

О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ (РКИ) В УСЛОВИЯХ ОТСУТСТВИЯ РУССКОЙ ЯЗЫКОВОЙ СРЕДЫ*

Аннотация: В статье рассматриваются категории русских преподавателей, работающих в зарубежных вузах, предлагаются возможные пути классификации неязыковой среды, а также анализируются особенности функционирования отдельных компонентов системы обучения русскому языку как иностранному вне России.

Ключевые слова: языковая среда, РКИ, категории русских преподавателей.

Преподавание в языковой и вне языковой средах имеет свои особенности, что является предметом исследований в ряде научных работ. Данные исследования посвящены, в основном, обучающему потенциалу русской языковой среды и работе русского преподавателя в данных условиях (И.А.Орехова, И.И.Просвирина, И.Е.Бобрышева, М.В.Давер, В.Молчановский, Ю.Е.Прохоров, Т.Е.Владиминова и др.) или национально обусловленным лингвометодическим и культурологическим особенностям преподавания РКИ в отдельно взятой стране (Г.Ю.Никипорец-Такигава, И.Л.Андреева-Сюссен, А.Л.Бердичевский, Л.Шипелевич, З.Н.Пономарева, Т.П.Скоринова и др.).

Эти особенности становятся очевидными для русского преподавателя-методиста РКИ, если он имел возможность долгое время преподавать как в языковой среде, так и во внеязыковой среде и сравнивать две системы обучения.

Под системой обучения вслед за А.Н.Щукиным /2/ нами понимается совокупность основных компонентов учебного процесса, определяющих отбор учебного материала, формы и способы его подачи на занятиях, методы и средства обучения. Краткосрочные курсы (от 2-х недель до 3-х месяцев), проводимые в разных странах, с нашей точки зрения, не дают такой возможности для сравнения различных систем образования, систем обучения РКИ. Это связано прежде всего с тем, что ведущий компонент системы (цели и задачи обучения) в рамках краткосрочного преподавания, как правило, везде один и тот же: «разговорить» учащихся, «развязать им язык», то есть активизировать речевые и коммуникативные навыки и умения. Последнее является чаще всего приоритетной задачей обучения и в русской языковой среде. Цели ли же и задачи преподавания русского языка в зарубежных вузах не всегда сводятся только к развитию данных навыков и умений, тем более в настоящее время, когда во многих странах русский язык стал изучаться как второй или третий иностранный язык.

Коммуникативно-деятельностный подход, уместный и эффективный в рамках языковой среды, в процессе курсового обучения, вне языковой среды в школах, лицеях, университетах часто заменяется сознательным подходом, который реализуется в соответствующих методах. Подходы и методы обучения определяют в свою очередь содержание обучения, а, следовательно, и выбор адекватных учебных средств.

В отличие от языковой среды, в которой большинство методических стратегий опираются на модель «от действительности – к тексту», вне России они будут опираться на обратную модель «от текста – к действительности». Следовательно, основной единицей обучения вне языковой среды является текст, в то время, как в языковой среде в настоящее время – это чаще всего дискурс. С дискурсом, а точнее с методически организован-

* © Быкова О.П.

ным «аудиторным дискурсом» [3] учащиеся могут встретиться, как правило, лишь на занятиях, которые проводит русский преподаватель, который является и носителем языка, и носителем стереотипов коммуникативного поведения, и носителем культуры, кладезем фоновых знаний. Задача преподавателя, работающего вне России, по возможности, организовывать на занятиях дискурс, чтобы погрузить учащихся в русскую действительность, то есть в связный текст в совокупности с экстралингвистическими – прагматическими, социокультурными, психологическими и другими факторами, выраженными как вербальными, так и невербальными средствами (звуками, интонацией, жестами, мимикой, поведением). Без использования видеоматериалов, кассет, других средств наглядности это очень трудно сделать. Поэтому русский преподаватель должен помнить, что независимо от того, в рамках какого метода ему приходится вести занятия в зарубежном вузе, может он пользоваться на занятиях АВСО и ТСО или нет, его метод всегда должен содержать культуроведческую (социокультурную) составляющую.

Русский преподаватель и работающие с ним параллельно иностранные коллеги, как правило, редко «дублируют» друг друга, каждый работает в своей системе координат, в соответствии со своими методическими установками. Последнее может быть связано с тем, что в вузе не принято координировать работу разных преподавателей, или с тем, что между русским преподавателем и его местными коллегами четко разделены сферы деятельности.

