevich, V.M. (1998). Informatsionnyi podkhod k metodam obucheniya [Information approach to teaching methods]. *Pedagogika* [Pedagogy], (6), 43–47. (In Russ.)
- Kumaravadivelu, B. (1994). The postmethod condition: Emerging strategies for second, foreign language teaching. *TESOL Quarterly*, 28(1), 27–48.
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Lemberg, R.G. (1958). *Metody obucheniya v shkole* [Teaching Methods at the School]. Almaty. (In Russ.)
- Lerner, I.Ya. (1981). *Didakticheskie osnovy metodov obucheniya* [Didactic foundations of teaching methods]. Moscow: Pedagogika Publ. (In Russ.)
- Lordkipanidze, D.O. (1957). *Printsipy organizatsii i metody obucheniya* [Principles of organization and teaching methods]. Moscow: Uchpedgiz Publ. (In Russ.)
- Lyakhovitskii, M.V. (1981). *Metodika prepodavaniya inostrannykh yazykov* [Methods of teaching foreign languages]. Moscow: Vysshaya shkola Publ. (In Russ.)
- Rakhmanov, I.V. (1972). *Osnovnye napravleniya v metodike prepodavaniya inostrannykh yazykov v 19–20 vv.* [The main directions in the methodology of teaching foreign languages in the 19–20 centuries]. Moscow: Pedagogika Publ. (In Russ.)

- Richards, J., & Rodgers, Y. (2001). *Approaches and Methods in Second Language Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rubinshtejn, M.M. (1927). *Osnovy obshchej metodiki [Basics of the general methodology]*. Moscow: MIR Publ.
- Rudakova, I.A. (2004). *Teoriya i praktika metodov obucheniya v sovremennoi didakticheskoj interpretatsii [Theory and practice of teaching methods in modern didactic interpretation]*. Rostov-on-Don: Izd-vo Rostovskogo un-ta Publ. (In Russ.)
- Rukovodstvo uchitel'nyam pervogo i vtorogo klassov narodnykh uchilishch Rossijskoj imperii [Guide to teachers of the first and second grades of public schools of the Russian Empire] (1783). Saint Petersburg: Tipografiya Shnora Publ. (In Russ.)
- Sadovskaya, I.L. (2008). *Metody obucheniya: Mify, zabluzhdeniya i realii [Teaching Methods: Myths, Misconceptions, and Realities]*. Krasnoyarsk: KGPU imeni V.P. Astafeva Publ. (In Russ.)
- Salistra, I.D. (1959). O nekotorykh metodicheskikh terminakh [About some methodological terms]. *Inostrannye yazyki v shkole [Foreign languages at school]*, (2), 55–64. (In Russ.)
- Sarantsev, G.I. (1988). Metod obucheniya kak kategoriya metodiki prepodavaniya [The teaching method as a category of teaching theory]. *Pedagogika [Pedagogy]*, (1), 28–34. (In Russ.)
- Shaporinskii, S.A. (1958). K voprosu o metodakh obucheniya [To the question of teaching methods]. *Sovetskaya pedagogika [Soviet pedagogy]*, (2), 116–122. (In Russ.)
- Shulman, N.M. (1929). Obshchie metody shkol'noi raboty [General methods of school work]. *Pedagogicheskaya entsiklopediya [Pedagogical encyclopedia]* (vol. 1). Moscow: Rabotnik prosveshheniya Publ. (In Russ.)
- Verzilin, N.M. (1957). Ob opredelenii i klassifikatsii metodov obucheniya [On the definition and classification of teaching methods]. *Sovetskaya pedagogika [Soviet pedagogy]*, (8), 85–98. (In Russ.)
- Vladislavlev, M.I. (1972.). *Logika [Logic]*. Saint Petersburg: Tip. V. Demakova Publ. (In Russ.)
- Vsesvyatskii, B.V. Metod iskanii (issledovatel'skii) i novye programmy [Search (Research) Method and New Programs]. *Na putyakh k novoi shkole [On the way to a new school]*, (4–5), 5–19. (In Russ.)
- Vyatutnev, M.N. (1984). *Teoriya uchebnika russkogo yazyka kak inostrannogo [Theory of a textbook of Russian as a foreign language]*. Moscow: Russkii yazyk Publ. (In Russ.)
- Zaichenko, P.A. (1956). *Metody obucheniya v sovetskoj politekhnicheskoi shkole [Teaching Methods at the Soviet Polytechnic School]*. Tomsk: Izd-vo Tomskogo universiteta Publ. (In Russ.)

Сведения об авторе:

Московкин Леонид Викторович, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры русского языка как иностранного и методики его преподавания Санкт-Петербургского государственного университета. *Сфера научных интересов*: методика преподавания русского языка как иностранного, педагогика, лингвистика. E-mail: l.moskovkin@spbu.ru

Bio note:

Leonid V. Moskovkin, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Russian as a Foreign Language and Methods of its Teaching of Saint Petersburg State University. *Research interests*: theory of teaching Russian as a foreign language, pedagogy, linguistics. E-mail: l.moskovkin@spbu.ru



DOI 10.22363/2618-8163-2020-18-3-315-327

Научная статья

Учебно-практическое пособие по лингвокультурологии для иностранцев, изучающих русский язык: концепция и содержание

О.А. Сенаторова

Владимирский государственный университет имени А.Г. и Н.Г. Столетовых
Российская Федерация, 600000 Владимир, ул. Горького, 87

Аннотация. Статья посвящена дальнейшей разработке проблем взаимосвязанного обучения русскому языку и культуре в рамках лингвокультурологического аспекта методики преподавания русского языка как иностранного (РКИ) с позиций коммуникативно-деятельностного обучения. Актуальность данной темы обусловлена необходимостью разработки системы теоретического знания и практических рекомендаций по использованию культурных потенциалов языковой среды в учебном процессе по русскому языку как иностранному в рамках коммуникативно-деятельностного подхода в обучении. Исследование предпринято с целью разработки концепции и содержания учебно-практического пособия по лингвокультурологии, направленного на углубление знаний иностранцев, изучающих русский язык, о русской культуре и формировании их коммуникативной компетенции, что является важным условием лингвокультурной адаптации. Материалом послужили реалии традиционной народной культуры, в наибольшей степени отражающие особенности национального менталитета и предоставляющие возможность как теоретической презентации, так и практической культуротворческой деятельности в учебном процессе по РКИ: декоративно-прикладное искусство и народные промыслы, традиционная народная кукла, кухня. Изучение проводилось с помощью методов анализа, обобщения и прогнозирования. Результат работы заключается в разработке концепции построения учебно-практического пособия по лингвокультурологии и определении его содержания. В заключении содержатся выводы об эффективности коммуникативно-деятельностного подхода в обучении для углубления знаний иностранцев о русской культуре и понимания русского национального менталитета, формирования их коммуникативной компетенции и успешности лингвокультурной адаптации, которые получены на основе опыта практической работы по материалам, разработанным с целью создания учебно-практического пособия по лингвокультурологии для иностранцев, изучающих русский язык.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, лингвокультурология, учебно-практическое пособие, коммуникативно-деятельностное обучение, лингвокультурная адаптация

История статьи: поступила в редакцию: 06.02.2020; принята к печати: 10.04.2020.

Для цитирования: Сенаторова О.А. Учебно-практическое пособие по лингвокультурологии для иностранцев, изучающих русский язык: концепция и содержание // Русистика. 2020. Т. 18. № 3. С. 315–327. <http://dx.doi.org/10.22363/2618-8163-2020-18-3-315-327>

© Сенаторова О.А., 2020



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Введение

Необходимость соизучения языка и культуры его носителей является несомненным фактом и декларируется отечественными и зарубежными лингвистами, занимающимися разработкой проблем лингвострановедения, лингвокультурологии и адаптации иностранцев к неродной среде проживания и обучения (Верещагин, Костомаров, 1990; Воробьев, 1997, 2008; Маслова, 2001, 2010, 2016; Шаклеин, 2015; Прохоров, 1990; Юрков, Зиновьева, 2009; Орехова, 2007; Аврамова, 2007; Поморцева, 2008, 2009 и др.).

В настоящее время в области лингвокультурологии продолжают исследования с целью выявления механизмов взаимодействия языка и культуры.

Результат одного из таких исследований опубликован в статье В.А. Масловой «Русский язык в аспекте кодов лингвокультурологии» (Маслова, 2016). По мнению автора, «лингвокультурные коды формируют картину мира и занимают центральное место в национальном культурном пространстве, в то же время являясь средством структурирования культурного знания» (Маслова, 2016: 33). О.А. Кудря исследует лингвокультурную специфику вторичных имен цвета и приходит к выводу о том, что специфика обусловлена «культурными особенностями концептуализации цветового пространства этносов, связанными с различиями языковых картин мира, со специфическими чертами национального мировидения» (Кудря, 2015: 58).

Результаты подобных исследований представляются ценными для дальнейшей разработки как теоретических вопросов лингвокультурологии, так и прикладных аспектов, связанных с учебным процессом по русскому языку как иностранному (РКИ) и решением проблем лингвокультурной адаптации иностранцев, изучающих русский язык.

Н.В. Поморцева трактует лингвокультурную адаптацию «как процесс вхождения в ценностно-смысловое поле иной социокультурной среды через обучение русскому языку, изучение русской культуры, культуротворческую деятельность» (Поморцева, 2008: 71).

Организация культуротворческой деятельности предполагает «методическое осмысление, отбор, адаптацию и использование лингвокультурных реалий языковой среды в процессе обучения русскому языку иностранных учащихся в условиях его естественного функционирования» (Орехова, 2007: 388) в соответствии с принципами коммуниктивно-деятельностного обучения.

Е.И. Пассов считает, что «при взаимосвязанном коммуниктивно-деятельностном обучении в процессе использования языка как средства общения происходит усвоение фактов культуры, а на основе усвоения фактов культуры – овладение языком как средством общения» (Пассов, 1991).

Проанализированные нами учебные пособия по лингвокультурологии для иностранных учащихся российских вузов, используемые в учебном процессе по РКИ, носят в основном теоретический характер и презентуют культуроведческую информацию в текстовом формате. Например, «О России по-русски» (Жеребцова и др., 2020); «Мифы о России, или Развесистая клюква» (Курлова и др., 2016); «Отзвуки былых времен. Из истории русской бытовой культуры» (Мелентьева, 2012); «Россия: страна и люди. Лингвострановедение» (Перевозникова, 2018); «Знакомимся с русскими традициями и жизнью россиян» (Баско, 2018) и др.

С нашей точки зрения, данный формат не позволяет в полной мере осуществить погружение в языковую и культурную среду для знакомства «со специфическими чертами национального мировидения» (Кудря, 2015: 58).

Некоторые значимые реалии традиционной народной культуры, такие как декоративно-прикладное искусство, народные промыслы, кухня, могут быть презентованы не только на практических занятиях в текстовых источниках, но и в формате культуротворческой деятельности.

Актуальность данного исследования связана с необходимостью дальнейшей разработки теоретических знаний и практических рекомендаций по использованию культурных потенциалов языковой среды в учебном процессе по русскому языку как иностранному в рамках коммуникативно-деятельностного подхода в обучении.

Цель

Исследование предпринято с целью разработки концепции и содержания учебно-практического пособия по лингвокультурологии, направленного на углубление знаний иностранцев, изучающих русский язык, о русской культуре и формирование их коммуникативной компетенции, что является важным условием лингвокультурной адаптации. Достижение поставленной цели предполагает решение ряда задач. Так, необходимо: проанализировать культуру русского лингвокультурного сообщества с целью методического осмысления, отбора, адаптации лингвокультурных реалий языковой среды для организации культуротворческой деятельности иностранных учащихся; определить оптимальную форму организации культуротворческой деятельности в рамках учебного процесса по РКИ; разработать концепцию построения учебно-практического пособия по лингвокультурологии для иностранцев, изучающих русский язык и определить его содержание; обозначить перспективные направления в разработке пособий такого типа.

Методы и материалы

Материалом для исследования послужили реалии традиционной народной культуры, в наибольшей степени отражающие особенности национального менталитета и предоставляющие возможность как теоретической презентации, так и практической культуротворческой деятельности в учебном процессе по РКИ.

Исследование проводилось с использованием следующих методов: анализ учебных пособий по лингвострановедению и лингвокультурологии для иностранных учащихся; обобщение опыта культуротворческой деятельности с иностранными учащимися; изучение и анализ научной и учебно-методической литературы по теме исследования; анализ языковых и культурных реалий, представляющих особенности традиционной народной лингвокультуры.

Для проведения мастер-классов методическому осмыслению и отбору в ходе исследования подвергались лингвокультурные реалии традиционной народной культуры, раскрывающие особенности восприятия народом окружающего мира. Гжельская керамика, дымковская игрушка, матрешка и другие изделия народных промыслов, а также блюда традиционной русской кухни

отражают особенности национального менталитета, сформировавшегося в течение многих веков под влиянием климатических, культурно-исторических, географических, демографических факторов.

Результаты

Для достижения поставленной цели проанализирована традиционная народная культура русского лингвокультурного сообщества.

В целях организации культуротворческой деятельности были выбраны следующие направления: декоративно-прикладное искусство, народные промыслы, традиционная народная кукла, кухня.

Критериями отбора лингвокультурных реалий стали отражение особенностей русского национального менталитета, сформировавшегося под влиянием климатических, культурно-исторических, географических, демографических факторов, значимость для русской лингвокультуры, эстетическая составляющая, эмоциональная составляющая, доступность инструментов и материалов для организации культуротворческой деятельности.

Оптимальной формой организации культуротворческой деятельности автору представляется мастер-класс, так как данный вид занятия является эффективной формой методической работы и отвечает требованиям практической направленности.

Опыт практической деятельности по организации и проведению мастер-классов позволил разработать концепцию и определить содержание учебно-практического пособия по лингвокультурологии.

Пособие по лингвокультурологии практической направленности может быть разработано в соответствии с принципами коммуникативно-деятельностного обучения: практическая направленность на культуротворческую деятельность; полнота предварительной информации, поэтапное введение новых коммуникативных видов деятельности для постепенной адаптации к ним обучающихся, культуросообразность или учет ценностных ориентаций социума и основных характеристик ментальности, эмоциональность.

В содержание учебно-практического пособия целесообразно включить учебные тексты о реалиях традиционной народной культуры, художественные тексты, произведения устного народного творчества, фразеологизмы для эмоционально-образного воздействия на обучаемых, обширный иллюстративный материал, творческие задания, имеющие целью подготовку обучаемых к участию в мастер-классе.

Обсуждение

На кафедре русского языка как иностранного Владимирского государственного университета для иностранных учащихся довузовского этапа проводятся мастер-классы по следующим направлениям: «Декоративно-прикладное искусство и народные промыслы», «Традиционная народная кукла», «Русская кухня».

Практическая деятельность по организации и проведению мастер-классов породила идею создания учебно-практического пособия по лингвокультурологии, основной целью которого является погружение в традиционную народ-

ную культуру и подготовка к участию в мастер-классах. В связи с этим встал вопрос о необходимости разработки концепции и содержания пособия такого типа. Решить проблему представляется возможным при обращении к принципам коммуникативно-деятельностного обучения.

Материалы, разработанные с целью создания пособия, включают разделы «Декоративно-прикладное искусство и народные промыслы», «Русская народная тряпичная кукла», «Русская кухня». Каждый раздел состоит из нескольких частей, соответствующих выбранной тематике. Например, раздел «Декоративно-прикладное искусство» разбит на три части: «Русская матрешка», «Дымковская игрушка», «Пасхальное яйцо». В свою очередь, каждая часть представляет собой блок занятий, направленных на подготовку студентов к участию в мастер-классе по данной теме и построенных по определенному плану. План построения тематических занятий каждой части позволяет познакомить иностранных учащихся с историей возникновения и развития промысла, его современным состоянием, символикой и видами, технологией изготовления, инструментами и материалами и содержит пошаговую инструкцию выполнения творческой работы в ходе мастер-класса.

Например, в часть «Русская матрешка» входят занятия по следующей тематике: Занятие 1. Матрешка: от истории к современности; Занятие 2. Виды матрешек; Занятие 3. Символика матрешки; Занятие 4. Технология изготовления матрешки; Занятие 5. Мастер-класс «Роспись матрешки».

Тематические занятия снабжены учебными адаптированными текстами, поэтическими и прозаическими художественными текстами, произведениями устного народного творчества (колыбельные песни, заговоры, загадки), фразеологизмами (поговорки, пословицы).

Приведем пример послетекстового задания по теме «Дымковская игрушка»: **Прочитайте стихотворения. Скажите, согласны ли вы с тем, что эти стихотворения отражают характерные особенности дымковской игрушки? Назовите эти особенности. Выпишите в тетрадь слова-маркеры, описывающие дымковскую игрушку.** Задание выполняется с опорой на иллюстративный материал. Тексты загадок содержат информацию:

– о фигурах дымковской игрушки: *«Козлы и барашки смешные»; «Кормилицы и водоноски»; «И всадники, и ребяшня»; «Собаки, гусары и рыбки»; «Посмотрите, вот индюшка»; «Рядом барышня – красotka»;*

– о материале, из которого изготавливают дымковские игрушки: *«Веселая белая глина»;*

– об орнаменте и цветовой гамме: *«Кружочки, полоски на ней»; «Табун разноцветных коней»; «Хвост, как веер расписной»; «Крылья с яркою подводкой»; «Словно радуга весной»; «Вся игрушка, как цветок!»; «Все сверкает и горит»;*

– об эмоциях, заложенных мастером в игрушку: *«Веселая белая глина»; «Козлы и барашки смешные»;*

– об отличительных деталях дымковских игрушек: *«Посмотрите, вот индюшка, хвост, как веер расписной, удлиненная борода, как султанчик, гребешок, крылья с яркою подводкой...»; «Рядом барышня – красotka, подбоченившись, стоит; фартук, юбка и кокошник...»* (Мечников, 2010).

По теме «Русская матрешка» учащимся предлагается прочитать рассказ К. Паустовского «Толпа на набережной» и рассказать, как автор описывает матрешку, какие чувства вызывает у героев рассказа впервые увиденный русский сувенир? Приведем примеры из текста:

– описание внешнего вида матрешки: «...в шали пышного алого цвета»; «...густо покрыта лаком и блестела»; «...в ней было скрыто еще пять матрешек в разноцветных шалях: зеленой, желтой, синей, фиолетовой»; «...самая маленькая матрешка, величиной с наперсток, – в шали из сусального золота»; «Деревенский мастер наградил матрешек чисто русской красотой – соболиными бровями и рдеющим, как угли, румянцем»; «Синие их глаза он прикрыл такими длинными ресницами, что от одного из взмаха должны были разбиваться вдребезги мужские сердца...»;

– описание эмоций жителей Неаполя от впервые увиденной матрешки: «Она увидела матрешку, остановилась и засмеялась, прижав к груди смуглые пальцы»; «Так смеются люди, когда сбываются их любимые сны»; «Потом снова присела и подняла на меня влажные, сияющие глаза»; «По толпе прошел тихий восторженный гул»; «Толпа как бы взорвалась, вихрь криков пронесся над ней»; «Люди хлопали в ладоши, свистели, били себя по бедрам, топали ногами и хохотали»¹.

Прием монтажа разножанровых источников использовался нами при создании учебных пособий по лингвокраеведению (Сенаторова, 2014; 2018; 2019). Эффективность данного приема отмечают в своих работах А.В. Абрамович, Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров.

Система предтекстовых заданий включает комментарий и задания, презентующие тематическую лексику.

Послетекстовые задания носят творческий характер и способствуют эмоциональному настрою на культуротворческую деятельность. По теме «Русская матрешка» учащиеся знакомятся с видами матрешек и их особенностями: Сергиево-Посадская, Семеновская, Полхов-майданская, Вятская. После работы с текстом студентам предлагаются задания: **найдите соответствие между названием вида матрешки и ее изображением, найдите соответствие между названием вида матрешки и его описанием.**

Студенты узнают, что каждая матрешка, находящаяся внутри, означает этап развития человека от младенчества до старости. Элементы отличаются не только размером, но и цветом.

Задание на закрепление: **найдите соответствие между видом изображаемой матрешки и этапом жизни человека; объясните свой выбор, опираясь на информацию текста.**

По теме «Традиционная народная кукла» учащиеся получают информацию о видах русских традиционных кукол: обереговые, обрядовые, игровые.

После работы с текстом обучаемым предлагается выполнить задания: **найдите соответствие между названием вида русских традиционных кукол и описанием их назначения; найдите соответствие между изображением русской тряпичной куклы и ее описанием; найдите соответствие**

¹ Паустовский К.Г. Избранные произведения: в 2 т. Т. 2. Золотая роза. Рассказы. М.: Художественная литература, 1977. С. 331.

между названием русской традиционной куклы и ее изображением; **попытайтесь объяснить название куклы без обращения к словарю** (*пеленашка, сонница-бессонница, стригушка и др.*).

Текст русской народной колыбельной песни, предлагаемый для прочтения по теме «Традиционная народная кукла», дает представление о роли женщины и мужчины в крестьянской семье: «*Уродилась девушка, будет белошвейка, будет белошвейка, прялки попрядеюшка*»; «*Уродился паренек, в чистом поле пахарек*»; «*Будет пашенку пахать, огородку городить*»; «*На озерушках ловить. Он и рыбки наловит, всех соседей накормит*» (Моргуновская, 2016).

Послетекстовое задание направлено на проверку понимания: **Скажите, о чем поется в колыбельной песне? Как вы поняли, какова роль мужчины и женщины в традиционной крестьянской семье?**

Каждая тема включает задания, нацеленные на активизацию и закрепление тематической лексики и развитие навыков межкультурной коммуникации. Например: **расскажите, о чем поется в колыбельных песнях вашего народа; расскажите об обязанностях мужчины и женщины в традиционной крестьянской семье в вашей стране.**

Важное значение имеет знакомство учащихся с видами и значением традиционного орнамента: солнечный, лунный, растительный, орнамент «плодородие», орнамент «небо» (Мечников, 2010).

Каждое описание дается с опорой на изображение. Послетекстовое задание направлено на проверку понимания полученной информации и ее закрепление: **найдите соответствие между названием вида орнамента и его изображением.**

Не менее важным при подготовке к проведению мастер-класса по росписи является информация о символике цвета в русской традиционной народной культуре: *белый символизирует чистоту, черный – ложь, зеленый – природу, красный – силу и здоровье, синий – небо* (Мечников, 2010).

После работы с текстом учащимся предлагается выполнить следующее задание: **посмотрите на изображения и определите значение цветов, использованных мастером при росписи данных игрушек.**

Информация о символике цвета и значении орнамента имеет важное значение при подготовке к участию в мастер-классе, так как позволяет выполнять работу не механически, а с пониманием традиционных основ народного промысла и особенностей восприятия окружающего мира носителями языка.

