

ЛИНГВОКУЛЬТУРНАЯ АДАПТАЦИЯ АРАБСКИХ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

И. В. Глухова, А. М. Ханафеева

Челябинский государственный университет, Челябинск, Россия

Статья является частью исследования в области национально-культурных и психологических особенностей арабских студентов в лингводидактическом аспекте. Цель — разработка и обоснование рекомендаций для создания адекватных учебных материалов в контексте национально ориентированного подхода. Приводится описание национально обусловленных характеристик арабских студентов, с учетом которых осуществляется выбор приемов и методов обучения, а также приводятся примеры национально ориентированных заданий. Значимость данного исследования подтверждается инновационным потенциалом национально ориентированного обучения и восстановлением популярности русского языка как иностранного в странах арабского региона.

Ключевые слова: *национально-языковая ориентация, национально ориентированное обучение, национально ориентированный подход, русский язык как иностранный, методика обучения русскому языку как иностранному.*

С конца XX в. в российской системе образования происходят существенные изменения, связанные с глобализацией и коммерциализацией образования, предложением разнообразных форматов обучения и тенденцией к стандартизации и государственному контролю процесса обучения иностранных граждан в русскоязычной среде. Эти изменения оказывают значительное влияние на систему обучения русскому языку как иностранному.

Распад СССР и утрата прежнего геополитического влияния на постсоветском пространстве и в мире способствовали снижению популярности русского языка: сокращалась численность иностранных граждан, изучающих или стремящихся изучать его, менялся их национальный состав и социальный статус и, соответственно, культурный и образовательный уровень. Но в настоящее время активно идет процесс восстановления статуса русского языка как средства международного общения, и многие исследователи указывают на его перспективу стать глобальным языком коммуникации. Подтверждением тому является факт, что русский язык занимает второе место в Интернете по использованию, уступая только английскому языку.

В последнее время в российские вузы, в том числе в Челябинский государственный университет, приезжает на обучение все больше граждан из стран Африки, Юго-Восточной Азии, Ближнего и Дальнего Востока. Статистика также отмечает заметную тенденцию к увеличению количества обучающихся из арабских стран. Сегодня они пред-

ставляют самую многочисленную группу иностранных студентов (180 чел.), обучающихся в ЧелГУ. Результаты проведенного нами анкетирования показывают, что 72% студентов выбирают изучение русского языка с целью дальнейшего обучения в России (предпочтение отдается медицинским и инженерным специальностям). В то же время часть студентов, приезжающих учиться в рамках государственной программы, имеют низкую мотивацию к изучению русского языка, поскольку им не предоставляется право выбора страны для обучения.

Наша практика показывает, что трудности в изучении русского языка у арабских студентов вызваны не только различием между родным и изучаемым языками и сложной адаптацией в русскоязычной среде, но и недостаточным учетом особенностей менталитета и национального характера этих студентов при организации обучения. Соответственно, внедрение в учебный процесс элементов национально ориентированной методики и создание позитивной образовательной среды, на наш взгляд, будут способствовать снятию этих трудностей. Таким образом, актуальность нашего исследования обусловлена необходимостью корреляции методики преподавания русского как иностранного для студентов из арабских стран, обучающихся в моноязычной группе в русскоязычной среде.

Проблема исследования. При создании учебных материалов, предназначенных для иностранных студентов, следует исходить из основных положений национально ориентированной

методики преподавания русского как иностранного, а также из факторов лингвокультурной адаптации.

Цель исследования — разработать и обосновать общие рекомендации для создания актуальных учебных материалов путем модификации и корректировки содержания существующих заданий, а также за счет пополнения новыми видами упражнений в русле национально ориентированной методики.

Известно, что в процессе межкультурной коммуникации само по себе знание иностранного языка не является гарантией достижения взаимопонимания или верной интерпретации исходных намерений коммуникантов. Адекватное общение достижимо, если есть единство знания языка, особенностей культуры и приобретенных навыков речевого поведения. Поэтому современная лингводидактика в качестве научно-методической основы обучения иностранному языку, в том числе русскому языку как иностранному, определяет коммуникативный и социокультурный подходы, поскольку они позволяют реализовать главную цель обучения, а именно приобщиться к иной картине мира, усвоить лингвокультурные концепты и участвовать в диалоге культур [8. С. 48—49]. Так, Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров и С. Г. Тер-Минасова считают процесс обучения иностранному языку межкультурной коммуникацией, под которой подразумевают «адекватное взаимопонимание двух участников коммуникативного акта, принадлежащих к разным культурам» [12. С. 50]. Это означает, что цель общения достигается и оно становится успешным не только при условии знания языка как такового, но и при наличии фоновых знаний, то есть «обоюдных знаний участниками коммуникативного акта реалий материальной жизни, ситуативных и коннотативных реалий, стоящих за обозначающими их языковыми знаками, необходимых для адекватной и полной интерпретации порождаемых высказываний» [10]. Безусловно, фоновые знания, несмотря на их энциклопедичность, не являются научным знанием уже потому, что для них характерны стереотипы и противоречивость. Тем не менее они являются важнейшим фактором эффективного общения представителей иных культур.