Ситуации, в которые попадает преподаватель русского языка в зарубежном вузе, способствуют формированию у него этнотолерантной методической компетенции. Этнотолерантную методическую компетенцию в условиях языковой среды сформировать сложнее, во-первых, потому, что в российских вузах мы принадлежим к доминирующему большинству и не испытываем острой необходимости «приспосабливаться» к нашим иностранным учащимся, во-вторых, потому, что категория толерантности только формируется в русском коммуникативном сознании [4]. Но именно названная категория крайне важна как для «выживания» русского преподавателя за рубежом, так и для его успешной работы в российском вузе. «Особенности современного образовательного процесса, развивающегося в условиях интеграции образовательных систем разных стран и регионов, в условиях нарастающей миграции населения, в том числе учащихся, с целью получения качественных знаний, компетенций, свидетельствуют о важности и необходимости подготовки нового, этнически грамотного поколения русистов» [5 с.19].

Учет отсутствия языковой среды обучения актуален и для стран с большими культурными различиями, и для стран близких в культурном отношении. Так, работая в Республике Корея, мы убедились в том, что корейские учащиеся в российских университетах и корейские учащиеся у себя дома – это совершенно разные категории учащихся, которые требуют различных подходов при их обучении. Это не удивительно, так как наши культуры и наши системы образования очень сильно отличаются друг от друга, что является не нашим субъективным суждением, а объективным фактом.

Попадая на учебу в Россию, корейские студенты, некоторые быстрее, другие медленнее, но адаптируются в новых для себя условиях. Принимают те методические установки, которые им предлагают преподаватели. Обучаясь в корейских вузах, они остаются в рамках привычной для них, традиционной системы образования и не готовы сразу перестраиваться, как того требует русский преподаватель. Например, корейские учащиеся очень хорошо работают хором, так как привыкли делать это с первого класса школы, но гораздо хуже работают в парах, стесняются отвечать индивидуально. Привыкнув работать с книгой и по книге, они бывают не очень внимательными, когда им приходится списывать с доски. Корейские преподаватели работают, в основном, в русле грамматико-переводного метода, поэтому задания коммуникативно-деятельностного характера, кото-

рые предлагает русский преподаватель, не всегда адекватно воспринимаются студентами. Эти особенности, так же как и многие другие, важно знать и русскому преподавателю, который едет работать в Республику Корея, и тому преподавателю, который начинает работать в России с корейской группой.

Анкетирование преподавателей русского языка из других стран - Сербии, Боснии и Герцеговины, из Болгарии,- проходивших летний курс ФПК в Гос.ИРЯ им. А.С.Пушкина в июле 2007 года показало, что и для данных стран учет наличия/отсутствия языковой среды не теряет своей значимости. На вопрос: «Что может затруднять взаимопонимание русского преподавателя с его иностранным коллегой?» большинство преподавателей ответило, что это - традиционная система образования в их странах, требующая соблюдения определенных законов и правил при обучении иностранным языкам, отличающаяся от российской системы образования; недостаточное знание современных культурно-социальных изменений, произошедших в наших странах за последние годы; различная материально-техническая обеспеченность учебного процесса.

В последние десятилетия мир становится все более открытым, все больше появляется возможностей для работы людей в самых разных уголках мира, меняется статус иностранных языков и отношение к их изучению. Возникают и новые возможности для расширения поля диалога культур. Но в то же самое время процессы глобализации обостряют процессы самоидентификации, делают актуальным учет национальных традиций на всех уровнях, в том числе и в учебно-образовательной сфере взаимодействия. Навязывание зарубежным коллегам своих методических установок без учета их видения проблемы не ведет к плодотворному творческому диалогу, к методическому взаимообогащению друг друга, закрывает уникальную возможность для обмена опытом из первых рук.

К сожалению, в учебниках по методике, в учебных программах по РКИ для студентов, магистрантов и аспирантов, для слушателей ФПК эта тема до сих пор не рассматривается в полном объеме. Многие исследования зарубежных преподавателей-русистов, посвященные самым разным лингводидактическим проблемам, очень важны для осознания определенной национальной специфики преподавания русского языка в той или иной стране. Но данные работы носят, как правило, частный характер.