На занятиях по теме «Технология изготовления» необходимо провести лексическую работу по подготовке к практической творческой деятельности. Особое внимание следует уделить глаголам, которые обозначают действия, выполняемые в процессе изготовления изделия. Например: **образуйте форму императива от глаголов и составьте словосочетания, используя слова для справок: разрезать, раскрасить, нарисовать, подготовить, высушить. Слова для справок: бумага, фигурка, узор, рисунок, материалы.**

Также на занятиях по теме «Технология изготовления» проводится лексическая работа с существительными, обозначающими названия инструментов и материалов: **познакомьтесь с названиями инструментов и материа-**

лов, которые нам понадобятся на мастер-классе «Роспись дымковской игрушки»: картон, ножницы, карандаши, ластик, кисти, краски. Задание выполняется с опорой на изображение.

Последним занятием в каждой части является собственно мастер-класс с пошаговой инструкцией выполнения действий с опорой на изображения. Приведем пример пошаговой инструкции мастер-класса по теме «Роспись матрешки».

Подготовьте и распишите матрешку, используя пошаговую инструкцию: 1) Выберите форму матрешки, которую вы хотите расписать; 2) Возьмите лист белого картона; 3) Нанесите карандашом на картон фигуру матрешки; 4) Вырежьте из картона фигуру матрешки; 5) Выберите узор (орнамент), который вам понравился; 6) Сделайте карандашом рисунок на фигурке; 7) Раскрасьте красками подготовленную фигурку; 8) Оставьте изделие до полного высыхания.

После завершения мастер-класса учащимся предлагается поделиться впечатлениями об участии в нем и рассказать, почему они выбрали этот вид матрешки, этот орнамент, эти цвета для росписи?

По итогам мастер-класса может быть проведен конкурс и организована выставка творческих работ.

Пособие может содержать приложение «Декоративно-прикладное искусство и изделия народных промыслов в картинах русских художников» с репродукциями картин по темам мастер-классов: по теме «Дымковская игрушка» – репродукции картин Г. Верещагина «Дымковская игрушка», А. Широковой «Дымковские игрушки», А. Храмова «Дымковские мастерицы»; по теме «Матрешка» – репродукции картин А. Широковой «Матрешки», «За прилавком», «На ярмарке»; по теме «Пасхальное яйцо» – А. Маковского «Пасхальный стол», Б. Кустодиева «Пасхальный обряд», Л. Архиповой «Пасхальная ночь» и др.

В ходе работы над темой учащимся может быть предложено выполнить задания: **Посмотрите иллюстрации по теме «Матрешка в картинах русских художников» в Приложении 1. Составьте рассказ-описание понравившейся вам картины. Расскажите о характерных особенностях матрешки, изображенных художником.**

Посмотрите иллюстрации по теме «Дымковская игрушка в картинах русских художников» в Приложении 1. Составьте рассказ-описание понравившейся вам картины. Расскажите об особенностях дымковской игрушки, изображенных художником.

Приложение позволит познакомить иностранных студентов с произведениями изобразительного искусства русских художников и усилит эмоционально-образное восприятие лингвокультурных реалий.

Также можно добавить приложение, содержащее инструкцию по технике безопасности при работе с колюще-режущими инструментами для проведения мастер-классов по росписи и изготовлению традиционной тряпичной куклы и инструкцию по технике безопасности при работе на кухне для проведения мастер-классов по приготовлению блюд русской кухни.

Пособие рекомендовано использовать как для работы в аудитории под руководством преподавателя, так и в качестве руководства к самостоятельной культуротворческой деятельности.

Учитывая вышесказанное, учебно-практическое пособие по лингвокультурологии для иностранцев, изучающих русский язык, призвано решить следующие задачи: расширить и углубить знания о русской традиционной культуре; повысить мотивацию к изучению русского языка и знакомству с русской культурой; ускорить процесс лингвокультурной адаптации; сформировать коммуникативные компетенции иностранных учащихся.

Заключение

Анализ учебных пособий по лингвострановедению и лингвокультурологии, используемых в учебном процессе по русскому языку как иностранному в российских вузах, позволил сделать вывод о преобладающей теоретической презентации культуроведческой информации в текстовом формате. Данный подход представляется необходимым, но недостаточным. Для углубления знаний иностранцев о русской культуре и понимания русского национального менталитета, формирования их коммуникативной компетенции и успешности лингвокультурной адаптации целесообразно использовать культурные потенции языковой среды в учебном процессе по русскому языку как иностранному в рамках коммуникативно-деятельностного обучения.

В результате анализа культуры русского лингвокультурного сообщества был выявлен круг реалий традиционной народной культуры, предоставляющих возможность как теоретической презентации, так и практической культуротворческой деятельности.

В статье предложены концепция и содержание учебно-практического пособия по лингвокультурологии для иностранцев, изучающих русский язык, разработанные в соответствии с принципами коммуникативно-деятельностного обучения.

Опыт практической работы по организации и проведению мастер-классов на основе материалов, предназначенных для создания учебно-практического пособия по лингвокультурологии, позволяет сделать вывод об эффективности коммуникативно-деятельностного подхода в обучении для углубления знаний иностранцев о русской культуре и понимания русского национального менталитета, формирования их коммуникативной компетенции и успешности лингвокультурной адаптации.

Перспектива работы видится нам в более глубоком исследовании вопросов, связанных с лингводидактическим анализом русской лингвокультуры с последующим отбором наиболее ценных реалий для культуротворческой деятельности, и создании учебно-практического пособия по лингвокультурологии для иностранцев, изучающих русский язык.

Результаты исследования могут служить руководством при создании пособий по лингвокультурологии практического характера для широкого круга иностранных учащихся в рамках коммуникативно-деятельностного обучения.

Список литературы

Аврамова В. Лингвокультурология. Шумен: Университетское изд-во «Епископ Константин Преславски», 2007. 243 с.

- Баско Н.В.* Знакомимся с русскими традициями и жизнью россиян: учебное пособие по культурологии, развитию речи и чтению для изучающих русский язык как иностранный. 4-е изд. М.: Русский язык. Курсы, 2018. 232 с.
- Верецагин Е.М., Костомаров В.Г.* Язык и культура: лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. Изд. 4-е, перераб. и доп. М.: Русский язык, 1990. 246 с.
- Воробьев В.В.* Лингвокультурология: теория и методы: монография. М.: РУДН, 1997.
- Воробьев В.В.* Лингвокультурология: монография. М.: РУДН, 2008. 336 с.
- Жеребцова Ж.И., Холодкова М.В., Толмачёва О.В., Дубровина Е.В., Дзайкос Э.Н., Мизис И.Ю., Дьякова Т.А.* О России по-русски: учебное пособие для иностранных студентов. М.: Русский язык. Курсы, 2020. 248 с.
- Кудря О.А.* Лексико-семантическая классификация вторичных цветообозначений в английском и украинском языках: лингвокультурологический аспект // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. 2015. № 1. С. 53–59.
- Курлова И.В., Петанова А.Ю., Чубарова О.Э.* Мифы о России, или Развесистая клюква: учебное пособие для иностранцев. М.: Русский язык. Курсы, 2016. 168 с.
- Маслова В.А.* Лингвокультурология: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. М.: Академия, 2001. 208 с.
- Маслова В.А.* Лингвокультурология: учебное пособие. 4-е изд. М., 2010.
- Маслова В.А.* Русский язык в аспекте кодов лингвокультурологии // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. 2016. № 3. С. 27–33.
- Мелентьева Т.И.* Отзвуки былых времён. Из истории русской бытовой культуры: учебное пособие по чтению и развитию речи для изучающих русский язык как иностранный. М.: Русский язык. Курсы, 2012. 160 с.
- Мечников Н.Н.* Вятские народные промыслы и ремесла: история и современность. Киров: Изд-во «О-краткое», 2010. 192 с.
- Моргуновская Ю.О.* Русские бережные куклы. М.: Эксмо, 2016. 192 с.
- Орехова И.А.* Специфика обучения иностранному языку в условиях языковой среды и вне зоны ее функционирования. Мир русского слова и русское слово в мире // Материалы XI Конгресса Международной ассоциации преподавателей русского языка и литературы (Варна, 17–23 сентября 2007). 2007. Т. 6. № 1. С. 387–390.
- Пассов Е.И.* Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М.: Просвещение, 1991. 223 с.
- Перевозникова А.К.* Россия: страна и люди. Лингвострановедение: учебное пособие для изучающих русский язык как иностранный. 5-е изд., перераб. и доп. М.: Русский язык. Курсы, 2018. 284 с.
- Поморцева Н.В.* Интегративная модель лингвокультурной адаптации иностранных учащихся в практике обучения русскому языку: монография. М.: РУДН, 2009.
- Поморцева Н.В.* Лингвокультурная адаптация иностранных учащихся в процессе обучения русскому языку в условиях языковой среды: социально-психологический аспект // Вестник РУДН. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. 2008. № 5. С. 69–75.
- Прохоров Ю.Е.* Лингвострановедение – страноведение – культуроведение // Русский язык за рубежом. 1990. № 3. С. 76–83.
- Сенаторова О.А.* «...Белопамятная весть»: учеб. пособие по лингвокраеведению для изучающих русский язык как иностранный / под ред. О.А. Сенаторова; Владим. гос. ун-т имени А.Г. и Н.Г. Столетовых. Владимир: Изд-во ВлГУ, 2014. 228 с.
- Сенаторова О.А.* Мастер-класс как эффективная форма методической работы в системе комплексного подхода к решению проблем лингвокультурной адаптации иностранных учащихся // Актуальные вопросы реализации образовательных программ на подготовительных факультетах для иностранных граждан: материалы III Все-

русской научно-практической конференции (Москва, 20–21 сентября 2018 г.): сборник статей / отв. ред. М.Н. Русецкая, Е.В. Колтакова. М.: Гос. ИРЯ имени А.С. Пушкина, 2018. С. 696–701.

Сенаторова О.А. Регионы России. Владимирская область: учеб. пособие по лингвокраеведению для изучающих русский язык как иностранный / Владим. гос. ун-т имени А.Г. и Н.Г. Столетовых. Владимир: Изд-во ВлГУ, 2019. 204 с.

Шаклеин В.М., Микова С.С. Лингвокультурное содержание языка: монография. М.: РУДН, 2015. 176 с.

Юрков Е.Е., Зиновьева Е.И. Лингвокультурология: теория и практика. СПб.: МИРС, 2009. 292 с.

Сведения об авторе:

Сенаторова Ольга Анатольевна, кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой русского языка как иностранного Владимирского государственного университета имени А.Г. и Н.Г. Столетовых. *Сфера научных интересов*: методика преподавания русского языка как иностранного, лингвокультурология, межкультурная коммуникация, лингвокультурная и социокультурная адаптация. Автор более 40 публикаций и 9 учебных пособий по РКИ. E-mail: senatorova-olga@mail.ru

DOI 10.22363/2618-8163-2020-18-3-315-327

Scientific article

A coursebook on linguocultural studies for foreigners studying the Russian language: concept and content

Olga A. Senatorova

Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs
87 Gorkogo St, Vladimir, 600000, Russian Federation

Abstract. The article continues studying interconnected teaching of Russian language and culture in linguistic and cultural aspect of the methodology of teaching Russian as a foreign language (RFL) from the perspective of communicative and active learning. The relevance of this study is associated with the need to develop a system of theoretical and practical recommendations on using cultural potential of language environment in teaching and learning RFL as part of communicative and active approach to teaching. The research attempts to develop the concept and content of a coursebook on linguocultural studies, aimed at extending knowledge of Russian culture and developing communicative competence of foreigners studying the Russian language. This is an important condition for linguocultural adaptation. The research was carried out on the basis of traditional folk culture realities, which most vividly reflect the peculiarities of national mentality and provide opportunities for both theoretical and practical cultural activities in teaching/learning RFL: decorative and applied art and folk crafts, traditional folk dolls, and cuisine. The methods of the research are analysis, generalization and forecasting. The research resulted in developing the concept of a coursebook on linguocultural studies and determining its content. The author makes conclusion about effectiveness of the communicative-activity approach in teaching and learning aimed at extending foreigners' knowledge about Russian culture and Russian national mentality, forming their communicative competence and providing successful linguistic and cultural adaptation. The conclusion is based on the materials of a coursebook on linguistic and cultural studies for foreigners learning Russian.

Keywords: Russian as a foreign language, linguistic and cultural studies, coursebook, communicative-active learning, linguistic and cultural adaptation

Article history: received: 06.02.2020; accepted: 10.04.2020.

For citation: Senatorova, O.A. (2020). A coursebook on linguocultural studies for foreigners studying the Russian language: concept and content. *Russian Language Studies*, 18(3), 315–327. (In Russ.) <http://dx.doi.org/10.22363/2618-8163-2020-18-3-315-327>

References

- Avramova, V. (2007). *Lingvokul'turologiya [Cultural Linguistic]*. Shumen: Episkop Konstantin Preslavski Publ. (In Russ.)
- Basko, N.V. (2018). *Znakomimsya s russkimi traditsiyami i zhiznyu rossiyan: Uchebnoye posobiye po kulturologii, razvitiyu rechi i chteniyu dlya izuchayushchikh russkiy yazyk kak inostrannyi [Getting acquainted with Russian traditions and the life of the Russians: A study guide on cultural studies, speech development, and reading for students of Russian as a foreign language]*. Moscow: Russkiy yazyk. Kursy Publ. (In Russ.)
- Kudria, O.A. (2015). Lexico-Semantic Classification of English and Ukrainian Secondary Colour Terms: Linguoculturological Aspect. *RUDN Journal of Russian and Foreign Languages Research and Teaching*, (1), 53–59. (In Russ.)
- Kurlova, I.V., Petanova A. Yu., & Chubarova, O. E. (2016). *Mify o Rossii, ili Razvesistaya klyukva: Uchebnoye posobiye dlya inostrantsev [Myths about Russia, or Spreading Cranberries: A Study Guide for Foreigners]*. Moscow: Russkii yazyk. Kursy Publ. (In Russ.)
- Maslova, V.A. (2001). *Lingvokul'turologiya: Uchebnoe posobie dlya stud. vyssh. ucheb. Zavedenii [Cultural Linguistics: textbook for higher educational institutions]*. Moscow: Akademiya Publ. (In Russ.)
- Maslova, V.A. (2010). *Lingvokul'turologiya: Uchebnoe posobie [Linguoculturology: textbook]*. Moscow. (In Russ.)
- Maslova, V.A. (2016). The Russian Language through the codes of cultural linguistics. *RUDN Journal of Russian and Foreign Languages Research and Teaching*, (3), 27–33. (In Russ.)
- Mechnikov, N.N. (2010). *Vyatskie narodnye promysly i remesla: Istoriya i sovremennost' [Vyatka folk crafts and crafts: History and modernity]*. Kirov: O-kratko Publ. (In Russ.)
- Melent'eva, T.I. (2012). *Otvuki bylykh vremen. Izistorii russkoy bytovoy kultury: Uchebnoye posobiye po chteniyu i razvitiyu rechi dlya izuchayushchikh russkii yazyk kak inostrannyi [Echoes of bygone days. From the history of Russian everyday culture: A textbook on reading and speech development for students of Russian as a foreign language]*. Moscow: Russkii yazyk Publ. (In Russ.)
- Morgunovskaya, Yu.O. (2016). *Russkie oberezhnye kukly [Russian charms]*. Moscow: Eksmo Publ. (In Russ.)
- Orekhova, I.A. (2007). The specifics of teaching a foreign language in the conditions of the language environment and outside the zone of its functioning. The world of the Russian word and the Russian word in the world. *Materials of the XI Congress of the International Association of Teachers of Russian Language and Literature*, 6(1), 387–390. (In Russ.)
- Passov, E.I. (1991). *Kommunikativnyi metod obucheniya inoyazychnomu govoreniyu [Communicative method of teaching speaking in a foreign language]*. Moscow: Prosveshchenie Publ. (In Russ.)
- Perevoznikova, A.K. (2018). *Rossiya: Strana i lyudi. Lingvostranovedenie: Uchebnoe posobie dlya izuchayushchikh russkii yazyk kak inostrannyi [Russia: Country and people. Linguistic country-studying: Study Guide for Students of Russian as a Foreign Language]*. Moscow: Russkiy yazyk. Kursy Publ. (In Russ.)
- Pomortseva, N.V. (2009). *Integrativnaya model' lingvokul'turnoi adaptatsii inostrannykh uchashchikhsya v praktike obucheniya russkomu yazyku [An integrative model of linguistic and cultural adaptation of foreign students in the practice of teaching the Russian language]*. Moscow: RUDN Publ. (In Russ.)

- Pomortseva, N.V. (2008). Linguocultural adaptation of foreign students in the process of teaching the Russian language in the language environment: Socio-psychological aspect. *RUDN Journal of Russian and Foreign Languages Research and Teaching*, (5), 69–75. (In Russ.)
- Prokhorov, Yu.E. (1990). Lingvostranovedenie – stranovedenie – kulturovedenie [Linguistic and regional studies – regional studies – cultural studies]. *Russkii yazyk za rubezhom [Russian language abroad]*, (3), 76–83. (In Russ.)
- Senatorova, O.A. (2014). “...Belopamyatnaya vest'”: Ucheb. posobie po lingvokraevedeniyu dlya izuchayushchikh russkii yazyk kak inostrannyi [Coursebook on linguistic regional studies for foreigners studying the Russian language]. Vladimir: VLGU Publ. (In Russ.)
- Senatorova, O.A. (2018). Master-klass kak effektivnaya forma metodicheskoi raboty v sisteme kompleksnogo podkhoda k resheniyu problem lingvokul'turnoi adaptatsii inostrannykh uchashchikhsya [Master class as an effective form of methodological work in the system of an integrated approach to solving the problems of linguistic and cultural adaptation of foreign students]. *Aktual'nye voprosy realizatsii obrazovatel'nykh program na podgotovitel'nykh fakul'tetakh dlya inostrannykh grazhdan: Materialy II Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii: Sbornik statei* (pp. 696–701). Moscow: Gos. IRYa imeni A.S. Pushkina Publ. (In Russ.)
- Senatorova, O.A. (2019). *Regiony Rossii. Vladimirskaia oblast': Ucheb. posobie po lingvokraevedeniyu dlya izuchayushchikh russkii yazyk kak inostrannyi [Regions of Russia. Vladimir region: Coursebook on linguistic regional studies for foreigners studying the Russian language]*. Vladimir: VLGU Publ. (In Russ.)
- Shaklein, V.M., & Mikova, S.S. (2015). *Lingvokul'turnoe sodержanie yazyka [Linguocultural Content of the Language]*. Moscow: RUDN Publ. (In Russ.)
- Vereshchagin, E.M., & Kostomarov, V.G. (1990). *Yazyk i kul'tura: Lingvostranovedenie v prepodavanii russkogo yazyka kak inostrannogo [Language and Culture: Linguistic and Cultural Studies in Teaching Russian as a Foreign Language]*. Moscow: Russkii yazyk Publ. (In Russ.)
- Vorobev, V.V. (2008). *Lingvokul'turologiya [Cultural Linguistics]*. Moscow: RUDN Publ. (In Russ.)
- Vorobev, V.V. (1997). *Lingvokul'turologiya: Teoriya i metody [Cultural Linguistics: Theory and methods]*. Moscow: RUDN Publ. (In Russ.)
- Yurkov, E.E., & Zinoveva, E.I. (2009). *Lingvokul'turologiya: Teoriya i praktika [Cultural Linguistics: Theory and Practice]*. Saint Petersburg: MIRS Publ. (In Russ.)
- Zherebtsova Zh.I., Kholodkova M.V., Tolmacheva O.V., Dubrovina E.V., Dzaykos E.N., Mizis I.Yu., & Dyakova T.A. (2020). *O Rossii po-russki: Uchebnoye posobiye dlya inostrannykh studentov [About Russia in Russian: A textbook for international students]*. Moscow: Russkiy yazyk Publ. (In Russ.)

Bio note:

Olga A. Senatorova, Ph.D., Assistant Professor, Head of the Department of Russian as a Foreign Language of Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs. *Research interests*: methods of teaching Russian as a foreign language, language and culture, intercultural communication, linguocultural and sociocultural adaptation. Has published more than 40 scientific publications and 9 textbooks on Russian as a foreign language. E-mail: senatorova-olga@mail.ru



DOI 10.22363/2618-8163-2020-18-3-328-341

Scientific article

Virtual reality as a tech tool for students studying Russian in China

Qiu Xin

Sichuan University

29 Wangjianglust St, Chengdu, 610000, The People's Republic of China

Abstract. The article analyses the experience of implementing virtual reality (VR) in foreign language teaching, particularly teaching the Russian language in Chinese universities. Basing on different approaches and the results of applying VR in practical classes at the Russian Language Faculty of Sichuan University, the research on the effectiveness of VR technologies has been done in terms of stimulating Russian language learners' motivation, enhancing their knowledge, strengthening their language capability, developing basic oral Russian, as well as improving the quality of teaching Russian in a non-native environment. The research subject is determined by the transformation of the educational process among students with a relatively good language capability. The novelty and actuality of the topic are due to the following factors. Firstly, it is modelling situations with real-world samples when the organizer of educational process makes it immersive by using computer and recordings. Secondly, auto-reading module can be used. Thirdly, the system can check the consistency between the original text and the one recognized by voice recognition module. The author reviews indicators of the experiment, aimed at assessing teaching results and summarizing the changes in knowledge acquiring with using VR technologies at the Russian Language Faculty of Sichuan University. According to the results of the survey, the author studies the pros and cons of the changes brought by VR and concludes the opinions of the tested students and teachers participating in the experiment. The results of the experiment illustrate changing roles of teachers and students. To be specific, the teacher is no longer a simple organizer, but a supervisor, assistant and consultant, playing a supporting role. Students gradually master the functions of training systems. It stimulates them to work independently under VR. This has been proved by the students' results in the semester exam and the state accreditation test of translators. Besides, the statistical data are presented on the differences between the traditional model of language teaching and the one under VR.

Keywords: virtual reality, Russian language, Russian Language Faculty, Russian language students, Sichuan University

Article history: received: 22.01.2020; accepted: 25.03.2020.

For citation: Qiu, Xin. (2020). Virtual reality as a tech tool for students studying Russian in China. *Russian Language Studies*, 18(3), 328–341. <http://dx.doi.org/10.22363/2618-8163-2020-18-3-328-341>

Introduction

Mankind has entered the information age, which has caused and is causing countless changes in the world, including educational sphere. One of the specific 'labels' of modernization of contemporary education is its IT technologies. Crea-

© Qiu Xin, 2020



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

tion of Internet portals such as Second Life (USA), VILL@GE (EU), World Vision (RF), is the most important means of introducing new educational technologies for implementing the modern educational paradigm.

In China, within the framework of the ‘Ten-Year Development Plan on ICT in Education (2011–2020)’, a project for establishing a number of educational laboratory-type centers with the use of virtual reality technologies (hereinafter referred to as VR) was launched. Initially, the laboratories serving mainly the natural sciences were established. According to the Ministry of Education of China, only 1.7% of the total number of such laboratories occur at faculties of foreign languages including the faculty of the Russian language.