Ранее существовавшее мнение о том, что методика преподавания русского языка как иностранного должна учитывать функционально-семантические, фонетические, лексические и грамматические особенности родного языка обучаемых для более успешного усвоения иностранного языка, уступает место новым идеям и концепциям. В 1960-х гг.

в отечественной науке появляется методика национально языковой ориентации, которая становится альтернативой вышеназванной методике в моноязычных группах и учитывает не только функциональные особенности родного языка обучающихся, но и особенности языка и культуры носителей изучаемого языка. Ее идея основана на том, что формирование системы иностранного языка происходит под влиянием существующей в сознании индивида системы родного языка. Соответственно, это влияние может быть положительным при наличии межъязыковых сходств или отрицательным при имеющихся межъязыковых различиях и несовпадениях, что приводит к трудностям в усвоении или к невосприятию языкового материала. В. Н. Вагнер, основоположник методики национально-языковой ориентации, называет основным принципом такой методики «сопоставление сходных и несовпадающих явлений в двух языках (родном и изучаемом) при отборе и представлении учебного материала на занятиях» [3]. Данный подход позволяет создать позитивную образовательную среду, комфортную для той или иной национальности обучающихся. Отметим, что сопоставительный аспект дает возможность раскрыть известный дидактический принцип «от более легкого к более трудному». Наш опыт преподавания русского как иностранного также подтверждает, что если вначале мы рассматриваем сходства, а потом различия, то восприятие и усвоение языкового материала значительно ускоряются. При этом приемы и методы национально ориентированной методики подходят для всех уровней языка (фонетический, грамматический, лексический) и всех этапов обучения.

Характерной особенностью современного этапа развития методики преподавания иностранных языков является изучение того, в какой степени этнопсихологические и этнокультурные особенности обучаемых оказывают влияние на процесс обучения (Т. М. Балыхина, И. Е. Бобрышева, Н. В. Поморцева и др.). Это влияние предполагает, что при отборе учебного материала и его применении должны обязательно учитываться трудности его понимания и усвоения, особенно обусловленные влиянием родного языка и культуры иностранных студентов. В контексте вышесказанного очевидно, что тренд в преподавании русского языка как иностранного — национально ориентированная направленность обучения, реализующая в национально ориентированной подход, эффективность которого обусловлена учетом национально-культурных и психологических особенностей обучающихся. Приведем приме-

ры, демонстрирующие такие особенности: китайские студенты, как правило, не готовы к коммуникативному методу обучения русскому языку. Для них комфортнее заниматься переводом и учить наизусть готовые тексты, чем пользоваться языком спонтанно и практиковать разговорную речь. Корейские студенты склонны отмалчиваться и не отвечать на вопросы, если не уверены, что знают правильный ответ. Для них типичен самоконтроль и высокая степень адаптивности. Студенты из арабских стран отличаются повышенной субъективностью и неготовностью к компромиссам. При выполнении такого нейтрального задания, как, например, «описание города», они никогда не согласятся с тем, что где-то может быть красивее, чем в том месте, откуда они приехали. Обсуждение преподавателем и студентами спорных моментов в процессе обучения — обычная практика в европейской и американской академической среде (как следствие одной из их национальных характеристик — низкой дистанции власти и избегания неопределенности). Поэтому студенты из европейских стран считают естественным и само собой разумеющимся не бояться задавать преподавателю вопросы во время занятия или участвовать в открытой дискуссии. Это неприемлемо в исламской академической среде, где преподаватель является безусловным авторитетом и находится в центре образовательного процесса.

