

УДК 82-131**Современные подходы к организации обучения русскому языку трудовых мигрантов с учетом их этнолингвистической специфики****Золотых Лидия Глебовна**

Доктор филологических наук,
завкафедрой современного русского языка,
Астраханский государственный университет,
414056, Российская Федерация, Астрахань, ул. Татищева, 20а;
e-mail: zolotyhlg@yandex.ru

Космачева Ольга Юрьевна

Кандидат филологических наук,
доцент кафедры современного русского языка,
Астраханский государственный университет,
414056, Российская Федерация, Астрахань, ул. Татищева, 20а;
e-mail: Ol'ga_ast@list.ru

Аннотация

В данной статье предпринята попытка представить современные подходы к организации обучения трудовых мигрантов русскому языку как иностранному. Рассмотрены традиционные методы обучения и показана целенаправленность таких базовых методов, как сознательно-практический (когнитивный) метод, аудиовизуальный (структурно-глобальный) метод и коммуникативный метод, в практике преподавания русского языка как иностранного для мигрантов. Определены научно-методические аспекты использования преподавателем русско-национальной контрастивной фонологии и лексико-грамматического материала в типологическом плане. Представлен опыт работы по актуализации базовых лингвистических компетенций в обучении русскому языку мигрантов из Азербайджана, Узбекистана, Таджикистана и Ирана. Путем определения и обобщения выявлены уровни типичных трудностей, которые испытывают мигранты в процессе усвоения русского языка. Описывается понятие интерференции, понимание закономерностей которого позволяет выявить причины целого ряда ошибок, допускаемых мигрантами, и организовать планомерную работу по их устранению в процессе их обучения русскому языку. Дана методическая модель экспресс-курса русского языка для трудовых мигрантов. Такая организация обучения русскому языку трудовых мигрантов и их последующая языковая интеграция в социально-культурное пространство региона способствует единству многонационального населения области, укреплению социальных связей и культурной общности, профилактике межэтнических конфликтов.

Для цитирования в научных исследованиях

Золотых Л.Г., Космачева О.Ю. Современные подходы к организации обучения русскому языку трудовых мигрантов с учетом их этнолингвистической специфики // Педагогический журнал. 2017. Т. 7. № 5А. С. 82-90.

Ключевые слова

Русский язык, трудовые мигранты, инофоны, методы обучения, межкультурная коммуникация.

Введение

Одна из важнейших задач языковой интеграции мигранта в социально-культурное пространство того или иного российского региона – подготовить их на краткосрочных курсах по изучению русского языка к эффективному межкультурному диалогу в различных ситуациях, что, несомненно, призвано способствовать гармонизации межнациональных отношений и обеспечению качественного перехода на новый уровень взаимопонимания.

Успешная языковая интеграция современных мигрантов зависит от организации процесса обучения, что требует четкой формулировки их коммуникативных потребностей, определения содержания учебных курсов, способных решить задачи социокультурной адаптации и языковой интеграции мигрантов в российское образовательное пространство, организации специальной подготовки педагогов-словесников, владеющих этнопедагогической компетенцией. Процесс создания и выработки единой системы обучения современных мигрантов русскому языку длителен, но очевидно неизбежен.

Традиционные приемы обучения учащихся-инофонов, наработанные практикой работы со студентами, изучающими русский язык как иностранный, необходимо адаптировать к особенностям контингента современных мигрантов. Следует разрабатывать иные подходы в практике преподавания русского языка как иностранного для мигрантов, согласованные с особенностями ситуации и обоснованные приемлемыми традиционными методами обучения, среди которых, на наш взгляд, можно выделить в качестве базовых следующие: сознательно-практический (когнитивный) метод, аудиовизуальный (структурно-глобальный) метод и коммуникативный метод.