It should be noted that earlier the majority of the faculties of foreign languages already had their prototypes such as language training centers with the use of various modern audio and video equipment. Such conditions have met the ‘needs’ of practical training for a relatively long period of time, despite multiple disadvantages. For example, the center of simultaneous interpretation is often criticized for the monotony of the educational process. Therefore, with the introduction of VR technologies, such centers will undergo significant transformations.

Virtual reality is understood as ‘a medium composed of interactive computer simulations that sense the participant’s position and actions providing synthetic feedback to one or more senses, and giving the feeling of being immersed or being present in the simulation’ (Sherman, Craig, 2018: 18).

By means of input/output devices bidirectional informational communication between the user and VR is carried out. Immersion, interaction and imagination are the three most distinctive features of VR (Burdea, Coiffet, 2003: 663–664).

VR simulates a ‘live situation’ which is lacking particularly in Russian as a foreign language classes. Visualization tools by means of VR technologies are developed to provide attractive and intuitive environments for studying visual-spatial complex topics (Hoffman, 1997: 1076–1081).

For the Russian language teaching, VR technologies, being an innovative product of informatization, have distinct advantages:

1) VR technologies remove spatio-temporal limits for traditional methods of the Russian language teaching. On the one hand, the real audience is replaced by a virtual situation, which significantly increases students’ interest to the course content; on the other hand, being participants of the simulated situation allows students to connect at any time and any place, which significantly increases the level of individualized learning;

2) the stages of a class can be repeated multiple times, hence the organizers of the educational process are both teachers and students. After the necessary preparations, students can carry out different speech training independently, which makes the speech practice more flexible;

3) VR technologies give students the chance to be in situations where ordinary people find it difficult or sometimes even impossible to get into. For example, few people can participate in the UN General Assembly, but any student can become a participant and not just an outside observer in VR training sessions.

Objective

This article is aimed to represent the system of the organization of the foreign language educational process with the use of VR technologies to intensify Chinese Russian learners' motivation for self-studying in the conditions of the extra-linguistic environment. The purpose of the article is defined by revealing all advantages and disadvantages, when using VR technologies during the Russian language classes at the Russian Language Faculty of the Institute of Foreign Languages of Sichuan University.

Materials and methods

This article is based on the results of application of VR technologies within the framework of the Russian language seminars at the Russian Language Faculty of Sichuan University. To study the effectiveness of the developed training system with the introduction of VR technologies on the basis of the Russian language subjects, a number of quasi-experimental studies to assess the results of the training and taking into account the changes in the quality of knowledge have also been carried out.

To ensure the objectivity of research indicators, the following methods are applied in this article:

- the *questionnaire survey* of students and teachers participated in the experiment is aimed at revealing all advantages and disadvantages of VR technologies;
- the conclusions of *qualitative and quantitative analysis* of the questionnaire survey and statistics on traditional and virtual classroom attendance;
- the interview with the participants of the experiment using a detailed list of questions in order to identify the real attitude of the participants to VR technologies;
- a comparative method of senior students' results of different years to determine the degree of VR technologies efficiency in the Russian language teaching.

Results

VR technologies allow students to activate independent activity in the Russian language classes. The combination of speech recognition units, automatic text voicing, and pre-graduation mechanisms play an important role in our system. On the one hand, it saves time within lesson limits, and on the other hand, it overcomes the difficulty of self-preparation. Using modern information technologies, a teacher easily adapts to the new model and turns from an organizer of the educational process when he is listening to the students' statements one by one, to a guide supervisor and a timely consultant. Based on preliminary assessments determined by a pre-arranged program the teacher can quickly learn about students' problems and provide timely individual assistance. All modeled situations can be frames used for a relatively long period of time. In addition, a set of parameters can be specifically set up for each category of students, and even for each student by which relevant situations are simulated, thus strengthening the individuality of the educational process.

The problem is that creating such laboratories and complete programs requires a huge investment. Types of simulated situations are still limited to some closed

space such as meetings, conferences, seminars, lectures, room talks, etc. Also, a VR helmet sometimes makes students feel dizzy. Despite all the disadvantages, it is safe to assume that VR technologies models will be widely used.

Discussion

According to the data, VR technologies have hardly been practiced among Russian learners in Chinese universities before. The use of VR technologies is based on different methodological theories. According to E. Mazur, the stage of knowledge interiorization deserves attention (Mazur, 1997: 13–16), i.e. the educational process should be organized so that student could absorb the knowledge independently and to the maximum.

Situation is treated as an important factor and part of studying. Theorists have long been discussing the importance of situation in foreign languages teaching: ‘Foreign languages cannot be learned by means of logical reasoning... Suggestions made by grammatical rules are used only after the context has been resolved’ (Wang, 2006: 81). One cannot talk about situation without referring to B. Malinowsky concept, who regards the context of situation as the ‘core’ of his theory. According to B. Malinowsky the context takes into account ‘linguistic and extra-linguistic factors in the living speech and speech behavior realization’ (Zarayskii, 1998: 97). Speech is closely related to the context of situation, which is essential for language understanding. It is not enough to rely only on intra-linguistic components for describing and analyzing speech meanings. Adequate speech understanding is possible in the context of real situation. The meaning of speech is always determined by the context of situation (Hu, 1994: 184).

The founder of the ‘London School’, John Rupert Firth developed the idea of B. Malinowsky and put forward the theory of context of situation. He expanded the definition of the context of situation to include the cultural background of speech and personal history of the speech act participants (Gavrilov, 2009: 26–28). M. Halliday, a J.R. Firth’s student, following his teacher, justified that in reality the context always precedes the text because situation is always primary in relation to the discourse (Halliday, 1989). At the same time, Halliday showed how to combine all of the participants’ speech acts with the corresponding elements to create real context of situation (Halliday, 1964). P. Davis and E. Pearse also noted that situation must be real because only in real situation a person can understand the language correctly (Davies, Pearse, 2000).

Traditional methods of the Russian language teaching are limited to speech training on different speech patterns such as speech models. In such classes different situations are recreated due to the ability of teacher-student interaction and their ‘drama skills’. However, nowadays VR technologies have significantly changed the existing picture. Using VR technologies in classes spatial restrictions are removed, and the situation unfolding in front of students is a simulated ‘live’ situation where all necessary cultural and situational elements are shown or hidden, as in reality. As a result, speech materials and communication participants, i.e. students, are brought as close as possible.

VR technologies also meet the requirements of constructivists. ‘In constructivism, cognition is not knowledge translation from objective reality into the cog-

nizant consciousness, but the structuring of experience within the framework of the constructing function of the subject. Knowledge is a hypothetical construction that is created by an observer, not an independent existing integrity' (Sergeev, 2008: 290). With the help of VR technologies, different communication situations are created in virtual classrooms, and repeated at students' request. According to E. Mazur students, in a role of observers and participants, structure knowledge and promote the process of its interiorization themselves through repeated training.

The triad model of A. Bandura's reciprocal determinism also serves as a support for the introduction of VR technologies in the Russian language classes. According to A. Bandura, human functioning is seen as a product of interaction between behavior, personal factors, and environmental influences (Bao, 2006: 78). In the information age students have numerous channels for receiving information. The range of interest has expanded, and there is more freedom in choosing educational materials which does not always have a positive impact on students' desire to learn the language. VR technologies are changing the system and organization of traditional classes through their latest technical capabilities, hence self-efficacy is also improved to provide people with new opportunities for testing and proving their abilities.

The embodied cognition theory, representing a paradigm shift in cognitive theory in the context of continuous integration of technologies with life and high interaction between life and a learning environment, necessitates the use of VR technologies. Embodied cognition emphasizes the role of body and the impact of its interaction with the environment on cognition, which gives a person an opportunity to realize once again and determine cognitive performance. The use of the embodied cognition theory in a learning process is both embodied and situational. Included experience requires technical support for the learning environment to provide the keys to generalization and memorization. It is also reinforced and consolidated through the development learning activities (Wang, 2018: 21).

The following conditions are necessary for VR technologies to be truly operational:

1. Availability of adequate technical tools. Technical tools include VIVE WAVE, Daydream, Unity3d, Virtools, Cult3D, Visual Studio, etc., database (HBASE, Mysql, SQL Server, Oracle, etc.), and input/output devices. Obviously, we need huge upfront investments. The golden mean between capital investment and product efficiency is seen as starting point of the process.

2. Availability of carefully designed training materials. In contrast to traditional methods when using VR technologies training materials will undergo a rather strong modification. From texts, tables, pictures and schemes in training manuals they are transformed into different ready-made information blocks in the virtual world in the form of characters, and etc., with which participants should learn to establish interactive communication themselves. In most cases, teachers are not able to cope with these tasks. In our practice, we have engaged digital company experts which are co-funded by Sichuan Department of Education and Sichuan University.

3. Availability of a targeted training plan. Learning using VR technologies takes place not only in a virtual world, but also in reality. Depending on the types of classes, the level of the Russian language among students, the time allocated for

classes with the use of VR technologies varies in the range of 10–60%. The training plan should clearly indicate the distribution of class hours and certain methods by which the skills of students are tested.

4. Teachers' ability to manage all available resources. Technical staff is mainly involved in the preparatory phase. Teachers are responsible for the operation of the developed system and must be trained to provide smooth learning process.

5. Students' high motivation to study. Students should master modern information technology tools and learn to use devices, smartphone applications and computer programs offered to overcome all technical barriers.

Quasi-experimental research was conducted at Sichuan University at the Russian Language Faculty during 2017–2019 on the basis of the 'Oral Communication' course. The choice is based on the fact that this subject is an essential link in the Russian language module. VR technologies have a significant audiovisual character, so they 'allow to quickly transfer and assimilate new knowledge at the media level, to participate in group lecture creating in real time' (Tugova, 2019: 565). Moreover, the Russian language classes need frames-situations without time and space limits, which is the advantage of VR technologies.

According to the curriculum of Sichuan University the 'Speech Practice' discipline studied in the 4th year is 64 hours each semester. A virtual portal of interactive type has been created on the basis of a speech training laboratory of the Institute of Foreign Languages. Twenty students can simultaneously connect to the virtual world according to the curriculum. Each participant is provided with a set of devices, including a VR helmet with soundproofed headphones, a somatosensory remote controller, and a separate workplace. The laboratory is open every working day from 9 a.m. to 5 p.m. All students have free access to all new facilities in the lab when classes are not held here.

Respondents of the research were a fourth year students. In 2017, VR technologies were not used in the learning process. They were implemented in the next two years. All the students participating in the experiment took a preliminary test, where they were asked to translate three audio recordings (each recording lasted one minute) after a single listening session.

According to the test results, the participants were divided into three A, B, C categories. Category A included students who correctly translated more than 90% of information, category B included students showed the results from 75 to 90%, and category C included students with the results from 60 to 75%. The participants' quantitative categorization is presented in Table 1.

Table 1

The amount of tested people (total & yearly)

Category	Total amount	2017	2018	2019
A	11	3	4	4
B	21	8	7	6
C	20	6	7	7
Total		52		

The table shows that the quantitative categorization is relatively stable. It should also be noted that in three years the teaching staff and the curriculum have remained the same, and this factor hasn't caused any significant obstacles.

The methodology using VR technologies is focused on providing the educational process with blocks of computer programs and implies division of the educational process into 5 stages:

1. The information base formation for Russian learners. It should be noted that VR technologies do not occupy the whole educational process for 'Oral Communication' course where different methods including 'flipped class' are used. Students are given various paper materials and video courses before classes for studying new words, constructions and background knowledge in advance. The first 5 minutes of each class are usually dedicated to micro tests. In other words, the teacher should determine in a short time whether the students have good information base or not. If the result is positive, it is possible to move on to the next stage; otherwise the main information should be explained.

2. Practice: practical exercise in the learning virtual world. The teacher must ensure that students' attentiveness is maintained so that they have a full immersion at this stage.

3. Control: the program quickly displays students' results and assessments of various exercises they perform after which 'practice – control' cycles are formed. The teacher interferes when a student is making the same mistake.

4. Correction: corrections, additional consultation and the information base updating. After all 'practice – control' cycles are covered, the teacher analyzes along with students common mistakes, providing references and consultation. In our practice, the last 10 minutes are focused on students' interviewing in order to solve recent problems.

5. Archive: results accumulation and processing.

The Russian language oral communication, having a complex character, includes speaking, listening, reading, writing, and translation. Therefore, we modeled 5 blocks to introduce VR technologies. Let's have a look at the translation block. The precise oral communication class is shown in Figure.

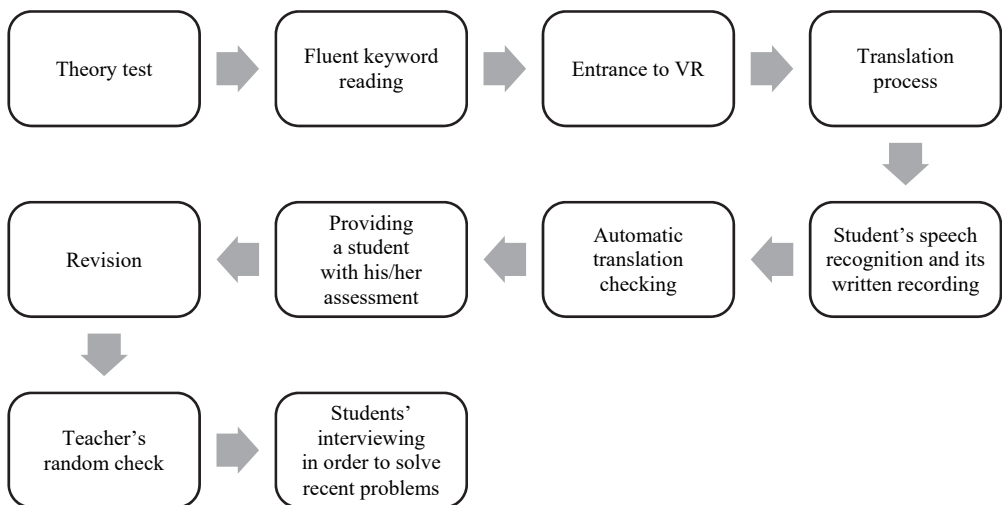


Figure. Oral communication class

The novelty of the presented system using VR technologies is as follows:

1. Only 4 types of situations such as conference (including UN General Assembly), round table, briefing, and TED lecture based on real-world samples have been simulated. All situations are very realistic and determine ‘interpreter’s’ location, place of objects, lighting effects, and the number of participants. When using a VR helmet a student is taking part in a simulated situation by clicking virtual buttons located on the edge of the visual field. In fact, with a VR helmet there is no need for other aids. In accordance with the process of translation in the real world all the necessary parameters are installed in advance, but students can adjust the format of the virtual situation (i.e., the parameters such as the pace of speech, male or female voice, playback time, etc.) which with the teacher’s permission can be set at the entrance. This help students to get more experience of interpreting in different situations to avoid fear and stress in the future practice of the interpreter.

2. The main feature of VR is its ability to elicit a sense of ‘presence’ in the world created by the computer (Giuseppe, 2007: 45–56). The system we have developed allows the organizer of the learning process to enter various sound recordings depending on practical needs and to decide where to make a pause. Digital characters independently adjust their facial expressions and gestures, giving a sense of immersion. A target set of parameters can be implemented for a specific category of students or a specific student, which will be stored in a database and used in training.

3. The system has an automatic text voice acting unit. The fact is, that in practice there are often no suitable sound recordings. In this case you can simply enter written texts with pauses and enough gaps to be translated. Next, the voice is attached to the specified characters, and the training can be started.

4. With the help of the speech recognition unit the system quickly records students’ interpretation in written form. Students’ text is automatically compared to the text entered by the teacher before class. Preliminary assessments are made on the accuracy, fluency and completeness of the translation. If the number of mistakes or gaps exceeds the set limit, the system automatically stops the learning process and requires repeating the translation from the very beginning. Students can restart the process or apply for reading a fragment of a text recorded from the original. Based on the preliminary assessments, the teacher can selectively check the tasks and give final assessments.

The following methods were used in the quasi-experimental study:

1. *Questionnaire*. The questionnaire contains 30 questions on assessments of skills, knowledge, learning process, and the level of stress during classes to determine the motivation for learning. The results of the questionnaire survey made in 2018–2019 are summarized on the Likert scale. The results are presented in Table 2. Based on these results, the following conclusions can be drawn: a) VR technologies are more involved in improving skills than theoretical knowledge about Russian; b) after regular training, almost all students have become accustomed to VR technologies in the Russian language classes; c) students with a higher level of knowledge are less stressed in classes; d) students with a higher level of training are more interested in the Russian language using VR technologies.

Table 2

Questionnaire survey on VR in classes of Russian language

Categories	Year	Knowledge improved	Skills improved	Addictive to VR	Greater learning stress	More interest in Russian language
Category A	2017	66,7%	33,3%	–	0%	33,3%
	2018	100%	100%	100%	50%	100%
	2019	100%	100%	100%	50%	100%
Category B	2017	37,5%	50%	–	50%	12,5%
	2018	71,4%	71,4%	85,7%	42,9%	71,4%
	2019	50%	83,3%	100%	50%	66,7%
Category C	2017	50%	33,3%	–	83,3%	33,3%
	2018	57,1%	71,4%	100%	85,7%	42,9%
	2019	42,9%	71,4%	85,7%	85,7%	42,9%

2. *Interview.* During the interview with students and teachers (4 teachers with different profile knowledge teach annually) in 2018–2019 the attention was mainly drawn to their assessments of the educational process and their proposals. All teachers consider the introduction of VR technologies to be ‘effective and useful’. Three of them expressed the opinion that it is more possible to identify problem points in the knowledge system among students. Before the experiment all 4 teachers were concerned about the possibility of using the automatic text voicing unit. Three of them have changed their point of view radically, once they used it, and believe that it is an integral part of their classes. However, one of the teachers still prefers traditional methods of educating as he ‘has not yet fully mastered the techniques’.

Table 3

The traditional model of teaching Russian language (model 1) and the model under VR (model 2)

	Model 1	Model 2
Educational process organizer	Teacher	Teacher and students
Learning processor participants	Students	Teacher and students
Types of communication in the classroom	Teacher with students, students among themselves	Students with the virtual world
Study place	Lecture hall	Laboratory
Learning tools	Texts, audio, video, pictures	Complex situations in the virtual world
Interactivity	High	Average
The reproducibility of the educational process	High	Relatively low

Almost all the students approved VR technologies and pointed out that thanks to VR technologies more interest in learning Russian occurred. But some students, especially those in Category C, pointed out that sometimes the translation process

stopped automatically due to slips of the tongue, loss of information and long reflection. This caused them anxiety and tension. Half of the students also expressed the hope that in the future they would be able to participate in essential training on their own at home, although the real conditions do not allow them to realize this intention at the moment.

Another important fact is that in 2018–2019 each test subject studied Russian for 3 hours and 12 minutes a week in the laboratory. In 2017, almost no one studied Russian out of classes. Some students complained that a VR helmet caused them dizziness and increased intraocular pressure. Three students noticed that the automatic voicing was monotonous, the features of a real person speaking were not fully simulated.

Analysis of the interview results allowed making a supposed comparison of models with/without using VR technologies (Table 3).

3. *Test*. Written exam at the end of each semester and CATTI (China Accreditation Test for Translators and Interpreters) has become our tool to evaluate the effectiveness of new changes in the learning process. The exam consists of four tasks: oral essay based on a microtext listening, a dialogue with 5 keywords, briefing translation from Russian into Chinese, and an international conference speech translation from Chinese into Russian. Each task was rated on a scale of 1 to 25. The average student scores in 2018–2019 have increased by 6.3 points in comparison with ones in 2017. There is a tendency: the better students' knowledge base, the faster the situation with speaking and translation improves. For example, 6 A-category students scored over 90 points in 2018–2019. In 2017 only 1 person in the same category received 90 points. In 2018–2019 C-category students' scores increased by 3.43 points in comparison with ones in 2017.

The use of VR technologies encourages students to participate in CATTI. Thus, there were two students in 2017, 6 students in 2018, and 7 students in 2019, who took part in CATTI. In 2018–2019 six students passed the third level test and 1 student passed the second level test, which is much complicated than the third one, in comparison with 2017 when only 1 student passed the third level test. Test results show that VR technologies have a beneficial impact on improving students' ability to speak Russian.

Conclusion

The use of VR technologies in Russian teaching in China has not yet a full-scale spread. Most of the attempts are still under discussion and point operation stage. After studying the possibilities of VR technologies in Russian oral comprehension and oral communication classes, Shao Nanxi noticed that VR is more suitable for oral comprehension classes (Shao, 2016: 85–89). Our experiment confirms her opinion. Indeed, the model using VR technology is more effective in improving communication skills. It should be emphasized that the use of MOOC (Massive Open Online Courses) and other home-made online courses oriented on theoretical knowledge explanation outside the classroom has allowed to conduct micro tests in VR simulated situation, resulting in students' much interest, patience, and motivation to prepare for the tests. Undoubtedly, students' interest towards Russian has increased thanks to VR technologies. The results of the experi-

ment have shown that students started to attend the laboratory several times per week. The number of hours of self-training increased significantly. All these factors show a positive impact on students' success in various tests.

The automatic text voice acting, students' interpretation in written form recording, and corresponding preliminary assessments seem to form the 'axis' of the classes. Various situations make the learning process more attractive and immersive, give students real experience of using the Russian language in the practice as a real interpreter, develop their skills, and provide them with a deeper knowledge about interpreter's code and different types of interpreting. In addition, sets of parameters for a particular group of students are stored in the system and can be used over the years, which is very convenient in terms of continuity of the didactic materials accumulation for classes.

Shortcomings are definitely happening. Firstly, the main issue for teachers is to find 'cost effective modes for studying' in the digital age (Guri-Rosenblit, 2009: 114). To create an entire system, a lot of money needs to be invested. Not every institution of higher education is able and willing to spend this amount of money. Sichuan University Management has financially supported the use of VR technologies at the Russian Language Faculty. Our system is now successfully used at other faculties in the Institute of Foreign Languages, but there is clearly not enough one more laboratory to meet all needs.

Secondly, the effectiveness of VR technologies in improving skills has already been proven, but further discussion and development of methods is still required for knowledge transfer that is why theoretical explanations in 'Oral Communication' classes were provided outside classes as a part of our experiment. In other words, the classes destroy the balance between theory and practice. Thirdly, only a few types of situations were simulated in the laboratory due to technical limits. This slowed down the attempts of spreading the model using VR to other types of courses. The automatic text voice acting unit is criticized for its monotony. Fourthly, a VR helmet is expensive and heavy. In addition, long use of a VR helmet can lead to dizziness and increased intraocular pressure, which requires careful design of every detail of the learning process to protect students' health.