Таким образом, вышеприведенные примеры из нашего опыта преподавания показывают, что знание национального характера обучаемых, включающее специфические проявления этого характера на когнитивном, психологическом и физиологическом уровнях, дает возможность преподавателю русского языка избежать или минимизировать шаблоны при подготовке учебных материалов (учебников, пособий, методических рекомендаций) для своих студентов. Мы согласны с утверждением Р. К. Боженковой, что «для обеспечения полноценного образовательного процесса преподавателю нужно находить такие точки соприкосновения контактирующих культур, чтобы обучающиеся могли по-русски правильно представить свою культуру, обычаи и традиции, могли справиться с культурным шоком и ликвидировать межъязыковые и межкультурные недоразумения, постепенно приобщаясь к традициям и особенностям иного образа жизни, умели активизировать те внутренние механизмы, при которых происходят наиболее эффективная переработка информации и синтез новых смыслов» [2. С. 20]. Поскольку наше исследование направлено на анализ специфики про-

явления арабского менталитета и особенностей национального характера при обучении русскому языку как иностранному, нами были изучены современные теории и концепции по различным аспектам языкового обучения и адаптации арабских студентов как в отечественной (О. Д. Митрофанова, Е. И. Мотина, В. Г. Костомаров, Е. И. Пассов, А. И. Сурыгин, Т. И. Капитонова, А. Н. Щукин, Г. И. Кутузова и др.), так и в зарубежной лингводидактике (А. А. Ансари, Н. Маадад, Г. М. Мостафа, Дж. Палмер и др.) с целью поиска подобных точек соприкосновения или расхождения. Отдельно отметим следующие исследования, содержащие ценный материал для изучения и анализа: «Способы формирования мотивации изучения русского языка в иракской аудитории» А. Ясина, «Коммуникативные неудачи арабских учащихся в ситуациях межкультурного речевого взаимодействия как методическая проблема» А. Х. Хаки, «Педагогическая технология социокультурной адаптации арабских студентов в российских вузах» Х. М. Хасана, «Установки арабских студентов к западной культуре и мотивация к изучению английского языка» Д. И. Садек. В качестве экспериментальных данных нами использованы результаты опросников, интервью, листов наблюдения за участниками исследования, которое проводится на базе кафедры русского языка как иностранного в Челябинском государственном университете. Среди анкетированных — граждане Алжира, Египта, Иордании, Ирака, Марокко. Таким образом, нами сделаны следующие выводы:

- 94 % опрошенных студентов указывают на объективную необходимость изучения любого иностранного языка (в ситуации выбора между изучением иностранного языка или продолжением изучения родного языка отдают предпочтение последнему, в частности изучению языка Корана;
- все участники опроса не хотят подвергаться ассимиляции в процессе изучения русского языка;
- арабские студенты высоко ценят свой родной язык и ощущают свою идентичность;
- 16 % студентов отмечают внешний характер мотивации к изучению именно русского языка, поскольку это стало решением и выбором министерства образования страны, направившего этих студентов в Россию;
- 72 % студентов планируют продолжить образование в российских университетах;
- 79 % опрошенных согласны с тем, что изучение русской культуры помогает им в овладении русским языком;

— 81,6% анкетированных высказываются позитивно о таких составляющих изучаемой культуры, как музыка и национальная кухня;

— 97,6% опрошенных студентов указывают на огромную важность доброжелательных взаимоотношений с преподавателем русского языка и непосредственное влияние таких отношений на результаты обучения. Достаточно неожиданно, что фактором, способным повысить или понизить мотивацию к изучению русского языка, является преподаватель, позитивно воспринимающий и интересующийся арабской культурой.

Наш собственный опыт преподавательской деятельности, наблюдение и ценные комментарии коллег позволяют нам составить обобщенный образ арабского студента, изучающего русский язык в русскоязычной среде. Считаем, что это даст преподавателю русского языка понимание того, как воспринимается преподаватель в родной культуре обучающихся и затем, соответственно, поможет выбрать стиль поведения, приемы объяснения и закрепления материала, формы работы и прочее, чтобы помочь студентам из арабских стран постепенно принять модель российской образовательной системы и чувствовать себя комфортно.

Рассмотрим личностные и поведенческие особенности студентов из арабских стран:

— повышенная эмоциональность, экспансивность и склонность к броским внешним эффектам. Например, в ситуации пропуска занятия без уважительной причины студенты многократно клянутся не только быстро наверстать упущенное, но и превзойти сокурсников, аргументируя такую самоуверенность своими выдающимися способностями: «Я клянусь! Я — умный! Русский язык — легко!»;

— достаточно беспечное и легкое отношение к своему будущему, которое обусловлено высокой адаптивностью к реальным жизненным ситуациям, а также религиозными и родственными связями;

— внешний вид играет главную роль в составлении мнения о человеке, как результат арабской культурной традиции;

— стремление любой ценой «сохранить лицо» перед окружающими, стимулирующее такую целеустремленность и трудолюбие, что позволяют многим студентам добиваться отличных результатов в изучении русского языка;

— повышенная чувствительность к критике и похвале, особенно в присутствии однокурсников: 62% опрошенных студентов указывают, что для них крайне важно получить похвалу или одобрение

преподавателя; 72,5% студентов отмечают, что их расстраивает критика или замечания преподавателя в присутствии других студентов.