Программа курса «Язык и межкультурная коммуникация» /6/, разработанная в Гос.ИРЯ им. А.С.Пушкина одной из своих целей видит формирование у учащихся профессионального подхода к владению нормами межкультурного общения, в связи с чем изучаются такие темы, как «Образ преподавателя РКИ в инокультурной аудитории», «Коммуникативные неудачи в практике РКИ», «Формирование эмпатийных свойств у преподавателя РКИ». В данном случае речь идет о том, что будущие преподаватели РКИ должны быть толерантными личностями, должны уметь учитывать на занятиях родной язык и культуру иностранных учащихся, приехавших изучать русский язык в Россию. Но понятия этнотолерантной методической компетенции, этнометодической культуры будущего преподавателя, особенности внеязыковой среды обучения в данном курсе не рассматриваются.

Отсутствуют и методические рекомендации для отъезжающих преподавать русский язык за границу, что значительно осложняет их жизнь и трудовую деятельность. Если ранее это компенсировалось работой методических центров, филиалов Института русского языка за рубежом, где русский преподаватель всегда мог проконсультироваться, то в настоящее время, как правило, русский преподаватель предоставлен сам себе. Ситуация особенно усугубляется в тех регионах, где у местных преподавателей не принято указывать русскому коллеге на его ошибки, где зарубежные коллеги дистанцируются особенно на первых порах от своего русского коллеги (например, в странах Дальневосточного региона или Юго-Восточной Азии), где существует жесткая конкуренция между препода-

вателями. Очевидно, не проще работать и преподавателям РКИ в африканских странах, где связи с соотечественниками могут быть не так часты, а техническое оснащение вузов оставляет желать лучшего.

Необходимо при этом учитывать, что и преподаватели, работающие в зарубежных вузах, и неязыковая среда могут существенно различаться.

Русских «преподавателей» можно, с нашей точки зрения, разделить на следующие группы: профессиональные преподаватели РКИ (среди них есть и опытные, и совсем молодые специалисты); филологи без специализации РКИ; носители языка, не прошедшие подготовку по специальности. Трудности для каждой из категорий работающих будут, очевидно, разные. Но, с нашей точки зрения, для всех важно понимать специфику работы русского преподавателя в неязыковой среде. Другое дело, что наряду с этим пониманием для данных категорий «преподавателей» акцентуализироваться будут разные учебно-методические составляющие: для русского преподавателя-русиста на первый план выйдет процесс адаптации в данной стране, в конкретном вузе; для преподавателя-нефилолога – процесс погружения в суть новой специальности; для преподавателя, давно живущего и работающего вне России, – кроме погружения в специальность, процесс пополнения знаний о современных российских реалиях.

Что касается самой неязыковой среды, то ее можно классифицировать по разным параметрам. Например, страны, которые объединяются исторической вертикалью, в том числе и в современную историческую эпоху, и географической горизонталью (термины В.И.Вернадского), и страны, которые далеки друг от друга в этой системе координат. Таким образом, например, Китай и Южная Корея на определенном этапе относились к первой группе, а СССР и США ко второй группе.

Республика Корея в течение 400 лет находилась под политическим, экономическим, культурным влиянием Китая, что не могло не сказаться и на корейской системе образования, в целом, и на преподавании языков, в частности. Эта система базировалась на конфуцианской традиции, сформулированной в «Книге ритуалов»: «Государь, учитель, отец – одно и то же» [7]. До сих пор многие корейские университеты имеют своим девизом древнекитайские изречения. Древнекитайский язык и сейчас воспринимается в Корее как язык высокой культуры.

Советский Союз и Соединенные Штаты Америки и географически и исторически были очень сильно дистанцированы друг от друга. Естественно, что и системы образования в данных странах строились на различных основаниях. Например, в советских вузах на каждом факультете существовали и продолжают существовать в настоящее время в российских учебных заведениях жесткие учебные программы обязательные для всех студентов, в то время как в американских колледжах студентам предлагают перечень дисциплин, иногда и не связанных напрямую со специальностью, из которого они могут выбирать то, что считают для себя полезным и интересным.

Но на сегодняшний день мы не можем оперировать понятием только исторической вертикали, потому что, с одной стороны, наши дни еще не стали историей, а с другой – процессы глобализации затрагивают все большее количество стран. Поэтому историческая вертикаль постепенно все в большей степени замещается на социальную составляющую, которая включает в себя социальные процессы, происходящие в данной стране, процессы глобализации и самоидентификации. В связи с вышесказанным, например, Китай и Южная Корея, несмотря на многовековые общие традиции, опирающиеся на буддизм, конфуцианство, господство китайского языка, отдалились друг от друга. На корейские университеты в настоящее время оказывают гораздо большее влияние японские и американские системы образования, чем китайская система, что непосредственно отражается и на преподавании РКИ в Республике Корея. Если в китайских вузах на отделе-

ниях русского языка обучение происходит чаще всего на базе одного учебного комплекса «Восток», существует единая система тестирования по РКИ, то все корейские университеты свободны при выборе учебников, единой системы тестирования не существует, а студенты в праве выбирать или не выбирать, например, курс «Русский разговор», даже если они учатся на отделении русского языка и литературы.