References

- Bao, X. (2006). A review of A. Bandura's social learning theory. *Cultural and educational materials*, (3), 78–79. (In Chinese.)
- Burdea, G., & Coiffet, P. (2003). Virtual Reality Technology. *Presence: Teleoperators and virtual environments*, (6), 663–664.
- Davies, P., & Pearse, E. (2000). *Success in English Teaching*. London: Oxford University Press.
- Gavrilova, Y. (2009). Osnovnye obshelingvisticheskiye vzglyady Dzh. R. Fersa [The main general linguistic views of J.R. Firth]. *Bulletin of the Moscow State Regional University. Series: Linguistics*, (2), 24–28. (In Russ.)
- Giuseppe, R. (2007). Affective Interactions Using Virtual Reality: The Link between Presence and Emotions. *CyberPsychology & Behavior*, (1), 45–56.
- Guri-Rosenblit, S. (2009). Distance Education in the Digital Age: Common Misconceptions and Challenging Tasks. *Journal of Distance Education*, (2), 105–122.
- Halliday, M.A.K. (1964). *The Linguistic Sciences and Language Teaching*. London: Longman Publ.

- Halliday, M.A.K. (1989). *Language, Context and Text: Aspects of Language in a Social-Semiotic*. London: Oxford University Press.
- Hoffman, H. (1997). Virtual Reality: Teaching Tool of the Twenty-First Century? *Academic Medicine: Journal of the Association of American Medical Colleges*, (12), 1076–1081.
- Hu, Z. (1994). *Discourse Cohesion and Coherence*. Shanghai Foreign Language Education Press. (In Chinese.)
- Mazur, E. (1997). *Peer Instruction: A User's Manual*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall Publ.
- Sergeev, S. (2008). Konstruktivizm: Kontsept "Znanie" [Constructivism: The concept "knowledge"]. *Filosofia obrazovaniya [Philosophy of Education]*, (1), 286–294. (In Russ.)
- Shao, N. (2016). Visual-Audio-Oral Russian Course Based on 3D Virtual Reality. *Journal of Guizhou Normal University*, (8), 85–89. (In Chinese.)
- Sherman, W., & Craig, A. (2018). *Understanding Virtual Reality: Interface, Application, and Design*. Morgan Kaufmann Publ.
- Tugova, Y.A. (2019). Metodika formirovaniya lingvokul'turnoi kompetentsii inostrannykh studentov tekhnicheskogo profilya s ispol'zovaniem audiovizual'nykh tekhnologii [Methods of Formation of Linguistic-Cultural Competence of Foreign Students of a Technical Profile with the Use of Audiovisual Technologies]. *International scientific and practical conference of young scientists: The study and teaching of Russian language in different linguistic and cultural environments*. Moscow: RUDN University Publ. (In Russ.)
- Wang, C. (2006). Foreign Language Listening, Speaking, Reading and Writing from the Perspective of the Compensation Hypothesis. *Foreign Language Research*, (1), 79–84. (In Chinese.)
- Wang, C. (2018). Take Embodied Cognitive Theory to the Ground: Situational Interaction Supported by Technology. *e-Education Research*, (7), 20–26. (In Chinese.)
- Zarayskii, A. (1996). *Problema znacheniya v zarubezhnom yazykoznanii [The problem of significance in foreign linguistics]*. Saratov: Saratov University Publ. (In Russ.)

Bio note:

Qiu Xin, Ph.D in Philological Sciences, Dean of the Russian Language Faculty of Sichuan University. *Research interests*: text linguistics, teaching Russian as a foreign language, intercultural communication, general and particular problems of theory and practice of translation, cultural aspects of perception and interpretation of Chinese literature. The author of more than 20 scientific publications. E-mail: qiuxin12121@163.com

DOI 10.22363/2618-8163-2020-18-3-328-341

Научная статья

Виртуальная реальность как средство обучения студентов-русистов в КНР

Цю Синь

Сычуаньский университет

Китайская Народная Республика, 610000, Чэнду, ул. Ванизянлу, 29

Аннотация. В статье представлен анализ опыта внедрения технологий виртуальной реальности (VR) в практику обучения русскому языку в китайских вузах. На основе разных теоретических подходов и результатов применения технологий VR в рамках практических занятий на факультете русского языка Сычуаньского университета принята попытка всестороннего изучения эффективности технологий VR в плане стимуляции повышения мотивации, активизации освоения знаний, укрепления языковой

базы, выработки необходимых речевых умений и навыков у студентов-русистов, а также повышения качества преподавания русского языка в условиях внеязыковой среды. Проблема исследования определена преобразованием учебного процесса для обучающихся, имеющих относительно хорошую языковую подготовку. Обоснована новизна и актуальность представляемой системы использования технологий VR в обучении русскому языку: моделирование ситуаций по образцам реального мира, применение организатором учебного процесса многообразных звукозаписей для достижения чувства иммерсивности посредством компьютера, использование блоков автоматической озвучки текста, распознавания речи и механизма автоматической проверки адекватности распознанного текста с оригиналом. В статье дан обзор показателей проведенного квазиэкспериментального исследования, направленного на оценку результатов обучения и учета изменений качества знаний в процессе использования технологий VR на факультете русского языка Сычуаньского университета; по итогам анкетированного опроса рассмотрены плюсы и минусы изменений, принесенных технологиями виртуальной реальности; обобщены мнения опрошенных испытуемых студентов и преподавателей – участников эксперимента. С помощью результатов эксперимента охарактеризовано изменение ролей преподавателей и студентов. Преподаватель перестал быть простым организатором – стал контролером, помощником и консультантом, функционирующим в большей степени как поддерживающее лицо. Постепенное освоение студентами-русистами функций разных параметров в тренировочной системе стало основным фактором, стимулирующим их к самостоятельной работе в системе VR, что доказано итоговыми результатами студентов в семестровом экзамене и государственном аккредитационном тесте переводчиков. Представлены статистические данные различия между традиционной моделью обучения русскому языку и моделью с использованием технологий виртуальной реальности.

Ключевые слова: технологии виртуальной реальности, русский язык, факультет русского языка, студенты-русисты, Сычуаньский университет

История статьи: поступила в редакцию: 22.01.2020; принята к печати: 25.03.2020.

Для цитирования: *Qiu Xin*. Virtual reality as a tech tool for students studying Russian in China // *Русистика*. 2020. Т. 18. № 3. С. 328–341. <http://dx.doi.org/10.22363/2618-8163-2020-18-3-328-341>

Список литературы

- Бао Сяофэн*. Обзор теории социального обучения А. Бандуры // *Культурно-просветительные материалы*. 2006. № 3. С. 78–79.
- Ван Цисяо*. Реализация теории воплощенного познания: контекстное взаимодействие с техподдержкой // *Изучение компьютерного обучения*. 2018. № 7. С. 20–26.
- Ван Чумин*. Рассмотрение аудирования, говорения, чтения и письма с точки зрения компенсационной гипотезы // *Изучение иностранных языков*. 2006. № 1. С. 79–84.
- Гаврилова Ю.В.* Основные общелингвистические взгляды Дж. Р. Ферса // *Вестник Московского государственного областного университета*. Серия: Лингвистика. 2009. № 2. С. 24–28.
- Зарайский А.А.* Проблема значения в зарубежном языкознании. Саратов: Изд-во Саратовского университета, 1996. 150 с.
- Сергеев С.Ф.* Конструктивизм: концепт «знание» // *Философия образования*. 2008. № 1. С. 286–294.
- Тугова Ю.А.* Методика формирования лингвокультурной компетенции иностранных студентов технического профиля с использованием аудиовизуальных технологий // *Изучение и преподавание русского языка в разных лингвокультурных средах: Международная научно-практическая конференция молодых ученых (Москва, РУДН, 23–24 сентября 2019 г.): труды и материалы / под общ. ред. В.М. Шаклеина. М.: РУДН, 2019. С. 561–570.*

- Ху Чжуанлинь. Когезия и когерентность дискурса. Шанхай: Шанхайское издательство «Преподавание иностранных языков», 1994. 235 с.
- Шао Наньси. О визуально-аудио-устном обучении русскому языку на основе виртуальной трехмерной ситуации // Вестник Гуйчжоуского педагогического университета. 2016. № 8. С. 85–89.
- Burdea G., Coiffet P. Virtual Reality Technology // Presence: teleoperators and virtual environments. 2003. No. 6. Pp. 663–664.
- Davies P., Pearse E. Success in English Teaching. London: Oxford University Press, 2000. 236 p.
- Giuseppe R. Affective Interactions Using Virtual Reality: The Link between Presence and Emotions // CyberPsychology & Behavior. 2007. No. 1. Pp. 45–56.
- Guri-Rosenblit S. Distance Education in the Digital Age: Common Misconceptions and Challenging Tasks // Journal of Distance Education. 2009. No. 2. Pp. 105–122.
- Halliday M.A.K. Language, Context, and Text: Aspects of Language in a Social-Semiotic. London: Oxford University Press, 1989. 126 p.
- Halliday M.A.K. The Linguistic Sciences and Language Teaching. London: Longman, 1964. 322 p.
- Hoffman H. Virtual Reality: Teaching Tool of the Twenty-First Century? // Academic Medicine: Journal of the Association of American Medical Colleges. 1997. No. 12. Pp. 1076–1081.
- Mazur E. Peer Instruction: A User's Manual. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall, 1997. 253 p.
- Sherman W., Craig A. Understanding Virtual Reality: Interface, Application, and Design. Morgan Kaufmann Publishers, 2018. 938 p.

Сведения об авторе:

Цю Синь, кандидат филологических наук, декан факультета русского языка Сычуаньского университета. *Сфера научных интересов:* лингвистика текста, преподавание русского языка как иностранного, межкультурная коммуникация, общие и частные проблемы теории и практики перевода, культурологические аспекты восприятия и интерпретации литературы Китая. Автор более 20 научных публикаций. E-mail: qiuxin12121@163.com



ПЕРВЫЕ ШАГИ В НАУКЕ FIRST STEPS IN SCIENCE

DOI 10.22363/2618-8163-2020-18-3-342-358

Научная статья

Реализация принципа учета родного языка в учебниках русского языка для иностранцев

Н.В. Краснокутская*Государственный институт русского языка имени А.С. Пушкина
Российская Федерация, 117485, Москва, ул. Академика Волгина, 6*

Аннотация. Тенденции современного образовательного процесса, среди которых можно выделить индивидуализацию обучения, смещение фокуса внимания с учителя на учащегося, стремление учитывать особенности личности студента, в том числе его родной язык и культуру, пробудили интерес к национально-ориентированной методике. Целью нашей статьи является определение перспективности данного методического направления в современном обучении русскому языку как иностранному. Для реализации поставленной цели использовались методы анализа научной литературы, научного наблюдения и обобщения педагогического опыта, беседы со студентами и преподавателями. Материалом статьи послужили научные исследования по методике преподавания иностранных языков, включая русский как иностранный, учебники и учебные пособия, как национально-ориентированные, так и общего типа. В статье рассмотрены традиции обращения к родному языку учащихся в отечественной методике обучения русскому как иностранному. Уточняются понятия «учет родного языка» и «опора на родной язык», рассматривается история становления принципа учета родного языка как одного из ведущих методических принципов, анализируется его реализация в учебниках по русскому языку как иностранному. Наибольшее внимание уделено анализу национально-ориентированных пособий. В качестве примера рассматривается учебник С.А. Хаврониной, А.И. Широченской, Л. Брон-Чичаговой «Русский язык в вашем темпе». Отмечаются особенности его ориентации на франкоязычную аудиторию, способы и средства предупреждения межъязыковой интерференции и достижения положительного переноса навыков из родного языка в изучаемый. Намечены перспективы создания учебных пособий такого типа на основе предшествующего опыта и методических традиций. Научная новизна исследования заключается в анализе результатов национально-ориентированной методики вне конкретной учебной ситуации, ограниченной теми или иными условиями обучения. Теоретическая значимость работы состоит в обобщении и анализе накопленного методического опыта в данной области. Практическое значение определяется систематизацией используемых в национально-ориентированном учебном пособии приемов реализации принципа учета родного языка и выявлением перспектив разработки новых учебных материалов такого типа.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, учет родного языка, национально-ориентированное обучение, межъязыковая интерференция



История статьи: поступила в редакцию: 22.01.2020; принята к печати: 04.03.2020.

Для цитирования: Краснокутская Н.В. Реализация принципа учета родного языка в учебниках русского языка для иностранцев // Русистика. 2020. Т. 18. № 3. С. 342–358. <http://dx.doi.org/10.22363/2618-8163-2020-18-3-342-358>

Введение

Обращение к родному языку и культуре учащихся всегда являлось актуальным предметом исследования в методике преподавания русского как иностранного. В научной литературе постоянно поднимались вопросы о целесообразности и эффективности использования перевода, сопоставительных упражнений, заданий, учитывающих родной язык и культуру студента (Азимов, Щукин, 2009; Вагнер, 2001; Капитонова и др., 2008; Миролюбов, 2002). Каждое новое, пришедшее на смену старому, методическое направление предлагало то или иное решение данных «вечных» методических вопросов. Так, по-разному они решались представителями следующих методов: грамматико-переводного и прямого, сознательно-сопоставительного и сознательно-практического, коммуникативного и методики национально-языковой ориентации (Капитонова и др., 2008; Костомаров, Митрофанова, 1979; Миролюбов, 2002; Серебренников, 1957). Вопрос об использовании родного языка при обучении иностранному продолжает быть актуальным и сегодня.

Тенденции последних лет, среди которых можно назвать усиление международного сотрудничества, укрепление межкультурных связей, возрастание глобализационных процессов, вызвали всплеск интереса к изучению иностранных языков (Тер-Минасова, 2008; Allard et al., 2011; Hasselblatt et al., 2011). Одновременно с этим возрос интерес к личностно ориентированному обучению, индивидуализации образования, учету способностей, целей, потребностей и интересов ученика (Капитонова и др., 2008: 273–274). Данные тенденции привели к созданию широкого спектра разнообразных учебников и учебных пособий, учитывающих цели обучения, интересы, индивидуально-психологические особенности обучающихся. Возродился интерес к методике национально-языковой ориентации, продолжают быть востребованными учебники, адресованные студентам разных национальностей.

Одним из таких учебников является получивший заслуженное признание и выдержавший несколько переизданий курс для франкофонов «Русский язык в вашем темпе» С.А. Хаврониной, А.И. Широценской и Л. Брон-Чичаговой (Khavronina et al., 2016; Khavronina, Bron-Tchitchagova, 2005, 2008).

Однако исследования, посвященные национально-ориентированному обучению, как правило, сфокусированы на описании конкретной учебной ситуации в той или иной национальной аудитории с тем или иным родным языком. В то же время работ, обобщающих достижения национально-ориентированной методики в целом, на наш взгляд, недостаточно. Научные исследования в данной области, как правило, ограничены теми или иными учебными условиями, учебные материалы, разработанные в рамках национально-ориентированного подхода, адресованы учащимся – носителям определенного языка (Дао Нгуен Тгуй, 2015; Саккорной, 2016; Депонян, 2016). Созда-

ется ложное впечатление, что национально-ориентированное обучение представляет собой узкоспециализированное направление, не имеющее широкой практической реализации. Признавая актуальность и значимость научных работ и учебных материалов, ограниченных описанием конкретных обстоятельств национально-ориентированного обучения, укажем на необходимость более широкого взгляда на данное методическое направление в целом.

Цель

Целью статьи является определение перспективности национально-ориентированного подхода в современном обучении русскому языку как иностранному.

Методы и материалы исследования

Для достижения поставленной цели мы опирались на следующие методы: анализа научной литературы и обобщения результатов научных исследований, научного наблюдения и обобщения педагогического опыта. Большую ценность для нашей работы имела беседа с учащимися и преподавателями, использующими в своей работе те или иные учебники и пособия, опирающимися на те или иные методические приемы. Материалом статьи послужили научные исследования по методике преподавания иностранных языков, включая русский как иностранный, учебники и учебные пособия, как национально-ориентированные, так и общего типа.

Результаты

В ходе работы рассмотрена отечественная методическая традиция обращения к родному языку учащихся, проанализированы научные работы, посвященные данной проблематике, исследована реализация методических идей в конкретном практическом воплощении – учебниках и учебных пособиях по русскому языку как иностранному. Уточнены понятия «принцип учета родного языка» и «принцип опоры на родной язык». Рассмотрена реализация данных методических принципов в учебниках по русскому языку как иностранному, как национально-ориентированных, так и универсальных. Выявлены особенности реализации принципа учета родного языка в национально-ориентированных пособиях. Определена актуальность методики национально-языковой ориентации в современном обучении русскому языку как иностранному. Намечены перспективы создания национально-ориентированных учебных материалов с опорой на накопленный методический опыт.

Обсуждение

Обращение к родному языку учащихся, в наибольшей степени воплощенное в методике национально-языковой ориентации, имеет давнюю традицию в отечественном преподавании иностранных языков, включая русский как иностранный. Такие методические принципы, как активное использование перевода или полный отказ от него, сопоставление с родным языком учащихся и выявление специфических для них трудностей или же исключение какого-либо сравнения с явлениями родного языка, предупреждение межъязы-

ковой интерференции и способствованию положительному переносу, по-разному интерпретировались учеными, но всегда оставались актуальными.

Ведущий в преподавании иностранных языков до конца XIX века грамматико-переводный метод придавал большое значение переводу. Отличительными особенностями метода являлись обучение с опорой на родной язык, широкое использование перевода, сопоставление с фактами родного языка, обилие грамматических упражнений (Капитонова и др., 2008: 81–82). Сторонники пришедшего на смену прямого метода решительно отказывались от обращения к родному языку. В России прямой метод получил свое особое звучание: отечественными методистами допускалось использование родного языка в той или иной степени. А.А. Миролюбов объясняет данную особенность русского прямого метода влиянием устоявшейся традиции, а также значительными расхождениями между русским и другими европейскими языками (Миροлюбов, 2002: 34).

Повсеместное широкое признание прямого метода сменяется постепенным отходом от него и поисками новых путей в преподавании иностранных языков. Еще в дореволюционной методике наряду с прямым методом складывается «смешанный», характеризующийся следующими чертами: «сравнение фактов родного и иностранного языков», «построение грамматики изучаемого языка с учетом особенностей родного» (Миролюбов, 2002: 47).

Таким образом, уже в конце XIX века формируются принципы, положенные затем в основу сознательно-сопоставительного метода. Однако окончательному формированию сопоставительной методики помешала революция, после которой преподавание иностранных языков вернулось к прямому методу. Однако и в это время позиции отечественных сторонников прямого метода не во всем совпадали со взглядами его основателей: русский вариант прямого метода по-прежнему обладал некоторыми нехарактерными для этого направления чертами. «Во-первых, русский вариант характеризовался значительно большей терпимостью к использованию родного языка учащихся. <...> Во-вторых, для русского варианта прямого метода было характерно использование сравнения с родным языком» (Миролюбов, 2002: 94).

Стремление объединить достоинства прямого и грамматико-переводного методов находит отражение в создании комбинированного метода. В.М. Чистяков, описавший теоретические основы нового направления, охарактеризовал его следующим образом: метод, сочетающий интуитивность, речевую направленность и устное опережение с привлечением родного языка учащихся при семантизации лексики (Капитонова и др., 2008: 135–135).

Игнорирование родного языка и интуитивность постижения нового материала, провозглашенные сторонниками прямого метода, были поставлены под сомнение в работах Л.В. Щербы. Ученый писал: «Мы должны признать раз и навсегда, что родной язык учащихся участвует в наших уроках иностранного языка, как бы мы ни хотели его изгнать. И поэтому мы должны из врага превратить его в друга» (Щерба, 1974: 313). Он противопоставил положениям «прямистов» сознательное обучение, сопоставление с родным языком, «отталкивание» от его форм и моделей при изучении иностранного. Идеи, высказанные Л.В. Щербой, были затем положены в основу сознательно-сопоставительного метода.

Немалое значение для преодоления прямого метода имели взгляды Е.М. Рыта, подвергнутого острой критике такие основные идеи прямистов, как игнорирование родного языка, отказ от перевода и беспереводную семантизацию лексики (Капитонова и др., 2008: 100).

Таким образом, начиная с 1930-х гг. в отечественной методике возобладали взгляды сторонников сознательно-сопоставительного направления. В работах Е.Д. Поливанова, С.И. Бернштейна, И.В. Рахманова основополагающее значение придавалось сравнению родного и изучаемого языков. Целью межъязыкового сопоставления, по мнению сторонников этого метода, являлся отбор наиболее трудных языковых явлений, исходя из родного языка учащихся, и обучение с учетом этих трудностей. Позднее сознательно-сопоставительный метод подвергался критике, поскольку его практическое воплощение оказалось недостаточно эффективным (Капитонова и др., 2008: 114).

Обращение к межъязыковому сопоставлению в реальных учебных условиях перешло в увлечение правилами и сравнительными обобщениями, преобладание теории над задачами практического обучения языку. На недостатки сознательно-сопоставительного метода было указано в статье Б.А. Серебренникова «Всякое ли сопоставление полезно?» (Серебренников, 1957), вызвавшей оживленную дискуссию на страницах журнала «Русский язык в школе» в 1957–1958 гг.

Как показало дальнейшее развитие методики преподавания иностранных языков, сопоставительное направление не было забыто. На его основе к 1960-м гг. постепенно сложился метод, названный Б.В. Беляевым сознательно-практическим, объединивший в одном направлении такие разные черты, как сознательность, учет родного языка, практическую направленность обучения и беспереводность (Капитонова и др., 2008: 142–146).

В практике преподавания русского языка иностранным студентам, обучающимся, начиная с середины 1950-х годов, в вузах Москвы, Ленинграда и других городов, учет родного языка учащихся был сформулирован как один из ведущих принципов обучения уже в первом методическом документе «Преподавание русского языка студентам-иностранцам. Основные методические положения» (1965). Учет родного языка определялся как «выделение наиболее трудных для учащихся тем в фонетике и грамматике, а также и в лексике» и требовал «в связи с этим... определенной системы упражнений» (Преподавание русского языка студентам-иностранцам, 1965: 9).

Для обучения иностранных студентов русскому языку в русле сопоставительного направления были созданы учебники, адресованные учащимся разных национальностей, учитывающие их родные языки, такие как: «Русский язык для лиц, говорящих на испанском языке» Т.А. Рамсиной, Г.И. Копыловой (Рамзина, Копылова, 1962), «Учебник русского языка для лиц, говорящих на немецком языке» Е.Б. Захава-Некрасовой, О.П. Рассудовой, Г.И. Рожковой (Захава-Некрасова и др., 1964), «Учебник русского языка для лиц, говорящих на французском языке» В.Н. Ванеевой, Т.А. Вишняковой, В.И. Остапенко (Ванеева и др., 1965).

В конце 1960–1970-х годов наблюдается возросший интерес к проблеме взаимодействия родного и изучаемого языков, влияния родного на процесс

усвоения иностранного, роли и места родного языка в процессе обучения, степени его применения. Эти вопросы широко обсуждались на научных конференциях и в многочисленных публикациях. В обсуждении принимали участие не только преподаватели-практики и методисты, но и видные ученые-языковеды. Так, в журнале «Русский язык за рубежом» публиковались серии статей Г.С. Бархударова «Русско-английские языковые параллели» (Бархударов, 1974), В.Г. Гака «Русский язык в зеркале французского» (Гак, 1971), В.С. Виноградова, И.Г. Милославского «Русская грамматика в сопоставлении с испанской» (Виноградов, Милославский, 1979) и другие. Целью межъязыкового сопоставления в указанных работах было описание сходств и расхождений в сопоставляемых языках; результаты сопоставительного анализа использовались в практике преподавания для выделения наиболее трудных для иностранцев фактов и явлений русского языка, предупреждения межъязыковой интерференции, грамотной коррекции ошибок, возникающих под влиянием родного языка.