Наряду с особенностями национального характера арабских студентов, безусловно, оказывающими влияние на учебный процесс, отметим объективные трудности, а именно различия русского и арабского языков. Мы относим к ним прежде всего специфические особенности арабского языка, которые осложняют изучение русского языка как иностранного:

— *фонетика*: наличие только трех гласных звуков, а не шести, как в русском языке, приводит к тому, что студенты произносят [огол] вместо [угол], [эркэ] вместо [арка]; отсутствие парных согласных по звонкости-глухости способствует произнесению [фечер] вместо [вечер], [кол] вместо [гол]; звонкие согласные в конце слова не оглушаются, поэтому студенты произносят [снег] вместо [снек], [мог] вместо [мок];

— *письмо*: письмо справа налево, результатом которого является перестановка букв в русских словах; имена собственные и слова в начале предложения пишутся строчными буквами в отличие от правил русского языка; смешение визуально похожих русских и латинских букв (р, в, н, с, у, и, п — р, b, h, c, y, u, n), что можно объяснить традиционно хорошим владением английским или французским языками;

— *грамматика*: падеж Рафс соответствует именительному падежу в русском языке; падеж Джарр заменяет другие пять русских падежей. Это падеж «вообще», то есть «падежная группа Джарр с окончанием на краткое i» отражает «собственно предложный падеж, дательный со значением адресата или предлогами, творительный со значением инструмента или с предлогами, родительный в сочетании существительного с существительным и предлогом, винительный с предлогом» [12. С. 86, 90]. Одновременно функционируют искусственные эквиваленты русских падежей: халатуль исмия — именное, номинативное положение для именительного падежа, халатуль идафа — положение изафета для родительного падежа, халатуль максуд — цель, искомое положение для дательного падежа, халатуль маф'ул — ситуация дополнения для винительного падежа, халатуль маф'ул ма'аху — положение дополнения для творительного падежа, халатуль маджрур — положение в родительном падеже для предложного падежа; отсутствие видовой категории у арабских глаголов компенсируется категорией времени, которая

передает значения «однократность-многократность действия», «процесс-результат действия», «последовательность-одновременность действий»; из-за одинакового перевода глаголов движения со значением «однаправленности» и «ненаправленности действия» возникает непонимание различий между употреблением глаголов «ехать-поехать», «читать-прочитать»; отсутствие переносного значения у арабских глаголов движения приводит к следующим ошибкам: например, русские предложения «Время идет». «Новости идут». «Вечер идет» соответствуют арабским предложениям «Время падает». «Новости бегут». «Вечер бежит»). Арабское местоимение «свой» в значении принадлежности третьему лицу передается местоимениями «его», «ее», «их», а также «свой», поэтому вместо «Мой отец работает инженером и очень любит свою работу» арабские студенты говорят: «Мой отец работает инженером и очень любит его работу»; отсутствие односоставных безличных предложений («Здорово». «Интересно». «Не соскучишься») в арабском языке затрудняет их использование в речи и письме на русском языке.

Итак, нами рассмотрены объективные и субъективные причины трудностей, возникающих у студентов из арабских стран. Они обусловлены как функциональными особенностями родного и изучаемого языков, так и особенностями национального характера и менталитета. Далее мы сделаем анализ упражнений в учебнике «Дорога в Россию» В. Е. Антоновой, М. М. Нахабиной, М. В. Сафроновой, А. А. Толстых, по которому ведется преподавание русского языка как иностранного в нашем вузе. Обучение традиционно предполагает вводный курс, который закладывает основы фонетики, грамматики и лексики. Очевидно, что даже на начальной стадии обучения фонетический аспект является определяющим при введении лексики и грамматики и поэтому должен учитывать особенности родного языка обучающихся. Соответственно, последовательность изучения фонетического материала, на наш взгляд, не должна определяться спецификой русской фонетической системы. Вводный курс целесообразно разделить на этапы: сначала гласные звуки как более легкие для усвоения; затем изучение твердых согласных (как правило, такие согласные существуют во всех языках, и это облегчает их изучение); далее следует вводить более сложные для усвоения звуки (мягкие согласные, аффрикаты, сочетания согласных). Приобретенный навык произнесения сначала отдельных звуков,

затем слогов снимает трудности при чтении слов, словосочетаний и предложений.