В то же время надо иметь в виду, что культурологическая дистанция отнюдь не является синонимом географической удаленности. В данном случае не работают законы прямой пропорциональности. Представляется, что системы образования в Южной Корее и в Северной Корее очень сильно различаются.

Конечно, неязыковую среду можно характеризовать и по другим параметрам, например, по разному отношению к стране изучаемого языка, к его культуре, к его жителям. Однако в последнее время изучение иностранных языков становится все более и более прагматичным. Если ранее бесспорным считалось, что образ страны изучаемого языка не должен вызывать возражений и раздражений у учащихся, то в настоящее время это далеко не так очевидно. Изучение английского языка в наше время не сопрягается с положительным образом стран, в которых говорят на данном языке, не апеллирует к духовной культуре этих стран, а носит чисто прагматический характер. Мало кто изучает в настоящее время английский язык, чтобы читать Шекспира в подлиннике.

При достаточно негативном отношении некоторых русских и иностранных учащихся к США и американцам, изучение английского языка они считают для себя обязательным.

Можно анализировать неязыковую среду с точки зрения различной близости языковых систем по отношению к русскому языку. Но в настоящее время говорить об обучении только языку, опираясь лишь на сопоставление языков, явно недостаточно, так как идеи диалога культур, иноязычного образования, включающие не только и не столько вопросы изучения иностранных языков, но и вопросы изучения культур, охватывают все больше последователей. В связи с необходимостью поддержать и развить мотивацию учащихся к изучению русского языка во внеязыковой среде большую роль начинают играть национально ориентированные социокультурный, культуроведческий подходы к обучению. Данные подходы призваны помогать сформировать и развить у иностранных учащихся интерес и желание к познанию России, русской культуры, русского национального характера в диалоге с родной культурой в процессе изучения ими русского языка, то есть при формировании у них языковой и речевой компетенций. При этом роль преподавателя заключается в том, чтобы в процессе обучения языку научить учащихся видеть, фиксировать, а в дальнейшем и самостоятельно извлекать культуроведческую информацию из изучаемого ими языкового и речевого материала. Таким образом, культуроведческий подход ориентирует преподавателя на передачу информации (русской культуры), на диалог культур, то есть на получение им информации о родной культуре учащихся и на передачу кода усвоения информации и обмена информацией (языка и речи). Чтобы заинтересовать студента нашей аудитории, обучение должно идти не от языка к культуре, а наоборот, от культуры к языку. Культура и есть тот крюк, на который они цепляются своим любопытством, – утверждают коллеги, работающие в американских учебных заведениях.

Некоторые исследователи [8] полагают, что специфика языковой среды зависит от особенностей исторического развития рассматриваемых региона или страны, их геополитического положения, от этнической культуры, взаимодействия и взаимовлияния имеющихся языков, миграционных процессов и языковой политики. Принципиально новым, о чем мы еще не упоминали выше, являются особенности среды, связанные с взаимодействием и взаимовлиянием имеющихся языков, а также современной языковой политикой, проводимой в конкретной стране. Правда, в тезис о взаимодействии и взаимовлия-

нии языков мы бы добавили – и культур. В этом отношении очень показательна ситуация в африканских странах, бывших английских, французских, португальских колониях, в которых на учащихся при изучении ими русского языка влияют не только родные языки и культура, но и языки и культура метрополий. Этим студентам легче изучать русский язык, потому что это второй для них иностранный язык, а первый они изучали как государственный с первого класса школы. Современную же языковую политику страны необходимо принимать во внимание, в частности и потому, что именно она определяет статус русского языка в стране, в школах, в университетах, существенно влияет на мотивацию учащихся при выборе иностранного языка для изучения.