Теоретико-методическое обоснование межъязыкового сопоставления и учета родного языка в преподавании иностранного было дано в статье В.Г. Костомарова и О.Д. Митрофановой «Методическая проблематика двуязычия». Авторы предложили классификацию типов обращения к родному языку с методической точки зрения: сопоставление с родным языком, учет родного языка, применение родного языка, ориентация на родной язык. Термин «*учет родного языка*» трактовался как «наиболее рациональный и эффективный применительно к определенной национально-языковой среде набор приемов преподавания данного учебного материала в его расположении, продиктованном логикой изучаемого языка, презентации и закреплении фактов изучаемого языка через призму языка родного» (Костомаров, Митрофанова, 1979: 70). Такое понимание термина в настоящее время можно считать общепринятым.

Иной подход к пониманию соотношения изучаемого и родного языков, роли и места последнего в процессе обучения находим в работах В.Н. Вагнер. По мнению ученого, методика преподавания иностранного языка, отбор учебного материала, его содержание, организация, изложение, система закрепления определяются не *целевым*, то есть изучаемым, а *исходным*, то есть родным, языком учащихся (Вагнер, 2002: 61). Данный принцип, получивший название *опоры на родной язык учащихся*, в полной мере реализован в учебных пособиях В.Н. Вагнер, в том числе в учебнике «Русский язык для англоговорящих» (Вагнер, 1983).

Следует признать, что, несмотря на определенные достижения в теоретико-лингвистическом и в теоретико-методическом исследовании обсуждаемой проблемы и успешный опыт создания учебников для носителей разных языков, национально-ориентированная методика не стала магистральным направлением в преподавании русского языка иностранцам, что объясняется причинами внелингвистического и внеметодического характера, а именно отсутствием больших монолингвальных (однойязычных) групп иностранных учащихся.

Для иностранных студентов, аспирантов, стажеров, обучающихся в российских вузах, русский язык является инструментом получения высшего об-

разования и специальности. В соответствии с нуждами и потребностями данной категории учащихся в 1970-е годы оформилось и стало развиваться профессионально ориентированное обучение русскому языку (Клобукова, Хаврони́на, 2005). Для учащихся разных профилей – естественно-научного, инженерно-технического, социально-гуманитарного, филологического – создавались специальные программы, учебники и учебные пособия, либо с учетом будущей специальности, либо с учетом сферы профессиональной деятельности (Клобукова, Хаврони́на, 2005). Тот же критерий стал определяющим и при формировании учебных групп, поэтому и в вузах, и на различных языковых курсах, как правило, в одной аудитории одновременно оказывались носители разных языков, например, корейского, монгольского и арабского. В таких условиях национально-ориентированная методика не работает и для занятий русским языком используются учебники общего типа.

В 1990-е годы заметно изменился контингент изучающих русский язык, значительно увеличился поток учащихся из стран Дальневосточного региона и больше всего из Китая. В некоторых российских вузах китайцы составляли до 80 % всех иностранных студентов. Отечественная методика оперативно откликнулась на новый социальный заказ: в 2000 году вышел в свет «Учебник русского языка для говорящих по-китайски» Т.М. Балыхиной, И.Ф. Евстигнеевой и др. (Балыхина и др., 2008). В работе над учебником наряду с российскими авторами принимал участие китайский русист, профессор Пекинского института иностранных языков Сюй Чжунли.

В первой части книги – «Вводно-фонетическом курсе» – звуки русского языка представляются в сопоставлении с соответствующими китайскими звуками, отмечаются особенности их артикуляции и производимого эффекта – звучания. На русском и китайском языках формулируются правила, например: «Русский твердый глухой согласный [ц] сходен по звучанию с китайской аффрикатой [с], однако китайский согласный [с] придыхательный. Так что поток воздуха при произнесении китайского звука сильнее, чем при произнесении русского [ц]». «Русский гласный [у] близок к звуку [y] в китайском языке, только при произнесении русского звука губы более напряжены и сильнее вытягиваются вперед» (Балыхина и др., 2008: 6, 21).

Во второй части учебника – двадцати уроках «Основного курса» – китайский язык используется для перевода формулировок заданий и представления грамматического материала – описания и объяснения форм, конструкций, категорий. Благодаря последовательному широкому использованию родного языка учебник может служить полноценным самоучителем для китайцев, изучающих русский язык.

Учебник русского языка, авторы которого стремились в максимальной степени использовать родной язык учащихся, «Le Russe à votre rythme. Русский язык в вашем темпе. Практический курс для франкофонов» (Khavronina et al., 2016; Khavronina, Bron-Tchitchagova, 2005, 2008) вышел в свет в парижском издательстве «Slavia» на рубеже веков.

В основу курса положено учебное пособие «Русский язык в упражнениях» С.А. Хаврониной и А.И. Широченской, неоднократно издававшееся ранее, в том числе и на французском языке (Хаврони́на, Широченская, 2013).

При сохранении общей методической концепции, содержания и структуры пособия оно было дополнено материалами, основанными на сопоставительном описании русского и французского языков, а также на многолетнем опыте преподавания русского языка во франкоязычной аудитории. Авторы опирались также на диссертационное исследование Л. Брон-Чичаговой «Методика и практика обучения русскому языку студентов-франкофонов» (L. Bron-Tchitchagova «*Méthodologie et pratique de l'enseignement du russe aux étudiants francophones*». Université Paris-Sorbonne, 1980). В отличие от учебников, где в сопоставительном плане рассматривались отдельные явления русской грамматики, в данном учебнике сопоставление имеет не фрагментарный, а системный характер. Внесенные дополнения значительно увеличили объем курса, в связи с чем он был издан в трех томах общим объемом более тысячи страниц.

Первая книга «Cours élémentaire» (Khavronina et al., 2016) состоит из двух частей – «Вводного фонетического курса» и «Вводного лексико-грамматического курса». В предисловии к фонетическому курсу авторы поясняют, что в учебнике «в первую очередь представлены русские звуки, артикуляция которых близка к звукам французского языка» (Khavronina et al., 2016: 8). Звуки, вызывающие у французских студентов трудности как несвойственные фонетической системе французского языка, и схемы их артикуляции даны в конце курса.

Учащимся предлагается поддержка в виде развернутых комментариев на родном языке, объясняющих особенности русской фонетики в сопоставлении со сходными явлениями французского языка. Так, объяснение произношения звука [ʃ] сопровождается поиском сходного французского звука: «это согласный, близкий французскому звуку, который встречаем в таких словах, как *travail, taille, yo-yo*» (Khavronina et al., 2016: 26). Такие русские звуки как твердый [л] и мягкий [л'] отрабатываются в фонетических упражнениях, включающих названия французских городов *Тулуза, Лозанна, Лион, Марсель* (Khavronina et al., 2016: 32). Заметим, что ознакомление с русской формой французских топонимов, антропонимов и других названий обычно вызывает большой интерес у студентов, поскольку русский вариант названия может отличаться от оригинального.

Подробно комментируются особенности русского ударения: «В отличие от французского, где ударение всегда падает на последний слог, в русском место ударения не фиксировано»; сравниваются интонационные конструкции вопросительных и утвердительных предложений: «Интонация вопросительного предложения с вопросительным словом отличается от такого типа интонации во французском, где тон повышается в конце предложения» (Khavronina et al., 2016: 8). Важность таких комментариев не исчерпывается предупреждением фонетической интерференции. Помимо собственно предупреждения возможных ошибок студенты с самого начала обучения получают своеобразную психологическую поддержку при знакомстве с явлениями нового и трудного для них языка.

«Вводный лексико-грамматический курс» не разделен на уроки, а структурирован в соответствии с грамматическими темами. Его содержание составляют элементарные модели простого предложения, построенного на огра-

ниченном лексическом материале. Строгий методически целесообразный отбор лексики, форм и конструкций позволяет студентам в неспешном, «своем» темпе освоить минимум языковых средств, необходимый и достаточный для построения несложных предложений, микротекстов и микродиалогов на темы бытового и учебного общения.

Каждая новая языковая единица представляется в учебнике в виде речевого образца – конкретного предложения, содержащего изучаемое явление, и параллельно – его французского эквивалента. В случае структурных расхождений, например, в способах выражения принадлежности «*У него есть машина. Il aura une voiture*» в комментарии на французском языке обращается внимание на строение специфической русской конструкции «*У кого есть что*» в отличие от французской «*Кто имеет что*».

Отмечаются и различия в грамматическом оформлении некоторых лексических единиц, нередко вызывающих ошибки. Например, русские существительные *моя проблема, моя программа, твоя телеграмма, твоя группа* женского рода, французские *mon problème, mon programme, ton télégramme, ton groupe* мужского рода. Русским существительным *Singularia tantum одежда, обувь, мебель* соответствуют французские *Pluralia tantum les vêtements, les chaussures, les meubles*.

Вторая книга учебника «*Le nom: formes, valeurs, employ*» (Khavronina, Bron-Tchitchagova, 2008) содержит материалы для работы над падежами. Важное место в ней отведено управлению глаголов. Каждый новый предлагаемый для изучения падеж представлен в сочетаниях с глаголами, с которыми он употребляется. Таким образом, помимо парадигмы окончаний студенты знакомятся с типичными предложениями, речевыми ситуациями, диалогами, в которых они могут использовать формы нового падежа. Авторы руководствуются мыслью о том, что для иностранцев, изучающих русский язык в практических целях, падежи – не парадигмы, а средства выражения обобщенных значений (смыслов, понятийных категорий), таких как объект (*друга*), адресат (*другу*), субъект совместного действия (*с другом*), объект мысли (*о друге*), место (*в столице*), направление (*в столицу*) и др., а каждый падеж есть единство формы, значения и функции (употребления): форма *другу* имеет значение адресата (вопрос *кому?*) и функционирует в предложениях с глаголами направленного действия, такими как *давать, дарить, обещать, помогать* и подобными.

Во французском языке категория падежа отсутствует, а значения, выражаемые падежными формами, передаются с помощью предлогов и порядка слов в предложении. Трудности усвоения падежей, их правильного употребления объясняются флективным характером русского языка, наличием многообразных окончаний у всех имен – существительных, местоимений, прилагательных, числительных, причастий и необходимостью их освоения на уровне навыка. Для освоения многочисленных падежных и предложно-падежных форм и конструкций, в которых они функционируют, в учебнике предлагается система тренировочных упражнений, сопровождающихся сопоставлением с грамматическими явлениями французского языка, детальным описанием различий при выражении эквивалентных явлений и переводом на

французский язык. Работа над каждым падежом завершается серией упражнений на перевод с французского на русский (Exercices de thème).

Наряду с упражнениями, в учебнике представлены небольшие тексты. Ориентация на французскую аудиторию проявляется в подборе текстового материала, интересного именно французским студентам. Так, в тексте «Интересное блюдо» рассказывается о салате, который во Франции называют *salade russe* (русский салат), а в России – *салат Оливье* в честь его создателя – французского повара. Текст «Интересное слово» рассказывает о происхождении русского названия *винегрет*, заимствованного из французского *vinai-grette* (салатная заправка, соус). В тексте «История одного слова» упоминаются другие лексические заимствования, пришедшие в русский язык из французского. В упражнения и тексты включаются наряду с русскими французские имена (студент *Жак*, его приятель *Мишель*), при этом обращается внимание на то, что одни из французских имен изменяются (звонить *Даниэлю*, *Жаку*, разговаривать с *Даниэлем*, *Жаком*), а другие нет (звонить *Рене*, *Жюли*, разговаривать с *Рене*, *Жюли*).

Третья часть курса «Le verbe: formes, valeurs, emploi» (Khavronina, Bron-Tchitchagova, 2005) включает такие важные грамматические темы, как «Глаголы движения», «Виды глагола», «Возвратные глаголы», «Причастие» и «Деепричастие».

По мнению методистов, существует определенная зависимость между объективной простотой/сложностью языкового явления и легкостью/трудностью его усвоения иноязычными учащимися. Степень трудности усвоения грамматического явления определяется либо большим количеством морфологических форм, примером чего являются русские падежи, либо многообразием семантических признаков языкового явления, особенно отсутствующих в родном языке, подтверждением того являются русские глаголы движения, виды глаголов, возвратные глаголы.

Трудности усвоения глаголов движения франкофонами обусловлены, в частности, отсутствием во французском языке четкой оппозиции однопавленных и разнонаправленных глаголов. Кроме того, русские и французские глаголы, называющие движение, не совпадают по объему значения. Например, французский глагол *aller* обозначает движение пешком и движение на транспорте. Освоение данной группы русских глаголов – бесприставочных и приставочных, насчитывающих сотни единиц, не может опираться на интуицию и даже на обильную тренировку; оно требует осмысления значения и закономерностей употребления каждого глагола. Этому способствуют развернутые комментарии-объяснения, сопоставление с французскими эквивалентами, адекватно передающими семантику русских глаголов движения, и большое количество упражнений.

Тема «Виды глагола» также занимает значительную часть учебника. Трудность этой темы для восприятия не только французскими, но и любыми другими иностранными студентами заключается в том, что аспектуальность является не собственно грамматической, а лексико-грамматической категорией. Глаголы совершенного и несовершенного вида отличаются не только грамматическими признаками, но и лексическим значением. Дискуссия о том,

являются ли знакомые всем НСВ и СВ формами одного глагола или представляют собой две разные лексические единицы, по всей видимости, еще не окончена. Изучение данной грамматической категории осложняется тем, что у некоторых глаголов отсутствует форма совершенного вида, а другие глаголы, напротив, имеют несколько таких форм с разным значением.

Во французском языке категория вида отсутствует, но видовые отношения могут быть отчасти выражены различными временными формами. Работа над данной темой предполагает подробный анализ употребления глаголов несовершенного и совершенного видов в прошедшем и будущем времени, инфинитиве, императиве, с отрицанием *ne*, в частях сложного предложения.

В учебнике последовательно, детально сопоставляются средства и способы выражения видовых значений в двух языках, указывается на их сходство и различия, что помогают франкоязычным учащимся осмыслить данную грамматическую категорию. Большое количество тренировочных упражнений на наблюдение, сравнение, выбор, сопровождаемых комментариями, обеспечивает формирование навыков правильного понимания видовых значений при восприятии и корректного употребления глаголов несовершенного и совершенного видов в продуктивной устной и письменной речи.

Суммируем кратко приемы реализации принципа учета родного языка, использованные авторами учебника «*Le Russe à votre rythme. Русский язык в вашем темпе*» во всех трех книгах:

1. Изучаемые факты и явления русского языка сопоставляются с соответствующими явлениями родного (французского) языка.
2. Все факты и явления представляются в речевых образцах на двух языках – изучаемом и родном.
3. Используются комментарии на родном языке.
4. Используются упражнения на перевод с родного языка на изучаемый.

По нашему мнению, указанные приемы, эффективность которых доказана результатами обучения по данному учебнику, могут успешно использоваться и при создании других национально-ориентированных учебных материалов.

Со времени первого издания учебник «*Le Russe à votre rythme. Русский язык в вашем темпе*» был издан четыре раза. Он используется в университетах Франции, Швейцарии, Бельгии, Канады; как к справочнику к нему обращаются преподаватели русского языка Туниса, Марокко, Сенегала, Мали, где языком образования и в настоящее время является французский.

В отзывах и рецензиях на учебник отмечается его методическая безукоризненность, композиционная стройность и коммуникативная направленность (Борнан-Владкова и др., 2002: 88–90; Шаклеин, 2005: 34–37). Беседа, проведенная нами со студентами и преподавателями, работающими по учебнику, выявила общую удовлетворенность его материалами.

К авторам учебника «*Русский язык в вашем темпе*» обращались с предложением-просьбой создать аналогичные учебники русского языка для немецко- и португалоговорящих студентов. Дело за соавторами – носителями немецкого и португальского языков соответственно.

Заключение

Подводя итоги, постараемся ответить на следующий вопрос: почему национально-ориентированный подход остается актуальным в современной методике? Действительно, несмотря на постоянную дискуссию об эффективности перевода и межъязыковых сопоставлений, эти приемы учебной работы по-прежнему используются в педагогической практике, а учебники, созданные с учетом родного языка студентов, востребованы и эффективны.

Мы считаем, что это обусловлено методической целесообразностью использования национально-ориентированной методики в монопольных группах. Во-первых, использование родного языка в функции посредника позволяет существенно экономить учебное время: объяснение организационных моментов, контроль правильности понимания, интерпретация грамматических фактов и явлений, особенно не имеющих аналогов в родном языке, а также семантизация лексики, объяснение которой другими способами почти невозможно (например, абстрактной), вполне осуществимы на родном языке учащихся. Отметим здесь и несомненную пользу перевода как одного из видов упражнений для студентов-филологов.

Во-вторых, межъязыковые и межкультурные сопоставления могут становиться темой занятий в филологической или другой гуманитарной аудитории. В некоторых случаях они используются как дополнительный материал, интересный с точки зрения расширения кругозора студентов или позволяющий лучше объяснить особенности изучаемого языка и культуры на фоне уже известного из родного языка. Внимание к межъязыковому и межкультурному сопоставлению отражено в национально-ориентированных учебниках и учебных пособиях. Заметим, что и в некоторых учебниках общего типа имеют место такие задания, как «Сравните русское (климат, обычаи, систему образования, национальную кухню) и родное», «Расскажите о своем родном (городе, доме) и о том, где вы живете (учитесь, работаете) сейчас».

В-третьих, учебные материалы, подобранные с учетом родного языка учащихся, способствуют предупреждению интерференции и вызываемых ею ошибок. В универсальных учебниках и пособиях, составленных без учета родного языка и адресованных интернациональной аудитории, это влияние учитывать невозможно, а следовательно, невозможно предусмотреть затруднения, связанные с влиянием родного языка.

И, наконец, в-четвертых, использование родного языка учащихся, опора на знакомые им факты родной культуры, готовность к межкультурному диалогу создают благоприятную психологическую атмосферу на уроке, настраивают учащихся не только на пассивное восприятие нового материала, но и на активную работу с опорой на уже известное, в значительной степени снижают стресс, связанный с пребыванием в другой стране и изучением нового языка.

Таким образом, национально-ориентированный подход остается современным, актуальным и обсуждаемым, а создание учебных материалов с учетом родного языка и родной культуры учащихся является перспективным направлением в методике преподавания русского языка как иностранного.

Список литературы

- Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009. 448 с.
- Балыхина Т.М., Евстигнеева И.Ф. и др. Учебник русского языка для говорящих по-китайски. 4-е изд., стереотип. М.: Рус. яз. Курсы, 2008. 352 с.
- Бархударов Л.С. Русско-английские языковые параллели: очерк // Русский язык за рубежом. 1974. № 2 (30). С. 53–58.
- Борнан-Владкова Ю., Жилиев М., Скафф-Смирнова Н. Рецензия на «Le russe à votre rythme. Cours pratique pour francophones» // Русский язык за рубежом. 2002. № 1. С. 88–90.
- Вагнер В.Н. Лингвоориентированная методика преподавания русского языка как иностранного // Традиции и новации в профессиональной деятельности преподавателя русского языка как иностранного. М.: РУДН, 2002. С. 60–74.
- Вагнер В.Н. Методика преподавания русского языка англоговорящим и франкоговорящим на основе межъязыкового сопоставительного анализа. М.: ВЛАДОС, 2001. 384 с.
- Вагнер В.Н. Русский язык для англоговорящих. М.: Рус. яз., 1983. 621 с.
- Ванеева В.Н., Вишнякова Т.А., Остапенко В.И. Учебник русского языка для лиц, говорящих на французском языке. М.: Высшая школа, 1965. 593 с.
- Виноградов В.С., Милославский И.Г. Русская грамматика в сопоставлении с испанской: сходство и различия. Статья первая // Русский язык за рубежом. 1979. № 2 (58). С. 66–70.
- Гак В.Г. Русский язык в зеркале французского // Русский язык за рубежом. 1971. № 2 (18). С. 63–69.
- Дао Нгуен Тгуи. Национально ориентированная система заданий по обучению РКИ студентов-филологов в университетах Вьетнама: дис. ... канд. пед. наук. М., 2015. 200 с.
- Депонян К.А. Национально ориентированный подход к обучению русскому языку как иностранному в Республике Корея (на материале русской антропонимической системы): автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2016. 24 с.
- Захава-Некрасова Е.Б., Рассудова О.П., Рожкова Г.И. и др. Учебник русского языка для лиц, говорящих на немецком языке. М.: Высшая школа, 1964. 656 с.
- Капитонова Т.И., Московкин Л.В., Щукин А.Н. Методы и технологии обучения русскому языку как иностранному / под ред. А.Н. Щукина. М.: Рус. яз. Курсы, 2008. 312 с.
- Клобукова Л.П., Хавронина С.А. Профессионально ориентированное преподавание русского языка как иностранного: история, современное состояние и перспективы // Профессионально-педагогические традиции в преподавании русского языка как иностранного. Язык – речь – специальность: мат. Межд. науч.-практ. конференции «Мотинские чтения». Ч. 1. М.: РУДН, 2005. С. 205–216.
- Костомаров В.Г., Митрофанова О.Д. Методическая проблематика двуязычия // Русский язык за рубежом. 1979. Вып. 6 (62). С. 67–73.
- Круглый стол «Взаимодействие языков, культур и литератур в процессе обучения» (Ю.Д. Дешериев, Е.М. Верещагин, Э. Пеуранен, С.К. Милославская, Ю.А. Бельчиков) // Русский язык за рубежом. 1986. № 2. С. 41–55.
- Миролюбов А.А. История отечественной методики обучения иностранным языкам. М.: Ступени: ИНФРА-М, 2002. 446 с.
- Преподавание русского языка студентам-иностранцам. Основные методические положения / под ред. И.М. Пулькиной. М.: Высшая школа, 1965. 162 с.
- Рамсина Т.А., Копылова Г.И. Русский язык (для лиц, говорящих на испанском языке): в 3 т. М.: Учпедгиз, 1962. 136 с.
- Рогозная Н.Н. Типология лингвистической интерференции в русской речи иностранцев (на материале разноструктурных языков): дис. ... д-ра филол. наук. М., 2003. 381 с.
- Саккорнои К. Национально-ориентированная модель обучения тайских учащихся русскому языку (базовый уровень): автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2016. 189 с.