Мы используем традиционную методику обучения навыкам произношения: сначала обучающиеся слушают запись произношения вводимого звука и пояснения преподавателя о положении органов речевого аппарата, повторяют звучащий образец, затем сами воспроизводят этот звук. Далее студентам предлагаются упражнения для тренировки этого звука в изолированной позиции и в сочетании с другими звуками. Также необходимо представить рукописное и печатное изображения изучаемого звука и записать букву, которая соответствует ему. Очевидно, что объяснять правила артикуляции звуков арабским студентам эффективнее всего на арабском языке или английском/французском. При отсутствии такой возможности можно использовать схему речевого аппарата: при введении нового звука преподаватель показывает эту схему, а студенты воспроизводят те движения, которые представлены им зрительно. Предлагаемые в учебнике упражнения на тренировку звуков сходной артикуляции, мы считаем очень эффективными, поскольку они нацелены на обучение произношению парных (глухих-звонких) согласных. В арабском и в русском языках есть пары согласных [т]/[д] и [с]/[з], но в арабском языке нет парных согласных [п]/[б], [ф]/[в], [ш]/[ж] из-за отсутствия звуков [п], [в], [ж]. Мы считаем дидактически неоправданным то, что данный учебник предлагает начинать изучение парных согласных как раз с тех звуков, которые отсутствуют в арабском языке, создавая тем самым дополнительные трудности для студентов. Чтобы минимизировать их, мы указываем студентам на похожее различие в произнесении [п]/[б], [ф]/[в], [ш]/[ж] и в произнесении [т]/[д] и [с]/[з]. Иногда приходится опираться на знания о тех звуках, которые студенты изучали в школе на занятиях по иностранному языку (английскому или французскому). Звуки [п], [в] есть в английском языке, а [п], [в], [ж] — во французском. Их артикуляция аналогична артикуляции этих звуков в русском языке. В данной ситуации уместно использование приема звуковой аналогии. Как вариант, методисты рекомендуют прием утрирования артикуляции, то есть очень четкое, напряженное произнесение звука при полном сосредоточении на работе органов речи. Это дает возможность студентам понять структуру звука.

Достаточно необычным для арабских студентов является произнесение звонких согласных, которые в русском языке оглушаются в середине слова

перед глухими согласными, а также в конце слова. Практика показывает высокую эффективность заучивания соответствующих скороговорок для формирования произносительных навыков. Например, «Знаем, есть и въезд, и съезд, Есть подъём, и есть подъезд, Нам без них нельзя никак/ Из-за леса, из-за гор едет дедушка Егор/ На дворе трава, на траве дрова/ У Ивашки рубашка, у рубашки кармашки/ Апельсин, арбуз, айва — аппетитные слова».

На наш взгляд, очень важно включать в фонетические упражнения арабские заимствования, существующие в современном русском языке, не только с культурологической точки зрения, поскольку они «отражают исторические контакты народов и их культур» [13. С. 75], но и для поддержания интереса студентов к изучению языка. Например, алгебра, калий, магазин, кофе, талисман, халва, шахматы.

Сочетания двух, трех, четырех или пяти согласных в слове (например, «знать», «возвращаться», «конструировать», «мудрствовать») представляют особую трудность для студентов из арабских стран. Для устранения трудностей при чтении таких сочетаний согласных студенты иногда вставляют редуцированные гласные, например слово «аптека» произносят как [апытека]. Для преодоления этой ошибки мы предлагаем разработанные нами упражнения на ускорение произношения подобных слогов: [рна], [стра], [дство] и т. д. Достаточно распространенной ошибкой, которую делают иностранные студенты, является пропуск согласных при произнесении слова. Например, вместо [студентка] произносят [студенка]. В этом случае мы используем дополнительные задания на замедление темпа произнесения слова и утрирование артикуляции. Подобные упражнения мы предлагаем для развития навыка чтения и произнесения многосложных слов, например: «государственный», «старательный», «великолепный» и т. д.