Целенаправленность базовых методов в практике преподавания русского языка как иностранного для мигрантов

Цели обучения сознательно-практическим (когнитивным) методом, активно используемым в практике российской высшей школы с начала 1970-х годов XX века, направлены как на формирование компетенций в практике аудирования, говорения, чтения и письма, так и на развитие речевых умений и навыков. Продуктивность начального этапа освоения грамматики русского языка предопределяется использованием родного языка учащихся, что позволяет при постоянном сопоставлении двух языков выявить их структурные различия. Следует указать на важность того, что сознательно-практический метод предполагает освоение не новой лексики и конкретных грамматических моделей, а введение грамматики посредством лексико-грамматических и речевых образцов в контекстуальном окружении. Пользуясь рассматриваемым методом, преподаватель играет ведущую роль, направляя и развивая аналитическую деятельность учащихся. Роль самого обучающегося активизируется в связи с постоянным анализом, осознанием лексико-грамматических явлений и их практическим применением.

Аудиовизуальный метод, или структурно-глобальный, получивший в 1950-е годы XX века обоснование во Франции (П. Губерина, П. Риван, Р. Мишеа, Ж. Гугенейм) основывается, с одной

стороны, на восприятии языка в качестве знаковой системы, а с другой стороны, с психологической теорией бихевиоризма, которая ориентирует на изучение поведения, зависящего от реакции организма на конкретные стимулы. В процессе изучения языка такие реакции закрепляются и приводят к образованию речевых навыков, то есть лежащих в основе владения языком автоматизированных речевых умений.

Данный метод применяется, интенсивно используя средства зрительной и слуховой наглядности, при обучении языку, когда необходимо за короткий срок усвоить в устной форме ограниченный лексико-грамматический материал, дискурсивно связанный, например, со сферой обиходно-бытового общения, с целью обеспечения зрительно-слухового синтеза. С целью обеспечения зрительно-слухового синтеза активно используются иллюстрации, аудиозаписи и кинофильмы как средство семантизации учебного материала.

Необходимость использования коммуникативного метода в процессе развития речи предопределяет его реализацию в различного рода ситуативных упражнениях. Преимуществом коммуникативного подхода к преподаванию русского языка инофонам не предполагает качественной переподготовки преподавателей, но требует разработки соответствующих учебно-методических рекомендаций и материалов, благодаря которым обучение русскому языку как иностранному становится качественным и результативным.

В основу современных учебных пособий для мигрантов, не владеющих или слабо владеющих русским языком, должны быть положены такие принципы, как коммуникативность, наглядность, деятельностный характер усвоения русского языка, «диалог культур», что позволит выработать умение употреблять лексику в особо трудных случаях, обращать внимание на стилистические особенности, выразительные возможности языка, активизировать обогащение словарного запаса, способствовать развитию речевых навыков. Материал в пособиях необходимо организовать в соответствии с функциональным подходом в обучении с учетом принципов двуязычия и бикультурности [Скороспелкина, 2014, 32].

Поскольку русский язык остается для многих наций и этнических групп бывшего Советского Союза универсальным средством межкультурного диалога, возникает потребность акцентировать внимание на этнической специфике процесса обучения, изучить этнотрадиционные феномены образования с целью их применения в реальной педагогической деятельности, определить пути совершенствования образовательного процесса и выбрать эффективные формы работы с увеличившимся в последние годы потоком прибывающих мигрантов.

Использование базовой лингвистической компетенции мигрантов в обучении русскому языку

Существует мнение, что в основе обучения мигрантов лежит сравнение русского языка с родным языком обучающегося, как это происходит при обучении русскому языку как иностранному. Обучение русскому языку, базирующееся на сравнении с родным языком, серьезно осложнит работу преподавателя, поскольку потребует от него хотя бы минимальных знаний нескольких языков. Учитывая низкий уровень знания русского языка мигрантами и их скудный словарный минимум, предлагаем строить обучение русскому языку, исходя из базовой лингвистической компетенции учащегося. Неоднозначно может быть решен вопрос об использовании в процессе преподавания русского языка мигрантам их родного языка, так как владение преподавателем родным языком обучающихся и его использование при комментарии нового лексико-грамматического материала снижает уровень мыслительной активности

мигрантов.