- Серебренников Б.А.* Всякое ли сопоставление полезно? // Русский язык в национальной школе. 1957. № 2. С. 10–15.
- Тер-Минасова С.Г.* Война и мир языков и культур. М.: Слово/SLOVO, 2008. 344 с.
- Хавронина С.А., Широценская А.И.* Русский язык в упражнениях. М.: Русский язык. Курсы, 2013. 384 с.
- Шаклеин В.М.* Мир учит русский язык по Хаврониной // Русский язык за рубежом. 2005. № 1–2. С. 34–37.
- Щерба Л.В.* Преподавание иностранных языков в средней школе. Общие вопросы методики. 2-е изд. М.: Высшая школа, 1974. 112 с.
- Allard D., Bourdeau J., Mizoguchi R.* Addressing Cultural and Native Language Interference in Second Language Acquisition // CALICO Journal. 2011. Vol. 28. No. 3. Pp. 677–698.
- Khavronina S., Bron-Tchitchagova L.* Le russe à votre rythme. Cours pratique pour francophones. Русский язык в вашем темпе. Учебник русского языка для лиц, говорящих по-французски. Deuxième partie. Le nom. Substantif, adjectif, pronom. Formes, valeurs, emploi / Institut d'études slaves. Quatrième édition, corrigée et complétée. Paris, 2008. 388 p.
- Khavronina S., Bron-Tchitchagova L.* Le russe à votre rythme. Cours pratique pour francophones. Русский язык в вашем темпе. Учебник русского языка для лиц, говорящих по-французски. Troisième partie. Le verbe. Formes, valeurs, emploi / Institut d'études slaves. Deuxième édition, corrigée. Paris, 2005. 448 p.
- Khavronina S., Chirotschenskaïa A., Bron-Tchitchagova L.* Le russe à votre rythme. Cours pratique pour francophones. Русский язык в вашем темпе. Учебник русского языка для лиц, говорящих по-французски. Première partie. Cours élémentaire / Institut d'études slaves. Quatrième édition, corrigée et complétée. Paris, 2016. 238 p.
- Language contact in times of globalization / ed. by C. Hasselblatt, P. Houtzagers, R. Van Pareren. Amsterdam: Rodopi, 2011. 287 p. (Studies in Slavic and general linguistics. Vol. 38.).

Сведения об авторе:

Краснокутская Надежда Владимировна, старший педагог Центра обучения русскому языку как иностранному Государственного института русского языка имени А.С. Пушкина. *Сфера научных интересов:* методика преподавания русского языка как иностранного, межкультурная коммуникация, лингвокультурология, национально-ориентированное обучение, межъязыковая интерференция, обучение лексическим средствам языкам. Автор более 10 публикаций. E-mail: nadya714@mail.ru

DOI 10.22363/2618-8163-2020-18-3-342-358

Scientific article

Implementing the principle of considering native language in Russian language textbooks for foreigners

Nadezhda V. Krasnokutskaya

Pushkin State Russian Language Institute
6 Akademika Volgina St, Moscow, 117485, Russian Federation

Abstract. Modern educational trends, including individualization of learning, shifting the focus from the teacher to the student, taking into account the characteristics of the student's personality, including his native language and culture, arouse interest to national-oriented methodology. The objective of this article is to determine the relevance and prospects of this methodological direction in modern teaching of Russian as a foreign language. To realize the objective

set out in the article, we used methods of analyzing scientific literature, scientific observation and synthesis of pedagogical experience, conversations with students and teachers. The article is based on scientific research on the methodology of teaching foreign languages, including Russian as a foreign language, textbooks and manuals, both national-oriented and of general type. The article considers the traditions of applying students' native language in teaching Russian as a foreign language. We clarify the concepts of "native language accounting" and "reliance on native language", consider the historical formation of the mentioned principle as one of the leading methodological principles, analyze its implementation in textbooks on Russian as a foreign language. The most attention is paid to the analysis of national-oriented manuals. As an example, the textbook "Le russe à votre rythme. Cours pratique pour francophones" by S.A. Khavronina, A.I. Chirotschenskaïa, and L. Bron-Tchitchagova is considered. The peculiarities of its orientation to French-speaking audience, ways and means of preventing interlanguage interference and achieving a positive transfer of skills from the native language to the studied one are noted. The prospects for creating such textbooks based on previous experience and methodological traditions are outlined. The scientific novelty of the research consists in the analysis of the results of the national-oriented methodology out of a specific educational situation, limited by certain learning conditions. The theoretical significance of the work consists in generalization and analysis of the accumulated methodological experience in this area. The practical significance is determined by the systematization of methods used in a national-oriented textbook for implementing the principle of native language accounting and identifying the prospects for developing new educational materials of this type.

Keywords: Russian as a foreign language, native language accounting, national-oriented learning, interlanguage interference

Article history: received: 22.01.2020; accepted: 04.03.2020.

For citation: Krasnokutskaya, N.V. (2020). Implementing the principle of considering native language in Russian language textbooks for foreigners. *Russian Language Studies*, 18(3), 342–358. (In Russ.) <http://dx.doi.org/10.22363/2618-8163-2020-18-3-342-358>

References

- Allard, D., Bourdeau, J., & Mizoguchi, R. (2011). Addressing Cultural and Native Language Interference in Second Language Acquisition. *CALICO Journal*, 28(3), 677–698.
- Azimov, E.G., & Shchukin, A.N. (2009). *Novyi slovar' metodicheskikh terminov i ponyatii (teoriya i praktika obucheniya yazykam) [New dictionary of methodological terms and notions (Theory and practice of a foreign language teaching)]*. Moscow: IKAR Publ. (In Russ.)
- Balykhina, T.M., & Evstigneeva, I.F. (2008). *Uchebnik russkogo yazyka dlya govoryashchikh po-kitaiski [Russian Language Textbook for Chinese Speakers]*. Moscow: Rus. yazyk. Kursy Publ. (In Russ.)
- Barkhudarov, L.S. (1974). Russko-angliyskie yazykovye paralleli: Ocherk [Russian-English language parallels: Essay]. *Russkii yazyk za rubezhom [Russian language abroad]*, 2(30), 53–58. (In Russ.)
- Bornan-Vladkova, Yu., Zhilyaev, M., & Skaff-Smirnova, N. (2002). Review of "Le russe à votre rythme. Cours pratique pour francophones". *Russkii yazyk za rubezhom [Russian language abroad]*, (1), 88–90. (In Russ.)
- Dao, N.T. (2015). *Natsional'no orientirovannaya sistema zadaniï po obucheniyu RKI studentov-filologov v universitetakh V'etnama [National-oriented system of tasks for teaching Russian as a foreign language to students of philology at universities in Vietnam]* (Candidate dissertation, Moscow). (In Russ.)
- Deponyan, K.A. (2016). *Natsional'no orientirovannyi podkhod k obucheniyu russkomu yazyku kak inostrannomu v respublike Koreya (na materiale russkoi antroponimicheskoi sistemy)*

- [*National-oriented approach in teaching Russian as a foreign language in the Republic of Korea (based on the Russian anthroponymic system)*] [Author's abstr. cand. ped. diss.]. Moscow. (In Russ.)
- Desheriev, Yu.D., Vereshchagin, E.M., Peuranen, E., Miloslavskaya, S.K., & Belchikov, Yu.A. (1986). Kruglyi stol "Vzaimodeistvie yazykov, kul'tur i literatur v protsesse obucheniya" [Round table "Interaction of languages, cultures and literatures in the learning process"]. *Russkii yazyk za rubezhom [Russian language abroad]*, (2), 41–55. (In Russ.)
- Gak, V.G. (1971). Russkii yazyk v zerkale frantsuzskogo [Russian in the mirror of French]. *Russkii yazyk za rubezhom [Russian language abroad]*, 2(18), 63–69. (In Russ.)
- Hasselblatt, C., Houtzagers, P., & Van Pareren, R. (Eds.). (2011). *Language contact in times of globalization*. Amsterdam: Rodopi.
- Kapitonova, T.I., Moskovkin, L.V., & Shchukin, A.N. (2008). *Metody i tekhnologii obuchenii russkomu yazyku kak inostrannomu [Methods and technologies of teaching Russian as a foreign language]*. Moscow: Rus. yazyk. Kursy Publ. (In Russ.)
- Khavronina, S., & Bron-Tchitchagova, L. (2005). *Le russe à votre rythme. Cours pratique pour francophones. Troisième partie. Le verbe. Formes, valeurs, emploi*. Paris: Institut d'études slaves. (In French.)
- Khavronina, S., & Bron-Tchitchagova, L. (2008). *Le russe à votre rythme. Cours pratique pour francophones. Deuxième partie. Le nom. Substantif, adjectif, pronom. Formes, valeurs, emploi*. Paris: Institut d'études slaves. (In French.)
- Khavronina, S., Chirotschenskaïa, A., & Bron-Tchitchagova, L. (2016). *Le russe à votre rythme. Cours pratique pour francophones. Première partie. Cours élémentaire*. Paris: Institut d'études slaves. (In French.)
- Khavronina, S.A., & Shirochenskaya A.I. (2013). *Russkii yazyk v uprazhneniyakh [Russian in exercises]*. Moscow: Rus. yazyk. Kursy Publ. (In Russ.)
- Klobukova, L.P., & Khavronina, S.A. (2005). Professional'no orientirovannoe prepodavanie russkogo yazyka kak inostrannogo: Istoriya, sovremennoe sostoyanie i perspektivy [Professionally oriented teaching of Russian as a foreign language: History, current state and prospects]. *Professional and pedagogical traditions in teaching Russian as a foreign language. Language-speech-specialty: Materials of the International scientific and practical conference "Motina Readings"* (part 1, pp. 205–216). Moscow: RUDN University Publ. (In Russ.)
- Kostomarov, V.G., & Mitrofanova, O.D. (1979). Metodicheskaya problematika dvuyazychiya [Methodological problems of bilingualism]. *Russkii yazyk za rubezhom [Russian language abroad]*, 6(62), 67–73. (In Russ.)
- Mirolyubov, A.A. (2002). *Istoriya otechestvennoi metodiki obucheniya inostrannym yazykam [History of Russian methods of teaching foreign languages]*. Moscow: Stupeni Publ.: INFRA-M Publ. (In Russ.)
- Pulkina, I.M. (1965). *Prepodavanie russkogo yazyka studentam-inostrantsam. Osnovnye metodicheskie polozheniya [Teaching Russian to foreign students. Main methodological provisions]*. Moscow: Vysshaya shkola Publ. (In Russ.)
- Ramsina, T.A., & Kopylova, G.I. (1962). *Russkii yazyk (dlya lits, govoryashchikh na ispanskom yazyke) [Russian language (for Spanish speakers)]*. Moscow: Uchpedgiz Publ. (In Russ.)
- Rogoznaya, N.N. (2003). *Tipologiya lingvisticheskoi interferentsii v russkoi rechi inostrantsev (na materiale raznostrukturnykh yazykov) [Typology of linguistic interference in the Russian speech of foreigners (based on the material of different structural languages)]*. (Candidate dissertation, Moscow). (In Russ.)
- Sakkornoi, K. (2016). *Natsional'no-orientirovannaya model' obucheniya taiskich uhashchikhsya russkomu yazyku (bazovyi uroven') [National-oriented model of teaching Thai student's Russian language (basic level)]* (Author's abstr. cand. ped. diss.). Saint Petersburg. (In Russ.)
- Serebrennikov, B.A. (1957). Vsyakoe li sopostavlenie polezno? [Is any comparison useful?]. *Russkii yazyk v natsional'noi shkole [Russian language in the national school]*, (2), 10–15. (In Russ.)

- Shaklein, V.M. (2005). Mir uchit russkii yazyk po Khavroninoi [The world learns Russian by the Khavronina's textbook]. *Russkii yazyk za rubezhom* [Russian language abroad], (1–2), 34–37. (In Russ.)
- Shcherba, L.V. (1974). *Prepodavanie inostrannykh yazykov v srednei shkole. Obshchie voprosy metodiki* [Teaching foreign languages in secondary schools. General questions of the methodology]. Moscow: Vysshaya shkola Publ. (In Russ.)
- Ter-Minasova, S.G. (2008). *Voina i mir yazykov i kul'tur* [War and peace of languages and cultures]. Moscow: SLOVO Publ. (In Russ.)
- Vagner, V.N. (1983). *Russkii yazyk dlya anglogovoryashchikh* [Russian for English speakers]. Moscow: Rus. yazyk Publ. (In Russ.)
- Vagner, V.N. (2001). *Metodika prepodavaniya russkogo yazyka anglogovoryashchim i frankogovoryashchim na osnove mezh'yazykovogo sopostavitel'nogo analiza* [Methods of teaching Russian to English and French speakers based on cross-language comparative analysis]. Moscow: VLADOS Publ. (In Russ.)
- Vagner, V.N. (2002). Lingvoorientirovannaya metodika prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo [Linguo-oriented methods of teaching Russian as a foreign language]. *Traditions and innovations in the professional activity of a teacher of Russian as a foreign language* (pp. 60–74). Moscow: RUDN University Publ. (In Russ.)
- Vaneeva, V.N., Vishnyakova, T.A., & Ostapenko, V.I. (1965). *Uchebnik russkogo yazyka dlya lits, govoryashchikh na frantsuzskom yazyke* [Russian language textbook for French speakers]. Moscow: Vysshaya shkola Publ. (In Russ.)
- Vinogradov, V.S., & Miloslavsky, I.G. (1979). Russkaya grammatika v sopostavlenii s ispanskoi: Skhodstvo i razlichiya. Stat'ya pervaya [Russian grammar in comparison with Spanish: Similarities and differences. Article one]. *Russkii yazyk za rubezhom* [Russian language abroad], 2(58), 66–70. (In Russ.)
- Zahava-Nekrasova, E.B., Rassudova, O.P., & Rozhkova, G.I. (1964). *Uchebnik russkogo yazyka dlya lits, govoryashchikh na nemetskom yazyke* [Russian language textbook for German speakers]. Moscow: Vysshaya shkola Publ. (In Russ.)

Bio note:

Nadezhda V. Krasnokutskaya, senior teacher at the Centre of Russian as a Foreign Language of Pushkin State Russian Language Institute. *Research interests*: methods of teaching Russian as a foreign language, cross-cultural communication, linguoculturology, national-oriented education, interlanguage interference, teaching lexical means of language. The author of over 10 publications. E-mail: nadya714@mail.ru



DOI 10.22363/2618-8163-2020-18-3-359-370

Научная статья

Изучение русского языка в университетах Турции: динамика последних лет

Д.Н. Кульша¹, О.В. Рябоконева²

¹Университет «Аджибадем»

Турецкая Республика, 34755, Стамбул, р-н Аташехир, пр. Кайышдагы, 32

²Частное образовательное учреждение «Моя виртуальная школа»

Турецкая Республика, 07070, Анталия, р-н Лиман, 3-я ул., 19

Аннотация. Мониторинг интереса к изучению русского языка является одним из основных направлений деятельности по поддержке и продвижению русского языка за рубежом. Актуальность статьи обусловлена недостаточным количеством современных исследований, посвященных положению русского языка в академическом образовательном пространстве Турции. Цель исследования – проследить динамику изучения русского языка как иностранного (РКИ) в турецких университетах за последние пять лет и выявить приоритетные факторы, послужившие причиной выбора русского языка для изучения. С помощью метода статистического анализа были обработаны количественные данные об образовательных квотах, опубликованные на официальных интернет-сайтах Совета высшего образования Турции, а также данные, полученные посредством анонимного онлайн-анкетирования студентов, изучающих РКИ. Полученные результаты свидетельствуют о позитивной динамике как на государственном уровне: наблюдается плавный рост образовательных квот на отделениях русского языка и литературы, так и на индивидуальном: ответы студентов демонстрируют положительное отношение к русскому языку и культуре. Наиболее важные факторы, определяющие выбор студентов, связаны с инструментальной мотивацией (возможность трудоустройства и т. д.), тем не менее интегральная мотивация также играет значительную роль (интерес к русской культуре и т. д.). Результаты исследования будут полезны при разработке учебно-методических материалов и определении новых направлений в межкультурных отношениях.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, Турция, университеты, динамика интереса к изучению русского как иностранного, причины выбора русского как иностранного

История статьи: поступила в редакцию: 16.03.2020; принята к печати: 18.05.2020.

Для цитирования: *Кульша Д.Н., Рябоконева О.В.* Изучение русского языка в университетах Турции: динамика последних лет // Русистика. 2020. Т. 18. № 3. С. 359–370. <http://dx.doi.org/10.22363/2618-8163-2020-18-3-359-370>

Введение

Русский язык является одним из общепризнанных мировых языков, будучи официальным или рабочим языком крупнейших международных организаций: ООН, ЮНЕСКО, ВОЗ, ОДКБ, ОБСЕ и др. Принадлежность рус-



ского языка и культуры к общечеловеческим ценностям мирового значения не подлежит сомнению. Выступая на Заседании Совета по русскому языку 5 ноября 2019 года, президент РФ В.В. Путин отметил, что «...на нашей стране лежит громадная ответственность за сбережение, развитие и распространение русского языка, русской литературы, тем более сегодня, когда мы сталкиваемся с попытками искусственно – я хочу это подчеркнуть – именно искусственно, грубо, подчас абсолютно бесцеремонно сократить пространство русского языка в мире, вытеснить его на периферию»¹.

В настоящее время продвижение русского языка за рубежом является одним из приоритетных направлений внешней политики России, что зафиксировано в ряде государственных документов, в частности в Концепции государственной поддержки и продвижения русского языка за рубежом 2015 года и Концепции внешней политики Российской Федерации 2016 года. Распространение русского языка рассматривается как способ формирования положительного отношения к России и установления равноправных международных отношений. Принимая во внимание широкий диапазон российско-турецкого сотрудничества в наши дни, вопрос изучения русского языка в Турции приобретает особую значимость.

Традиционно распространение русского языка в Турции рассматривается исследователями в контексте исторических событий и взаимоотношений между странами. Впервые русский язык начали преподавать в XVIII веке в медресе предположительно для подготовки переводчиков, обеспечивающих дипломатические связи между Российской и Османской империями (Караджан, 2013: 103). Столкновение геополитических интересов и близость русско-турецких границ привели к увеличению роли русского языка в военной сфере. Начиная с 1876 года, русский язык как иностранный входит в программы ряда военных училищ (Караджан, 2013: 104), в некоторых из них он изучается до сих пор (Актай, 2015: 128). Значительный вклад в распространение русского языка внесли русские эмигранты первой волны (1917–1922 годов): «они открывали разного рода кружки, курсы, начали издавать на русском языке газеты и журналы» (Учгюль, 2018: 45). 20–30-е годы прошлого столетия вошли в историю как наиболее благоприятный период русско-турецких отношений XX века. Советская Россия стала единственным союзником Турции (Правительства Великого национального собрания Турции), оказав ей финансовую и военную помощь в годы национальной борьбы (Текерек, 2019: 55). С этого времени и ведет свой отсчет академическое преподавание русского языка. Открывшаяся в 1936 году кафедра русского языка и литературы стала одной из первых филологических кафедр факультета языков, истории и географии, основанного Ататюрком в Анкарском университете (Календер, 2012: 107). Долгое время это был единственный университет, выпускавший профессиональных русистов. С начала 1990-х годов отделения русского языка и литературы стали открываться одно за другим: в 1990 году – в Стамбульском университете, в 1992 – в Университете «Сельчук», в 1993 – в Университете «Эрджиес», в 1995 – в Университете «Гази», в 1996 – в Университете

¹ Заседание Совета по русскому языку. 2019, 5 ноября. URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/61986> (дата обращения: 02.03.2020).

«Фатих». Этот процесс продолжается и сейчас: в 2018 году к этому списку добавился Университет «Йедитепе» (Стамбул), в 2019 – Университет «Акдениз» (Анталья). В 2019–2020 учебном году обучение на отделениях русского языка и литературы осуществляют 14 университетов, для сравнения: в 2012 году их было 11 (Караджан, 2015: 53), в 2002 – 7²; также 4 университета готовят профессиональных переводчиков. С 2003 года по решению Министерства образования Турции русский язык преподают в учебных заведениях коммерческого и туристического профилей (Учгюль, 2018: 49).

Тенденцию увеличения желающих изучать русский язык исследователи связывают главным образом с расширением торгово-экономического сотрудничества, начавшегося после распада СССР, и развитием туристического сектора, при этом главный мотив выбора русского языка учащимися определяется как «надежда на то, что русский им пригодится в будущем и поможет им перейти и закрепиться в другом социальном слое благодаря более престижной и высокооплачиваемой работе» (Стоянова, 2017: 270).

Своевременное определение мотивов учащихся к изучению русского языка имеет ключевое значение при разработке учебных программ и формировании методических концепций. В этой связи необходимо расширять исследования в области динамики изучения русского языка в Турции, тенденций его развития, оценки мотивации студентов.

Цель

Целью данной работы является рассмотрение динамики изучения русского языка в университетах Турции за 2014–2019 годы на основании взаимодействия внутренних факторов (индивидуум) и внешних (государство). Внутренние факторы базируются на мотивах, побуждающих учащихся выбрать русский язык для изучения, внешние факторы имеют выражение в количестве выделяемых образовательных квот для изучения русского языка в высших учебных заведениях и являются отражением государственной языковой политики Турции в области изучения иностранных языков.

Материалы и методы

Для реализации цели исследования применялся комплекс теоретических и практических методов. Теоретические: анализ научных статей, опубликованных в рецензируемых журналах за последние 10 лет, и справочной информации, представленной на интернет-сайтах российских официальных ведомств, российских представительств в Турции в открытом доступе. Практические: онлайн-анкетирование, метод статистического анализа данных. Материалами послужили количественные данные Совета высшего образования Турции (YÖK) об образовательных квотах за 2014–2019 годы, опубликованные на интернет-сайтах www.yok.gov.tr, www.yokatlas.net, www.osym.gov.tr, www.basarisiralamalari.com. В фокусе исследования находились программы бакалавриата по подготовке филологов (Rus Dili ve Edebiyatı).

² Русский язык в мир: доклад МИД РФ. 2003. URL: <http://gramota.ru/biblio/research/mid/> (дата обращения: 05.03.2020).

Онлайн-анкетирование было сформировано с помощью сервиса Google Forms, проводилось дистанционно путем рассылки электронной анкеты и носило анонимный характер. Опросный лист был составлен на турецком языке. В первой части анкеты респондентам предлагалось ранжировать причины, по которым они выбрали русский язык для изучения, по степени их приоритетности:

1. Знание русского языка даст мне преимущество при поиске работы в Турции.
2. Знание русского языка даст мне преимущество при поиске работы за границей.
3. Знание русского языка поможет мне при выстраивании собственного бизнеса.
4. Мне интересна русская культура.
5. Я бы хотел(а) преподавать русский язык.
6. Я бы хотел(а) продолжить обучение на русском языке и заняться наукой.
7. Посоветовали родственники/друзья.
8. Мне нравится русский язык.
9. Затрудняюсь с выбором причины.
10. Напишите Ваш вариант ответа, если ни одна из предложенных причин не соответствует Вашему выбору русского языка для изучения.

Оценка приоритетности каждого из предложенных вариантов ответа производилась респондентами по 6-балльной шкале Ликерта: от 5 – очень важно до 0 – абсолютно не важно. Для сохранения максимальной надежности и валидности мы оценивали ответы следующим образом: при выборе вариантов 0 и 1 мы регистрировали негативную оценку; выбор ответов 2 и 3 принимался за средний балл (наличие некоторых колебаний); выбор вариантов 4 и 5 являлся положительным ответом. Десятый вопрос носил открытый характер.