Как правило, по окончании вводного курса начинается сопроводительный курс фонетики, который определяется тематикой изучаемой лексики и грамматики. Наиболее распространенной формой работы является фонетическая зарядка, цель которой — снять трудности лексико-грамматического материала. Мы предлагаем студентам заучивать наизусть русские поговорки, крылатые выражения, стихи и популярные песни, а затем произносить их хором или индивидуально. При отборе материала для фонетической зарядки часто используем так называемые прецедентные тексты, которые презентуют связь языка и культуры и интеграцию

в иную картину мира. Практика показывает, что такая форма работы значительно снимает трудности в усвоении трудных звуков также и в процессе вводного курса. Например, [в, п, ш, ж]: «Выбери меня, выбери меня, птица счастья завтрашнего дня»; «Полгода плохая погода, полгода совсем никуда», «Я на солнышке лежу. Я на солнышко гляжу», «Жираф большой, ему видней»; [ц], [ч]: «Расцвели яблони и груши», «Счастливые часов не наблюдают».

Достаточно сложным для арабских студентов является артикуляция звука [ы] и, как следствие, распознавание слогов и слов со звуками [и] и [ы]. Для устранения таких ошибок мы предлагаем на каждом уроке читать слоговые таблицы. Многократное повторение и запоминание слогов помогает студентам узнавать их в словах. Еще одна типичная ошибка при произнесении гласного звука [ы] связана с изучением личных местоимений «ты» и «вы». Для постановки правильной артикуляции мы считаем очень эффективным использование фрагментов песен. Например, «Ты, ты, ты, ночью и днем. Ты, ты, ты в сердце моем». Одновременно с тренировкой произношения студенты запоминают беспредложные наречия «ночью» и «днем», а также модель предложного падежа с притяжательным местоимением «в сердце моем».

Упражнения, предлагаемые авторами учебника для отработки навыков интонирования, мы считаем достаточно эффективными, так как обучающиеся из арабских стран обычно не испытывают трудностей в понимании правил интонирования в русском языке, так же как и в необходимости слитного произнесения слов в предложении. Самыми распространенными ошибками при чтении и произнесении русских предложений являются следующие: изменение смысла предложения из-за неверного расположения центра интонационной конструкции; интонация завершенности или понижение тона в конце предложения, а также отсутствие слитного произнесения слов.

Обучение графическим навыкам также проходит достаточно эффективно при выполнении упражнений, предлагаемых данным учебником. Иногда для снятия трудностей в овладении письмом используем следующее задание: «Вставить пропущенную букву в слово». Например, окн..., авт...моб...ль, пр...дукты, в...щи, од...жда, д...ньги, ж...рнал, кн...ги.

При обучении грамматике студенты из арабских стран обычно допускают ошибки, которые вызваны несопадением категории рода в русском языке

и родном языке обучающихся. Например, существительное «университет» имеет женский род в арабском языке, «дверь» — существительное мужского рода. Существительные, имеющие средний род, отсутствуют в арабском языке. Соответственно, при замене таких существительных в русском языке на соответствующие местоимения возникает ошибка. Для устранения трудностей корректного употребления категории рода мы используем многочисленные дополнительные упражнения подстановочного типа, которые «позволяют выработать навык оперирования конкретным речевым образцом, а затем сформировать навык владения речевой моделью» [10. С. 101—102]. Мы также считаем очень важным при создании упражнений для отработки навыков говорения учитывать особенности арабской культуры. Например, в задании, предлагающем студенту составить рассказ с опорой на картинки, последовательность их расположения должна соответствовать арабской традиции (справа налево, а не наоборот).

Обучение лексике в анализируемом нами учебнике «Дорога в Россию» В. Е. Антоновой, М. М. Нахабиной, М. В. Сафроновой, А. А. Толстых строится вполне традиционно. В конце курса обучения студенты должны иметь 1500 слов в активном словаре и 1000 слов — в пассивном. Наиболее распространенные приемы семантизации лексики — демонстрация предметов, действий, изображений; жестикация и мимика; выбор адекватного эквивалента в родном языке обучаемых; подробное толкование значения слова на русском языке или на родном языке обучаемых; акцент на контекст или коммуникативную ситуацию, в которых часто используется это слово; примеры синонимов и антонимов, связанных с данным словом; опора на родственные слова. В качестве дополнительных упражнений мы предлагаем арабским студентам задания на соотношение слов (магазин — продавец, больница — врач), на перестановку букв в слове (ЗРЬЯДУ — друзья,

Т У С Л — стул, М О Д — дом), а также загадки («Белый как мел, С неба прилетел. Зимой пролежал. В землю убежал») (Снег). Для запоминания глаголов мы также часто используем стихотворные формы: «Ко второму же спряжению отнесем мы без сомненья все глаголы, что на «-ить», исключая: брить, стелить. А еще: смотреть, обидеть, слышать, видеть, ненавидеть, гнать, дышать, держать, и зависеть, и вертеть». Поскольку поэзия является важной частью арабской культуры и заучивание стихов привычно для студентов, мы используем эту возможность, чтобы познакомить их с произведениями не только классиков русской поэзии (А. С. Пушкин, М. Ю. Лермонтов и др.), но и современных поэтов (А. Барто, Е. Евтушенко, А. Вознесенский).