Но даже если неязыковую среду не классифицировать детально, а рассматривать как нечто целое, противопоставленное языковой среде, то можно заметить, что система обучения работает в ней по-другому. Понятие системы обучения функциональное, сложное и открытое, так как реализация его компонентов зависит от среды/условий как в широком смысле этого слова (языковая/неязыковая среда), так и в узком его значении (социальный или государственный заказ данного общества, данного университета, возможности конкретного университета и т.п.). Если проанализировать один из компонентов системы обучения: принципы обучения, то можно увидеть, как со временем появляются новые принципы, как переосмысливаются старые принципы в зависимости и от наличия или отсутствия языковой среды обучения. Так, методический принцип учета родного языка учащихся был дополнен принципом учета родной культуры учащихся и их национальных лингвометодических традиций [9]. Конечно, родную культуру и национальные лингвометодические традиции учащихся необходимо/желательно принимать во внимание и при работе в российских вузах. Но это не всегда возможно: обучение может проходить в интернациональной группе, преподаватель может не обладать соответствующими знаниями, более актуальным является погружение студентов в русские реалии во всех их проявлениях. Вне языковой среды учет русским преподавателем культуры и национальных лингвометодических традиций страны пребывания является необходимым условием его успешной деятельности.

Дидактический принцип доступности и посильности также, на наш взгляд, должен существенно корректироваться, когда он начинает функционировать во внеязыковой среде. Работая в зарубежном вузе, русский преподаватель должен знать, что те требования, которые он предъявлял к данной категории учащихся в российской вузе, могут очень сильно отличаться от требований, которые он будет предъявлять к тем же учащимся в их родном университете. Это связано не только с трудностями, которые испытывают учащиеся, изучая язык вне языковой среды, с тем языковым барьером, который так не просто разрушить и заставить поверить студентов в свои силы, но и с тем, что мотивация у тех и других студентов совершенно разная. Студенты, которые приезжают учиться в Россию, как правило, все-таки сориентированы на использование русского языка в своей будущей деятельности или хотя бы на коммуникацию на русском языке на период пребывания в стране. А студенты, которые учат русский язык только у себя на родине, в большинстве случаев редко планируют или не могут себе позволить планировать найти работу с использованием своих знаний по русскому языку. Это очень важно учитывать, с одной стороны, не занижая, а с другой стороны, не завышая той учебной планки, которая бы держала студентов в тонусе. В подобной ситуации содержание методических принципов профессиональной направленности обучения и аппроксимации тоже отличаются от содержания аналогичных принципов на филологических факультетах в российских учебных заведениях.

Конечно, все компоненты системы обучения: цели и задачи, подходы, методы, принципы обучения, содержание и средства обучения, организационные формы тесно связа-

ны между собой, но в учебно-методических интересах могут быть вычленены и описаны по отдельности.

В перспективе нам представляется актуальным более детально проанализировать и систематизировать изменения тех методических параметров, которые лежат в основе работы русского преподавателя в зарубежном вузе, и тем самым интенсифицировать и оптимизировать процесс преподавания им русского языка.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Тер-Минасова С.Г. Война и мир языков и культур. – М.: АСТ. Астрель. Хранитель, 2007.
2. Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного. – М.: Высшая школа, 2003.
3. Мухаммад Х.И.А. Прагматический компонент «взаимодействия в аудиторном дискурсе: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М.: Изд-во Гос.ИРЯ им. А.С.Пушкина, 2006.
4. Прохоров Ю.Е., Стернин И.А. Русские: коммуникативное поведение. – М.: Флинта. Наука, 2006.
5. Чжао Юйцзян Лингводидактические основы этноориентированного обучения русскому языку и тестированию (на примере китайских учащихся): Автореф. дис. ... к.п.н. – М.: Изд-во РУДН, 2008.
6. Программа по языку и межкультурной коммуникации. – М.: Изд-во Гос.ИРЯ им. А.С.Пушкина, 2007.
7. Ланьков А.Н. Корея. Будни и праздники. – М.: Международные отношения, 2000.
8. Просвиркина И.И. Толерантная речевая коммуникация: лингводидактическая теория и практика: Автореф. дис. ... д.п.н. – М.: Изд-во РУДН, 2007.
9. Бобрышева И.Е. Культурно-типологические стили учебно-познавательной деятельности иностранных учащихся в методике обучения русскому языку как иностранному: Дисс. ... д.п.н. – М.: Изд-во Гос.ИРЯ им. А.С.Пушкина, 2004.

О. Vykova

SPECIFICS OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN THE ABSENCE OF THE RUSSIAN LANGUAGE ENVIRONMENT

Abstract: The article reviews the categories of Russian professors working in the foreign higher educational institutions, suggests classification methods of the non-language environment, and analyses how certain components of the system of teaching Russian as a foreign language function outside Russia.

Key words: The language environment, ПКИ, categories of Russian teachers.