Вторая часть анкеты содержала вопрос о том, насколько часто респонденты используют русский язык в повседневной жизни. Предлагалось оценить по 6-балльной шкале, с выбором ответов от 5 (постоянно использую) до 0 (никогда не использую), следующие ситуации:

1. Использую русский язык в общении с друзьями.
2. Использую русский язык в общении с родственниками.
3. Читаю книги на русском языке.
4. Использую русский язык в интернете для повышения своего уровня (для саморазвития).
5. Смотрю телевизионные передачи и фильмы на русском языке.
6. Использую социальные медиа на русском языке.

Анкетирование было проведено в феврале 2020 года. Всего было получено 94 ответа.

Результаты

По результатам анкетирования наиболее приоритетными факторами, повлиявшими на выбор русского языка для изучения, являются карьерные перспективы. Респонденты рассматривают знание русского языка как возмож-

ность найти работу по специальности в Турции, а также за ее пределами. В группе студентов профильных отделений позиция, связанная с желанием преподавать русский язык, получила наивысший балл. Важное влияние на выбор также оказывает интерес к русской культуре, что свидетельствует о достаточно высоком уровне интегративной мотивации.

Русский язык активно используется респондентами при использовании опосредованных источников речи: интернет-контента и платформ соцмедиа. Однако наблюдается относительно низкая активность в таких видах речевой деятельности, как говорение и чтение.

Анализ статистических данных Совета высшего образования Турции (YÖK) показал плавный рост количества квот для поступления на отделения русского языка и литературы в 2014–2019 годах, за исключением незначительного снижения планового набора в 2016 году.

Суммируя сказанное, можно отметить положительную динамику интереса к изучению русского языка в Турции как на государственном уровне, так и на индивидуальном.

Обсуждение

Первая часть эмпирического исследования заключалась в анализе результатов онлайн-анкетирования.

В опросе приняли участие студенты следующих университетов: Стамбульский университет (İstanbul Üniversitesi), Анкарский университет (Ankara Üniversitesi), Стамбульский университет имени Сабахаттина Заима (İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi), Университет «Агры Ибрагим Чечен» (Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi), Стамбульский университет «Окан» (İstanbul Okan Üniversitesi), Университет «Сельчук» в Конье (Selçuk Üniversitesi), Университет «Эрджиес» в Кайсери (Erciyes Üniversitesi), Черноморский технический университет (Karadeniz Teknik Üniversitesi), Средиземноморский университет в Анталии (Akdeniz üniversitesi), Эскишехирский университет Османгази (Eskişehir Osmangazi üniversitesi).

Среди респондентов были студенты, изучающие русский как язык будущей профессии: филологи, преподаватели, переводчики, а также студенты, выбравшие русский язык в качестве второго иностранного при обучении на отделениях туризма, экономики, информатики и др. В целях получения более однородной выборки данных и, как следствие, более точного анализа результатов, мы разделили респондентов на две группы: студенты профильных (28 ответов) и непрофильных (66 ответов) отделений.

Распределение приоритетности причин, сформировавших желание изучать русский язык, отражено на рис. 1 и 2.

В обеих группах более половины респондентов указали высокую приоритетность фактора трудоустройства в Турции при выборе русского языка для изучения – 57 % в первой группе и 56 % во второй, среднюю – 28 и 33 % соответственно. Перспективность знания русского языка при поиске работы за пределами Турции отметили 54 % респондентов первой группы и 45 % второй, 25 и 29 % отметили среднюю степень важности данного фактора.

Желание в дальнейшем преподавать русский язык выразили 71 % респондентов первой группы, в то время как в группе студентов непрофильных отделений это число составило 39 %.

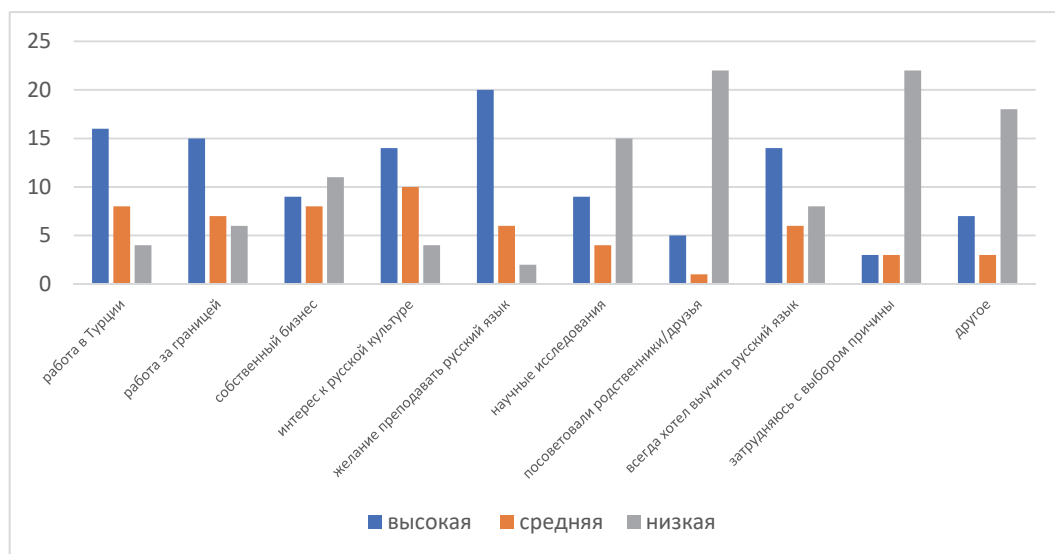


Рис. 1. Приоритетность причин выбора русского языка для изучения у студентов профильных отделений
[Figure 1. Priority reasons to study Russian among students of specialized programmes]

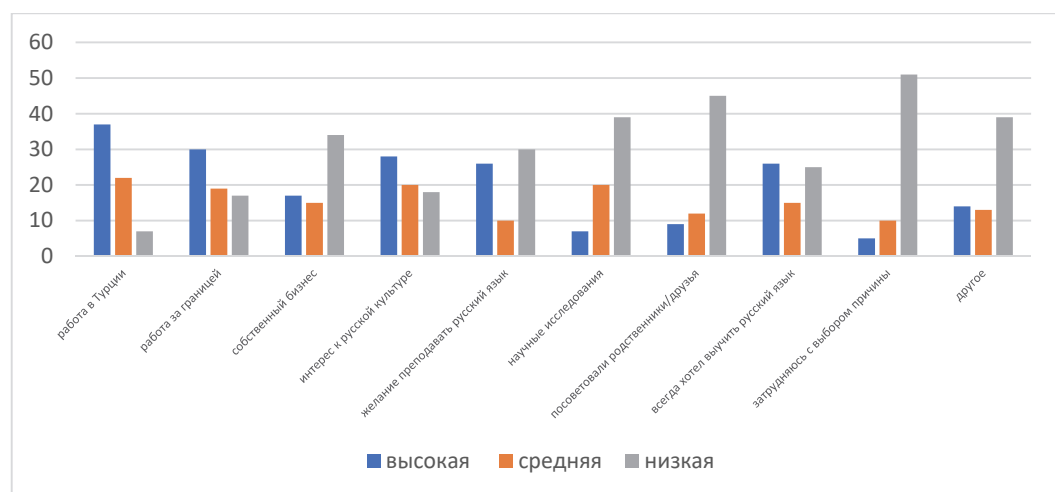


Рис. 2. Приоритетность причин выбора русского языка для изучения у студентов непрофильных отделений
[Figure 2. Priority reasons to study Russian among students of non-specialized programmes]

Возможность открыть собственный бизнес с русскоязычными партнерами допускают 39 % респондентов из первой группы и 26 % из второй.

Большая часть респондентов не планирует в будущем заниматься научными исследованиями с использованием русского языка – 54 % в первой группе и 59 % во второй.

Интерес к русской культуре как важную причину для изучения русского языка отметили 50 % в первой группе и 42 % во второй, среднюю степень важности – 36 и 30 % соответственно.

Лишь незначительное число респондентов указали влияние семьи и друзей на выбор русского языка в качестве специальности для изучения.

Подавляющее большинство участников анкетирования не испытывало затруднений с выбором причины, что может свидетельствовать об осознанном принятии ими решения изучать русский язык.

Последний вопрос носил открытый характер, позволяя респондентам указать любую причину, а также дополнить ответ, уточнив детали своего выбора. Таким образом было получено 42 ответа. Вот некоторые из них: «всю свою жизнь я чувствовал принадлежность к России и русской культуре, но не знал причины», «я выбрала русский язык в качестве второго иностранного, и теперь я влюблена в него и хочу преподавать», «я люблю Россию и хочу выучить русский язык», «мне нравится, как звучит русский язык», «я хочу изучать русскую историю и литературу», «изучение русского языка будет полезно для моего личностного роста в перспективе», «русский язык понравился мне еще в старшей школе», «Россия – важная страна в мировой политике», «я изучаю возможности ведения бизнеса в России». В целом письменные ответы иллюстрируют результаты оценки приоритетности вопросов закрытого типа, выделяя преобладание двух факторов при выборе русского языка для изучения: профессиональное развитие и интерес к русскому языку и русской культуре.

Взаимосвязь между изучением русского языка и перспективами карьерного роста обусловлена требованиями рынка труда, влияние на который оказывают русско-турецкие экономические отношения. Активно развиваясь с конца 1990-х годов, сотрудничество в области торговли привело к внушительным результатам. В 2019 году Россия заняла 2-е место среди внешне-торговых партнеров Турции по доле товарооборота³. Важное место в двустороннем сотрудничестве занимает энергетика. В январе 2020 года состоялся запуск газопровода «Турецкий поток», предназначенного для поставок газа из России турецким и европейским потребителям. В рамках Международного правительственного соглашения 2010 года реализуется проект «Аккую» – строительство первой атомной электростанции в Турции, ввод в эксплуатацию которой планируется начать с 2023 года. Для обеспечения новой отрасли кадрами РФ предоставила возможность турецким студентам получить образование в области атомной энергетики в российских вузах. В настоящее время по этой программе учатся более 300 человек⁴. В туристическом секторе 2019 год стал рекордным: число российских туристов превысило 7 млн чел., что вывело Россию в лидеры турецкого туристического потока⁵.

Необходимо отметить, что в последние годы большое внимание уделяется культурно-гуманитарному сотрудничеству наших стран. В рамках принятой в 2014 году Концепции продвижения российского образования при поддержке представительства Россотрудничества в Турции проводится работа по установлению и развитию отношений между российскими и турецкими образовательными учреждениями, организации совместных проектов и курсов повышения квалификации для преподавателей русского языка как иностранного (РКИ). В декабре 2019 года завершился перекрестный Год культу-

³ О товарообороте Турции и России в 2019 году. 2020, 25 февраля. URL: http://minpromtorg.gov.ru/press-centre/news/#!o_tovarooborote_turcii_i_rossii_v_2019_godu (дата обращения: 10.03.2020).

⁴ История российско-турецких отношений. URL: https://istanbul.mid.ru/ru/rossiya_i_turtsiya/istoriya_rossiysko_turetskikh_otnosheniy/ (дата обращения: 10.03.2020).

⁵ Отчет за 2019 год Министерства культуры и туризма Турции. URL: <https://yigm.ktb.gov.tr/TR-9851/turizm-istatistikleri.html> (дата обращения: 10.03.2020).

ры и туризма Россия – Турция, в рамках которого прошли десятки крупномасштабных мероприятий в разных городах Турции: фестивали, выставки, кинопоказы, концерты, театральные постановки. 2020 год объявлен юбилейным Годом установления официальных дипломатических отношений между Россией и Турцией (1920–2020), 2021 – Годом российско-турецкой истории. Государственная деятельность по поддержке русского языка в Турции, несомненно, вносит весомый вклад в дело его популяризации и продвижении русской культуры.

Тем не менее, опираясь на классификацию мотивации Р. Гарднера и У. Ламберта⁶, можно констатировать, что для большей части студентов приоритетными являются инструментальные, то есть *неустойчивые*, мотивы – знание русского языка отождествляется с преимуществом при устройстве на работу. Периоды политической нестабильности в русско-турецких отношениях, взаимные экономические санкции могут отрицательно влиять на мотивацию студентов. «Например, когда осенью 2015 года обострились отношения между Россией и Турцией, количество желающих изучать русский язык резко упало» (Стоянова, 2017: 268).

В этой связи основная задача преподавателей РКИ состоит в повышении интегральной мотивации для обеспечения устойчивого интереса к русскому языку и культуре. Особое внимание следует уделять формированию межкультурной компетенции, подбирая учебный материал в контексте диалога культур.

Во второй части анкеты респондентам предлагалось ответить на вопрос, как часто они обращаются к тем или иным источникам во внеучебное время для изучения русского языка и поиска информации о российской действительности в условиях отсутствия лингвокультурной среды. Результаты представлены на рис. 3 и 4.

По полученным данным 28 % респондентов из первой группы и 23 % из второй общаются с русскоговорящими друзьями на постоянной основе.

Большинство респондентов – 75 % из первой, 77 % из второй – не используют русский язык при общении с семьей и родственниками.

Книги на русском языке регулярно читает небольшое количество респондентов: 18 % студентов профильных отделений и всего 9 % непрофильных. При этом подавляющее большинство использует интернет на русском языке: постоянно – 57 % в первой группе и 47 % во второй, время от времени – 36 и 41 % соответственно. Высокий процент использования наблюдается и в сфере социальных медиаплатформ. Данные факты могут служить сигналом того, что в эру распространения цифровых источников информации необходимо как можно больше внимания уделять чтению и живому общению, особенно среди изучающих русский язык на базе непрофильного отделения. Будут полезны дополнительные разработки по изучению русского языка, которые бы мотивировали использовать речь в этих сферах.

⁶ В основе классификации лежит подразделение мотивации как цели или ориентации на два вида: инструментальную и интегративную. Инструментальная мотивация обусловлена в большей степени деловыми и практическими установками, интегративная – непосредственным интересом к культуре языка (Gardner, Lambert, 1972).

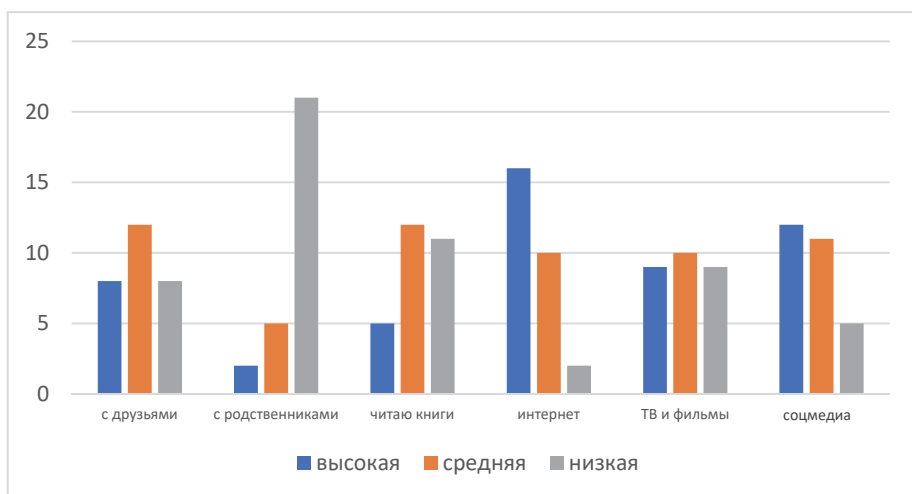


Рис. 3. Частота использования русского языка во внеучебное время студентами профильных отделений
[Figure 3. Frequency of use of Russian in different out-of-class activities among students of specialized programmes]

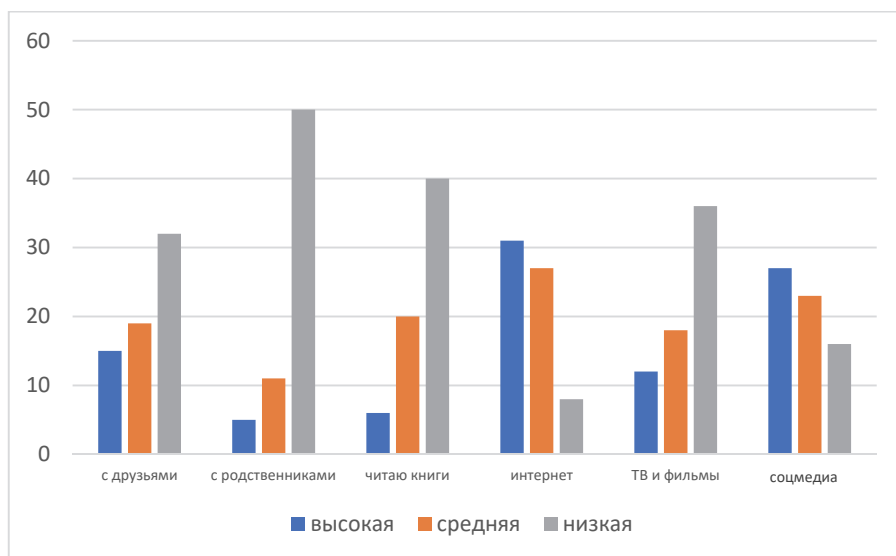


Рис. 4. Частота использования русского языка во внеучебное время студентами непрофильных отделений
[Figure 4. Frequency of use of Russian in different out-of-class activities among students of non-specialized programmes]

Заключительная часть практической работы состояла в проведении мониторинга образовательных квот, выделяемых Советом высшего образования Турции (YÖK) для изучения русского языка. Были проанализированы количественные данные планового набора на отделения русского языка и литературы (бакалавриат) четырнадцати университетов: Стамбульского, Анкарского, Черноморского, Кавказского, «Анадолу», «Гази», «Эрджиес», «Сельчук», «Ататюрк», «Ардахан», «Акдениз», «Йедитепе», «Анкара Хаджи Байрам Вели» и «Агры Ибрагим Чечен» за последние пять лет (рис. 5).

График динамики демонстрирует плавный рост, для сравнения: в 2011 году «было предоставлено 394 места» (Караджан, 2015: 54). Набор 2016 года был незначительно сокращен, что может быть объяснено политическим кризисом в отношениях России и Турции.

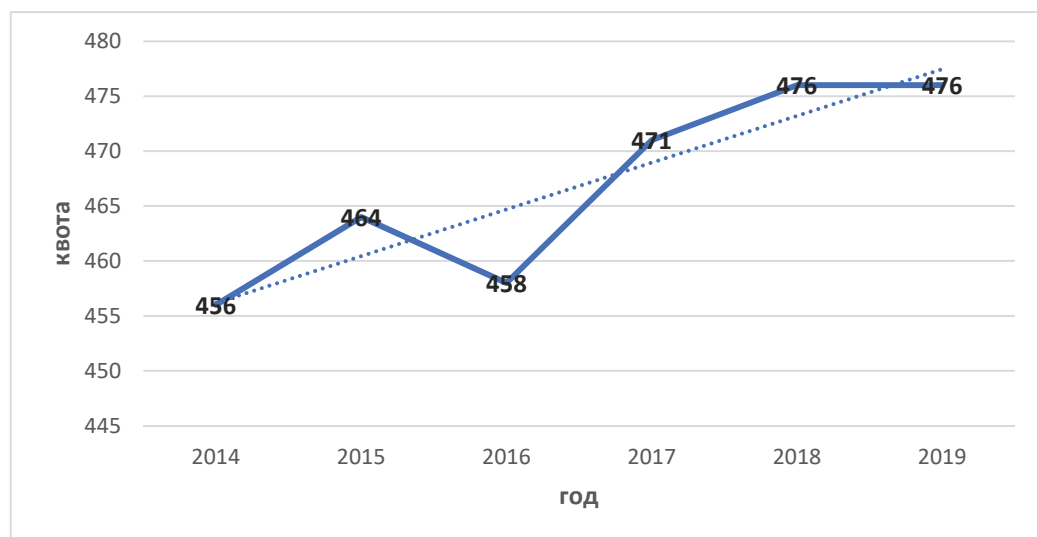


Рис. 5. Ряд динамики образовательных квот на отделениях русского языка и литературы
[Figure 5. Educational quota series for Russian language and literature majors]

Полученные в ходе исследования статистические данные дают возможность предсказать дальнейшую положительную динамику квот на изучение русского языка в условиях отсутствия политических и экономических кризисов в отношениях двух стран.

Заключение

Занимая значительное место в академическом образовательном пространстве Турции в настоящее время, русский язык обладает широкими перспективами для развития. С целью поддержания и стимулирования интереса к его изучению необходимо расширять российско-турецкое сотрудничество в научно-образовательной и культурной сферах по следующим направлениям: активизация программ по обмену студентами и профессорско-преподавательскими кадрами, организация международных конференций и симпозиумов, проведение совместных научно-исследовательских проектов, курсов повышения квалификации преподавателей и др. Кроме того, актуальным представляется создание профессионального объединения преподавателей русского языка как иностранного в Турции для обмена опытом и информацией о современных подходах в методике преподавания РКИ. Наиболее многообещающим для дальнейших исследований является создание национально-ориентированного учебника, направленного на формирование межкультурной компетенции и диалога культур.

Список литературы

- Актай С.* История обучения русскому языку в Турции (на примере Анатолийского университета) // Самарский научный вестник. 2015. № 1 (10). С. 128–130.
- Календер Н.* Деятельность кафедры русского языка и литературы Анкарского университета в 2009–2011 гг. // Русский язык за рубежом. 2012. № 4. С. 107–110.
- Караджан Х.* Исторические основы обучения русскому языку в Турции // Русский язык за рубежом. 2013. № 1. С. 104–106.

- Караджан Х.* Проблемы преподавания иностранных языков в Турции: преподавание русского языка // Лингвистика: от теории к практике: сб. статей II Межвузовской научно-практической конференции с международным участием. Екатеринбург, 2015. С. 50–56.
- Стоянова М.Л.* Типичный турецкий студент: несколько замечаний к вопросу об особенностях преподавания РКИ в турецком ВУЗе // Довузовский этап обучения в России и мире: язык, адаптация, социум, специальность: сб. статей I Международного конгресса преподавателей и руководителей подготовительных факультетов: в 2 ч. Ч. 1. М., 2017. С. 267–271.
- Текерек М.* Отношения Мустафы Кемалю с Советами в годы национальной борьбы (1919–1923) // Современная научная мысль. 2019. № 1. С. 55–67.
- Учгюль С.* Распространение русского языка в Турции // Этнодиалоги. 2018. № 1 (55). С. 45–54.
- Gardner, R.C., & Lambert, W.E.* Attitudes and Motivation in Second Language Learning. Rowley, MA: Newbury House Publishers, 1972.