Задания в виде кроссвордов вызывают большой интерес у обучающихся. Так как словарный запас не всегда позволяет понять дефиницию угадываемого слова, мы предлагаем кроссворды в виде картинок или рисунков.

Таким образом, анализ комплекса упражнений в учебнике «Дорога в Россию» В. Е. Антоновой, М. М. Нахабиной, М. В. Сафроновой, А. А. Толстых в контексте национально ориентированной методики и понимание процесса обучения русскому языку студентов из арабских стран как процесса межкультурной коммуникации позволяют нам определить особенности национального характера и менталитета как причину трудностей адаптации данного контингента обучающихся и предложить методические приемы их преодоления средствами языкового обучения. Апробация материалов нашего исследования на занятиях в группе арабских студентов показывает, что интеграция национально ориентированной методики в процесс обучения русскому языку создает позитивную образовательную среду, поддерживает мотивацию к изучению русского языка, способствует снижению адапционных трудностей и, как следствие, повышает эффективность усвоения учебного материала.

Список литературы

1. Азимов Э. Г, Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М., 2009. 448 с.
2. Боженкова Р. К. Понимание текста как лингвокультурологическая категория: монография. Курск: КурскГТУ, 2000. 176 с.
3. Вагнер В. Н. Лингвоориентированная методика преподавания русского языка как иностранного // Традиции и новации в профессиональной деятельности преподавателя русского языка как иностранного: учеб. монография / под общ. ред. С. А. Хаврониной, Т. М. Балыхиной. М., 2002. С. 60—74.
4. Вагнер В. Н. Национально ориентированная методика в действии // Русский язык за рубежом. 1988. № 1. С. 70—75.

5. Гатауллина Л. К. К проблеме обучения РКИ учащихся с родным арабским языком на начальном этапе предвузовской подготовки // Вестник Казанского технологического университета. 2011. № 23. С. 275—278.
6. Камаль Н. А. Семантика падежей в русском и арабском языках // Русский язык за рубежом. 1988. № 1. С. 86—90.
7. Кротова Т. А. Обучение русскому языку в условиях полиэтнической группы: проблемы педагогического взаимодействия // Вестник ЧГПУ. 2014. № 3. С. 89—101.
8. Пассов Е. И. Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования. М.: Просвещение, 2000. 173 с.
9. Санникова А. В. Арабско-русская интерференция на различных уровнях языковой деятельности РКИ // Технологии обучения РКИ (языкам) и диагностика речевого развития: материалы XVII Междунар. науч.-практ. конф. под эгидой МАПРЯЛ, Минск, 2—3 февр. 2011 г. Минск: БЭУ, 2011. С. 65—67.
10. Скалкин В. Л. Основы обучения устной иноязычной речи. М.: Рус. яз., 1981. 248 с.
11. Словарь социолингвистических терминов / отв. ред. В. Ю. Михальченко. М.: Российская академия наук. Институт языкознания. Российская академия лингвистических наук, 2006. 312 с.
12. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. М.: Слово, 2000. 624 с.
13. Чалюб А. Арабские заимствования в русском языке // Вестник ВГУ. Сер.: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2010. № 1. С. 75—77.
14. Ясин А. Способы формирования мотивации изучения русского языка в иракской аудитории: дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2007. 250 с.

Сведения об авторах

Глухова Ирина Владимировна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры восточных и романо-германских языков Челябинского государственного университета, Челябинск, Россия. irenevl@mail.ru

Ханафеева Альфия Мухарамовна — старший преподаватель кафедры восточных и романо-германских языков Челябинского государственного университета, Челябинск, Россия. alfiah76@mail.ru

Bulletin of Chelyabinsk State University.
2020. No. 7 (441). Philology Sciences. Iss. 121. Pp. 39—47.

LINGUISTIC AND CULTURAL ADAPTATION OF ARABIC STUDENTS IN THE CONTEXT OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE STUDYING PROCESS

I. V. Glukhova

Chelyabinsk State University, Chelyabinsk, Russia. irenevl@mail.ru alfiah76@mail.ru

F. M. Khanafeeva

Chelyabinsk State University, Chelyabinsk, Russia. irenevl@mail.ru alfiah76@mail.ru

This paper is part of the research conducted in the field of national and psychological characteristics of Arabic students from a linguistic and teaching aspect. The aim is to develop and present teaching notes for creating materials within the scope of national approach. The research is relevant due to the need for nationally oriented Russian as a Foreign Language training system for Arabic students in Russian-speaking environment. National characteristics of Arabic students are identified and studied in order to be used in teaching methodology. The examples of nationally oriented tasks are also presented. Teaching notes based on empirical observations can be applied in the practice of teaching Russian as a Foreign Language both for Russian-speaking environment and multicultural environment, as well as abroad. The importance of this research is based on the innovative potential of national approach and the growing popularity of the Russian language as a foreign language in the Arab region.

Keywords: *national approach, nationally oriented methodology, Russian as a foreign language, methods of teaching Russian as a foreign language.*

References

1. Azimov E. G., Schukin A. N. (2009) *Novyi slovar metodicheskikh terminov I ponyatij (teoriya I praktika obucheniya yazykam)* [New Dictionary of Methodological Terms and Concepts (Theory and Practice of Teaching Languages)]. Moscow. 448 p. [in Russ.].
2. Bozhenkova R. K. (2000) *Ponimanie teksta kak lingvokulturologicheskaya kategoriya* [Understanding Text as Lingvo-Cultural Category]. Kursk, KurskSTU. 176 p. [in Russ.].
3. Vagner V. N. (2002) *Lingvo-orientirovannaya metodika prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo* [Lingvo-Oriented Methodology of Teaching Russian as a Foreign Language]. *Traditsii i novatsii v professional'noj deyatel'nosti prepodavatelya russkogo yazyka kak inostrannogo*. Moscow. Pp. 60—74 [in Russ.].
4. Vagner V. N. (1988) *Russkij yazyk za rubezhom*, no. 1, pp. 70—75 [in Russ.].
5. Gataullina L. K. (2011) *Vestnik Kazanskogo tehnologicheskogo universiteta*, no. 23, pp. 275—278 [in Russ.].
6. Kamal N. A. (1988) *Russkij yazyk za rubezhom*, no. 1, pp. 86—90 [in Russ.].
7. Krotova T. A. (2014) *Vestnik ChSPU*, no. 3, pp. 89—101 [in Russ.].
8. Passov E. I. (2000) *Programma-kontseptsiya kommunikativnogo inoyazychnogo obrazovaniya* [Programme of Communicative Approach for Language Teaching]. Moscow, Prosvescheniye. 173 p. [in Russ.].
9. Sannikova A. V. (2011) *Arabsko-russkaya interferentsiya na razlichnykh urovnyakh yazykoovoj deyatel'nosti RKI* [Arabic-Russian Interference at Different Levels of Language Usage]. *Tehnologii obucheniya yazykam I diagnostika rechevogo razvitiya: materialy XVII mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konf. pod egidoy MAPRYAL*, Minsk, 2—3 fevralya 2011. Minsk, BEU. Pp. 65—67 [in Russ.].
10. Skalkin V. L. (1981) *Osnovy obucheniya inoyaychnoj ustnoj rechi* [Teaching Foreign Oral Speech]. Moscow. 248 p. [in Russ.].
11. Michalchenko V. Y. (ed.). (2006) *Slovar sociolingvisticheskikh terminov* [Dictionary of Sociolinguistic Terms]. Moscow, Rossijskaya Akademiya lingvisticheskikh nauk. Institut yazykoznaniya. 312 p. [in Russ.].
12. Ter-Minasova S. G. (2000) *Yazyk i mezhkulturnaya kommunikatsiya* [Language and Cross-Cultural Communication]. Moscow, Slovo. 624 p. [in Russ.].
13. Chalyub A. (2010) *Vestnik VGU. Seriya: Lingvistika i Mezhkul'turnaya Kommunikatsiya*, no. 1, pp. 75—77 [in Russ.].
14. Yasin A. *Sposoby formirovaniya motivatsii izucheniya russkogo yazyka v irakskoj auditoria* [Ways to Motivate Iraqi Students to Learn Russian. Thesis]. St. Petersburg, 2007. 250 p. [in Russ.].