Сведения об авторах:

Кульша Дмитрий Николаевич, докторант (Университет «Истанбул Айдын», Стамбул, Турция), преподаватель английского и русского языков, заведующий подразделением аудирования и говорения, член отдела тестирования Отделения подготовительного факультета в университете «Аджибадем» (Стамбул, Турция). *Сфера научных интересов*: генеративная лингвистика, овладение вторым языком, преподавание русского языка как иностранного. Email: dzmitry.kulsha@acibadem.edu.tr, dkulsha@stu.aydin.edu.tr

Рябоконева Оксана Владимировна, преподаватель русского языка как иностранного Частного образовательного учреждения «Моя виртуальная школа» (Анталья, Турция). *Сфера научных интересов*: методика преподавания русского языка как иностранного, мобильные технологии в обучении русскому языку как иностранному. E-mail: ryabokoneva@mail.ru

DOI 10.22363/2618-8163-2020-18-3-359-370

Research article

Teaching Russian in Turkish universities: modern trends

Dzmitry N. Kulsha¹, Oxana V. Ryabokoneva²

¹Acibadem University

32 Kayışdağı Ave, Ataşehir District, Istanbul, 34755, Republic of Turkey

²Private education establishment “My Virtual School”

19 3rd St, Liman District, Antalya, 07070, Republic of Turkey

Abstract. Monitoring the interest in Russian language learning constitutes a significant direction regarding supporting and promoting the Russian language abroad. The relevance of the study is attributed to the scarce amount of contemporary research on the status of Russian in the academic realm of the Republic of Turkey. This study aims to explore the dynamics and trends regarding teaching Russian as a foreign language in undergraduate programmes in Turkey over the last 5 years and identify the primary factors determining the choice of Russian as a major or as an additional skill. Within the scope of this study we have obtained quantitative information regarding Russian undergraduate programme quotas from governmental Internet resources (Council of Higher Education); additionally, evidence was collected via an anony-

mous questionnaire targeting L1 Turkish L2 Russian learners. The data were analyzed using statistical methods. The obtained results suggest steady and positive dynamics on the state level: the number of quotas for Russian undergraduate programmes in Turkey is gradually increasing; and on the individual level: a genuinely positive attitude towards Russian language and culture is observed among university students. The crucial factors determining the students' choices are mainly related to instrumental motivation (job opportunities, etc.), whereas integral motivation also plays considerable importance (interest towards Russian language and culture, etc.). The results of the study may prove useful in developing educational materials and setting new directions in intercultural policies.

Keywords: Russian as a foreign language, Turkey, learning motivation, Russian teaching and learning dynamics

Article history: received: 16.03.2020; accepted: 18.05.2020.

For citation: Kulsha, D.N., & Ryabokoneva, O.V. (2020). Teaching Russian in Turkish universities: Modern trends. *Russian Language Studies*, 18(3), 359–370. (In Russ.) <http://dx.doi.org/10.22363/2618-8163-2020-18-3-359-370>

References

- Aktai, S. (2015). History of teaching Russian language in Turkey (case study of Anadolu University). *Samara journal of study*, 1(10), 128–130. (In Russ.)
- Gardner, R.C., & Lambert, W.E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House Publ.
- Kalender, N. (2012). The activities of the department of Russian language and literature of Ankara University within the period of 2009–2011. *Russian language abroad*, 4, 107–110. (In Russ.)
- Karadzhan, Kh. (2013). Historical basis of Russian language learning in Turkey. *Russian language abroad*, (1), 103–106. (In Russ.)
- Karadzhan, Kh. (2015). Problemy prepodavaniya inostrannykh yazykov v Turtsii: Prepodavanie russkogo yazyka [The problems of teaching foreign language in Turkey: Russian language teaching]. *Linguistics: From theory to practice: The Second International interuniversity conference: Collection of articles* (pp. 50–56). Ekaterinburg. (In Russ.)
- Stoyanova, M.L. (2017). A typical Turkish student: Some comments to the question on the peculiarities of teaching RLF in a Turkish university. *Pre-University education in Russia and Worldwide: Language, adaptation, society and speciality: Collection of essay: 1st International congress of preparatory school teachers and managers*, (2), 267–271. (In Russ.)
- Tekerek, M. (2019). Mustafa Kemal's communication with the Soviets in national struggle years (1919–1923). *Modern scientific thought*, (1), 55–67. (In Russ.)
- Uchgul', S. (2019). Rasprostranenie russkogo yazyka v Turtsii [Spreading the Russian language in Turkey]. *Etnodialogi [Ethnodialogues]*, 1(55), 45–54 (In Russ.)

Bio notes:

Dzmitry N. Kulsha, PhD Candidate (Istanbul Aydin University, Turkey), English and Russian lecturer, Listening and Speaking Course Leader, Assessment Committee Member of Preparatory Programme of School of Foreign Languages at Acibadem University (Istanbul, Turkey). *Research interests:* generative linguistics, second language acquisition, teaching L2 Russian to L1 Turkish learners. Email: dzmitry.kulsha@acibadem.edu.tr, dkulsha@stu.aydin.edu.tr

Oxana V. Ryabokoneva, Russian teacher at Private education establishment “My Virtual School” (Antalya, Turkey). *Research interests:* methods of teaching Russian as a foreign language, mobile technologies in learning Russian as a foreign language. E-mail: ryabokoneva@mail.ru



ИЗ КУЛЬТУРНОГО НАСЛЕДИЯ РУССКОЙ ФИЛОЛОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ ON CULTURAL HERITAGE OF RUSSIAN PHILOLOGY

DOI 10.22363/2618-8163-2020-18-3-371-376

Научное сообщение

«Говорите по-русски» (о Серафиме Алексеевне Хаврониной и книге её жизни)

О.В. Никитин

Московский государственный областной университет
Российская Федерация, 141014, Мытищи, улица Веры Волошиной, 24

Аннотация. В статье анализируется одно из самых известных практических руководств С.А. Хаврониной по изучению русского языка как иностранного (РКИ) «Говорите по-русски», ставшее визитной карточкой отечественной методики и культуры преподавания неродного языка за границей. Рассматривается структура книги, подчеркиваются новаторские находки С.А. Хаврониной, говорится об особенностях подачи и объяснения материала. Важное место уделено коммуникативной направленности учебника, впервые предложившего ясную, простую и в то же время методологически обоснованную стратегию обучения русскому языку как иностранному. По мнению автора, книга С.А. Хаврониной является образцом сбалансированного подхода к анализу механизмов воздействия живой речи на инородцев. Она решает ключевые задачи современной методики РКИ: грамматико-переводную, личностно-практическую и аудиolingвальную. Выводы статьи обращают внимание читателей на проблему создания современного учебника по русистике и межкультурной коммуникации с учетом лучших достижений в истории этих дисциплин, использования проверенных годами традиционных работ и новейших методов изучения языка как культурного феномена.

Ключевые слова: филология и культура, русский язык как иностранный, учебник, история и методология науки, технология обучения

История статьи: поступила в редакцию: 18.04.2020; принята к печати: 15.05.2020.

Для цитирования: *Никитин О.В.* «Говорите по-русски» (о Серафиме Алексеевне Хаврониной и книге её жизни) // Русистика. 2020. Т. 18. № 3. С. 371–376. <http://dx.doi.org/10.22363/2618-8163-2020-18-3-371-376>

В истории вузовской филологической культуры есть имена и события, которые занимают особенное положение в словесности. Они понимают её не так, как все, и видят, возможно, больше или под другим углом зрения. Они одарены свыше редкими способностями – учить *живому* языку тех, кто его не знает.

© Никитин О.В., 2020



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Серафима Алексеевна Хавронова – из той классической плеяды педагогов, которые стояли у истоков большой и благодатной науки – «заповедной русистики», ибо до них мы фактически не имели ни учебников, ни методик, ни продуманной системы обучения иностранцев русскому языку. То новое, что было рождено освободившейся от прежних догм филологией, они старались осуществить путем бесконечных, часто очень кропотливых экспериментов. У нас всегда были педагоги-новаторы, а они – лингвисты-новаторы. С.А. Хавронова и её коллеги много десятилетий открывают этот русский мир иностранцам, которые теперь во многом благодаря их стараниям воспринимают такой необычный и великий язык как свой, почти родной – любимый!

Среди трудов Серафимы Алексеевны (Хавронова, Широченская, 2003; Хавронова, 2017 и мн. др.) особое место занимает учебник «Говорите по-русски», изданный более семидесяти раз на шестнадцати языках. На фоне новомодных красочных пособий и пестрых имен современных авторов, использующих все доступные электронные ресурсы, эта книга не потерялась, а остается и по сей день путеводителем в русскую словесность. Впервые она была опубликована в 1962 году. С тех пор минуло почти 60 лет – сменилось несколько поколений лингвистов и методистов; окружающий нас мир стал более полярным; русский язык медленно вытесняют английский и китайский, ставшие более «модными» за эти годы. Но книга С.А. Хавроновой живет вопреки культурной номенклатуре и филологической конъюнктуре.

В чем же заключается феномен этого «обычного» учебника?

Во-первых, четкость структуры книги и доступность изложения. Она разделена на 15 уроков, каждый из которых тематически объединяют те или иные ключевые проблемы коммуникации. Назовем их: «Немного о себе», «Наша семья», «Дом и квартира», «Мой брат – студент», «Обычный день Марины», «Марина едет на работу», «Разговор по телефону», «Вечером у нас гости», «В универмаге», «В машине в другой город», «В гостинице», «Как ваше здоровье?», «Любите ли Вы театр?», «Артём купил компьютер», «В мире бизнеса», «Как мы говорим в разных случаях?». В этих незатейливых заголовках и заключается смысл общения: кто такой «я», с кем живу и чем занимаюсь, мои увлечения и работа. Сразу с первых же страниц такой ненавязчивой встречи новый читатель, только подступающий к изучению неродного языка, начинает понимать, что у него, африканца, бразильца, китайца или француза, есть много общего с русским человеком. Уходят непонятные стереотипы. Забываются надуманные речи политиков. Остается одно: слово – речь – ситуация, а также огромное желание автора влюбиться в русский язык собеседника. Кстати, в этом ключе С.А. Хавронова и сейчас высказывает интересные соображения о психолого-педагогических аспектах адаптации иностранных студентов к условиям обучения в российских вузах, расширяя горизонты филологической «Россиянии» (Хавронова, 2007b: 84–88).

Во-вторых, грамотное, не перегруженное терминологией расположение комментариев внутри каждого урока с их английскими версиями, краткими сообщениями о грамматических характеристиках частей речи, особенностями перевода, например:

“When they say about marriage, Russian uses different verbs for men and women: Мужчина женится. Он женился и теперь он женат. Женщина выхо-

дит замуж. Она вышла замуж и теперь она замужем. Они (он, она) женятся. Они поженились и теперь они женаты» (Хавронина, 2007а: 10).

В-третьих, уроки сопровождают не только повествовательные тексты для чтения и ознакомления с ситуацией коммуникации, но и диалоги. Эта практическая часть очень важна для освоения русского языка. Причем такой, казалось бы, «простой» элемент учебного курса на самом деле требует от автора большой методической, психологической, культурно-исторической подготовки. Диалог – это квинтэссенция урока, его ядро. Грамотно составленный текст с нужными вопросами и акцентами, удачно подобранные и реализованные бытовые ситуации, общий словесный фон – залог успешного освоения языка. Учащийся включает свои рефлексорные способности и, следуя за автором, продолжает моделировать подобную ситуацию, легко запоминая ее детали, а значит – начинает чувствовать текст.

Ещё одно качество книги С.А. Хаврониной – занимательность, идущая от глубины восприятия урока, погруженности в него. Студент-иностранец должен научиться *видеть* текст и запоминать его самые главные моменты. С этой целью после диалогов автор вводит подраздел «Запомните», который как бы раскладывает на составные части диалог в формате «русский – английский». Все фразы и реплики используют, как правило, общеупотребительную лексику нормативного словаря без сложных эпитетов и многозначных лексем.

Мы обратили внимание и на подраздел «Упражнения». Вначале они отталкиваются от прочтенного фрагмента, а затем автор предлагает студентам самим задать вопросы друг другу и ответить на них, например: «Как вас зовут? Где вы живете? Где вы родились? Сколько вам лет? и т. д. (Хавронина, 2007а: 13). Задания, предложенные автором в этой части, разнообразны и не усложнены теорией. Главный принцип здесь такой: понять, закрепить в памяти и усвоить сначала элементарные сведения о грамматике. Так, С.А. Хавронина предлагает употребить слова из скобок в нужной форме: «Сколько (вы) лет? – (Я) тридцать лет» и т. п. (Хавронина, 2007а: 14).

Далее автор посвящает читателей в область коммуникативного синтаксиса, позволяющую учащимся видеть текст, понимать его синонимику, показывающую богатство союзов и союзных слов в русском языке. Следующее упражнение, как нам думается, будет очень полезно при изучении неродного языка: «Соедините предложения, употребляя союзы и союзные слова *и, потому что, поэтому, где, который*». С.А. Хавронина предлагает следующие примеры для выполнения задания: «1. Олег окончил институт. Теперь он работает на юридическом факультете. 2. Марина – детский врач. Она работает в детской поликлинике. 3. Они часто ходят на концерты. Они любят музыку» и т. д. (Хавронина, 2007а: 16).

Или такое упражнение: «Составьте предложения. Скажите, кем и где работают эти люди». Всегда перед выполнением задания автор дает пример: «Образец: Андрей – переводчик, туристическое агентство. Андрей работает *переводчиком в туристическом агентстве*». Далее следуют типовые фразы для практической работы вроде «1. Татьяна – редактор, молодёжная газета. 2. Иван Иванович – мастер, завод» и т. д. (Хавронина, 2007а: 17).

Визуальная часть упражнений дает возможность обучающимся, используя арсенал полученной методики, сделать словесный речевой портрет че-

ловека: описать его одежду, возраст и пол, род занятий и т. д. (Хавронова, 2007а: 19).

Полезны также подготовленные автором тексты для чтения, в которых отражены особенности русского речевого этикета на темы «Ты или вы?», «“Здравствуйте” и “До свидания!”», «Как вас зовут?».

Мы кратко описали структуру и наиболее показательные, на наш взгляд, моменты только одного урока. Каждое такое занятие – своего рода экскурсия в ситуацию, участником которой является иностранец. С помощью разных тем и упражнений он осваивает не только грамматику, произношение, лексический состав языка, но и проникает в материю языка – в смысл, начинает понимать его как живое создание.

Другой положительной стороной учебника является приложение «Как мы говорим в разных случаях»: «При встрече», «При расставании», «Когда мы хотим кого-нибудь поздравить», «При знакомстве» и т. д. (Хавронова, 2007а: 253–257). Эти незамысловатые диалоги очень важны для культурно-языковой адаптации. Вспомним опыт прежних веков, когда то, что мы называем сейчас методикой преподавания иностранного языка, только начиналось. Так, знаменитая “*Grammatica Russica*” Г.-В. Лудольфа, изданная в Оксфорде в 1696 году, содержала учебные диалоги на бытовые и религиозные темы с параллельным латинским и немецким текстом. Думается, что этот опыт и сейчас можно применять в подобных руководствах.

Наблюдения и размышления над этой интересной книгой приводят нас к мыслям и о том, каков должен быть современный учебник, и вообще, что такое «учебник». Прежде всего, он обязан быть *нормативным*, то есть учить языковому стандарту – правильному говорению и основам традиционной грамматики. Затем, как мы полагаем, авторам таких книг следует предельно внимательно относиться к ортологии во всех ее проявлениях и в первую очередь соблюдать произносительные, акцентологические, лексические, морфологические нормы. Из новых аспектов, подмеченных С.А. Хавроновой, укажем интерес автора к письменной речи иностранцев с точки зрения норм русского словорасположения (Хавронова, 2005: 126–132). Мы считаем, что во всех книгах, а не только в тех, которые предназначены для обучения иностранцев, необходимо сохранять вечно гонимую букву «ё». Она – полноценный участник любой коммуникации. Мы не имеем права упрощать наш письменный язык и должны дорожить историей каждого слова, каждой буквы, быть внимательными и патриотичными по отношению к родному языку. В этом смысле пособие С.А. Хавроновой – образец классической русской и советской школы научной методологии, которая базировалась на строгих правилах, великолепной дикции учителей, любви к классической поэзии и прозе, на простой глубине и отсутствии нынешних «кейсов», новояза. Язык по Хавроновой учили сотни тысяч иностранцев. Создать такую книгу, которую бы любили и знали много лет на всех континентах и называли бы ее автора Учителем, – большое счастье и награда за великий, благословенный труд филолога.

Имя Серафимы Алексеевны Хавроновой стоит в одном ряду с нашими почтенными коллегами – Л.А. Вербицкой, Е.М. Верещагиным, В.Г. Костома-

ровым, О.А. Крыловой, Л.А. Новиковым, О.Д. Митрофановой, В.М. Шакле-
линым и другими – теми первопроходцами в межкультурной русистике, кто
открывал дорогу в знание целым цивилизациям, окроплял русским словом
любого ищущего студента, даже ребенка, ведь наш язык – это богатство все-
го мира, наследие культуры великой страны.

Список литературы

- Хавронина С.А., Широоченская А.И.* Русский язык в упражнениях: учебное пособие для говорящих на английском языке. 12-е изд., стереотип. М.: Рус. яз., 2003. 285 с.
- Хавронина С.А.* Письменная речь студентов-иностранцев с точки зрения норм русского словорасположения // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. 2005. № 1. С. 126–132.
- Хавронина С.А.* Говорите по-русски. 15-е изд., стереотип. М.: Рус. яз., 2007а. 316 с.
- Хавронина С.А.* Психолого-педагогические аспекты адаптации иностранных студентов к условиям обучения в российских вузах // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. 2007б. № 2. С. 84–88.
- Хавронина С.А.* Как рождалась классика, не зная, что станет классикой (Из истории создания книги «Русский язык в упражнениях») // Русский язык за рубежом. 2017. № 2 (261). С. 6–9.

Сведения об авторе:

Никитин Олег Викторович, доктор филологических наук, профессор кафедры истории русского языка и общего языкознания Московского государственного областного университета. *Сфера научных интересов*: история языкознания, лексикография, славистика, этно-и социолингвистика, история письменной культуры. Автор более 600 публикаций. E-mail: olnikitin@yandex.ru

DOI 10.22363/2618-8163-2020-18-3-371-376

Scientific report

“Russian as we speak it” (about Serafima A. Khavronina and the book of her life)

Oleg V. Nikitin

Moscow Region State University
24 Very Voloshinoy St, Mytishchi, 141014, Russian Federation

Abstract. The article analyzes one of the most famous textbooks by S.A. Khavronina for studying Russian as a foreign language “Russian as we speak it”. The book has become a hallmark of the Russian methodology and culture of teaching a non-native language abroad. The author examines the structure of the book, emphasizes the innovative findings of S.A. Khavronina, speaks about the features of presenting and explaining the material. Special attention is paid to the communicative orientation of the textbook, which for the first time offered a clear, simple and at the same time methodologically based strategy for teaching Russian as a foreign language. According to the author of the article, the book by S.A. Khavronina is an example of a balanced approach to the analysis of how the live speech influences on foreigners. It solves

the key tasks of modern methodology of Russian as a foreign language: grammar-translated, personal-practical and audio-linguistic. The article draws readers' attention to the problem of creating a modern textbook on Russian and intercultural communication, taking into account the best achievements in the history of these disciplines, using traditional approaches proven over the years and the latest methods of studying language as a cultural phenomenon.

Keywords: philology and culture, Russian as a foreign language, textbook, history and methodology of science, teaching technology

Article history: received: 18.04.2020; accepted: 15.05.2020.

For citation: Nikitin, O.V. (2020). "Russian as we speak it" (about Serafima A. Khavronina and the book of her life). *Russian Language Studies*, 18(3), 371–376. (In Russ.) <http://dx.doi.org/10.22363/2618-8163-2020-18-3-371-376>

References

- Khavronina, S.A., & Shirochenskaya, A.I. (2003). *Russkii yazyk v uprazhneniyakh: Uchebnoe posobie dlya govoryashchikh na angliiskom yazyke [Russian in exercises: A textbook for English speakers]*. Moscow: Rus. yaz. Publ. (In Russ.)
- Khavronina, S.A. (2005). Pis'mennaya rech' studentov-inostrantsev s tochki zreniya norm russkogo slovoraspolzheniya [Written speech of foreign students in terms of the norms of Russian word placement]. *Bulletin of Peoples' Friendship University of Russia. Series: Russian and foreign languages. Methods of its teaching*, (1), 126–132. (In Russ.)
- Khavronina, S.A. (2007a). *Govorite po-russki [Russian as we speak it]*. Moscow: Rus. yaz. Publ. (In Russ.)
- Khavronina, S.A. (2007b). Psikhologo-pedagogicheskie aspekty adaptatsii inostrannykh studentov k usloviyam obucheniya v rossiiskikh vuzakh [Psychological and pedagogical aspects of adaptation of foreign students to the conditions of study in Russian universities]. *Bulletin of Peoples' Friendship University of Russia. Series: Problems of Education: Languages and speciality*, (2), 84–88. (In Russ.)
- Khavronina, S.A. (2017). How a classic was born that did not know what would become a classic (From the history of the book "Russian language in exercises"). *Russian language abroad*, 2(261), 6–9. (In Russ.)

Bio note:

Oleg V. Nikitin, Doctor of Philology, Professor of the Department of History of Russian and General Linguistics of Moscow Region State University. *Research interests:* history of linguistics, lexicography, ethno- and sociolinguistics, history of written culture. He is author of more than 600 publications. E-mail: olnikitin@yandex.ru

Бланк заказа периодических изданий

АБОНЕМЕНТна газету
журнал**36433**

(индекс издания)

Русистика

(наименование издания)

**Количество
комплектов**

На 2020 год по месяцам

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12

Куда

(почтовый индекс)

(адрес)

Кому

(фамилия, инициалы)

Линия отреза

ДОСТАВОЧНАЯ**36433**

ПВ	место	литер

КАРТОЧКА

(индекс издания)

на газету
журнал**Русистика**

(наименование издания)

Стои- мость	подписки	руб.	Количество комплектов
	каталожная	руб.	
	пере- адресовки	руб.	

На 2020 год по месяцам

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12

город

село

почтовый индекс

область

район

код улицы

улица

дом

корпус

квартира

фамилия, инициалы

Бланк заказа периодических изданий

АБОНЕМЕНТ на газету
 журнал (индекс издания)

Вестник РУДН.
 Серия: _____
 (наименование издания)

Количество комплектов	<input type="text"/>
-----------------------	----------------------

На 2020 год по месяцам

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

Куда
 (почтовый индекс) _____ (адрес)

Кому _____
 (фамилия, инициалы)

Линия отреза

<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
ПВ	место	литер

ДОСТАВОЧНАЯ КАРТОЧКА (индекс издания)

на газету Вестник РУДН.
 журнал _____ Серия: _____
 (наименование издания)

Стоимость	подписки	<input type="text"/> руб.	Количество комплектов	<input type="text"/>
	каталожная	<input type="text"/> руб.		
	пере-адресовки	<input type="text"/> руб.		

На 2020 год по месяцам

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>				
город															
село															
почтовый индекс						область									
район															
код улицы						улица									
дом				корпус				квартира				фамилия, инициалы			