Думается, достаточно и оптимально знание преподавателем русско-национальной контрастивной фонологии и лексико-грамматического материала в типологическом плане. Например, по словам Ж.В. Ганиева, преподавателю могут понадобиться такие сведения из иранских языков, как аблаут (морфологически обусловленное чередование гласных) корня и аффикса или случаи его отмирания, типы склонения (в таджикском языке его нет) и спряжения, специально в глаголе – оппозиции «актив – медиалис», «актив – пассив», виды основ в видовой характеристике, в наклонениях, аугмент (начальное приращение) в категории времени, личные аналитические формы, а также агглютинация и неопределенный артикль; в синтаксисе является характерным изафет, эргативная конструкция [Ганиев, 2013, 14].

При обучении мигрантов русскому языку необходимо учитывать некоторые лингвистические особенности родных языков учащихся. В первую очередь, трудности при обучении русскому языку мигрантов обусловлены интерференцией, то есть взаимодействием языковых систем в условиях двуязычия, что проявляется в отклонении от нормы и нарушении системы изучаемого языка. Это обусловлено влиянием родного языка и возникает, когда инонациональная языковая личность самостоятельно осваивает неродной языка. Понимание и учет законов интерференции в процессе обучения русскому языку инофонов позволяет выявить причины групп ошибок, допускаемых мигрантами, и организовать планомерную работу, направленную на их преодоление. Установлено, что интерференция выражается достаточно сильно, а преодолевается с трудом при неблизкородственном билингвизме. Остановимся подробнее на особенностях тюркских языков, к которым относятся, в частности, азербайджанский и узбекский – родные языки большинства мигрантов.

Особенности фонетики тюркских языков требуют, во-первых, обращения к фонетической интерференции, проявляющейся в своеобразном акценте, который объясняется тем, что для тюркских языков нехарактерны такие черты русской фонетической системы, как 1) разнообразная система вокализма; 2) наличие корреляционных пар звонких и глухих, твердых и мягких согласных; 3) чередование в одном слове слогов с мягким и твердым согласным; 3) редукция безударных гласных и чередование в одном слове ударных и безударных слогов; 4) разноместное и подвижное ударение.

Нарушение норм произношения вызвано различиями в артикуляции звуков родной и русской речи. Так, сингармонизм является одной из отличительных особенностей большинства тюркских языков. Он предполагает, что в словах все согласные являются либо твердыми, либо мягкими. Это вызывает трудности при произношении русских слов, в которых встречаются одновременно и твердые, и мягкие согласные. В азербайджанском языке, например, отсутствует стык согласных при одном гласном в начале слова, как в русских словах типа *страна, здравствуйте, встреча* и многих других.

В фонетической системе тюркских языков акцентные особенности гласных слабо проявляются: в силе и длительности они слышатся одинаково, и ударение чаще всего падает на последний слог. Хотя в азербайджанском языке, например, с учетом контекста ударным может быть любой слог. Поэтому, безусловно, одним из видов работы в обучении мигрантов русскому языку должен стать ежедневный фонетический практикум.

Особенности морфемного состава слова и словообразования тюркских языков требуют внимания к выделению в типологической классификации языков флективных, агглютинативных, изолирующих и инкорпорирующие языков. В четырех группах языков представлены четыре различных типа связей слов. Так, русский язык, наряду со многими европейскими, как известно, относится к флективным, основным способом связи слов в которых

является флексия. Тюркские языки – это агглютинативные языки, которые не имеют приставок и предлогов, а присоединяют к концу слова один за другим суффиксами с разными значениями. Роль предлогов в таких языках выполняют послелогов. Отметим, что тюркские языки отличаются отсутствием приставок – слова всегда начинаются с устойчивого и неизменного корня слова, к которому присоединяются аффиксы. Например, в узбекском языке слово «қишлоқларимиздагиларникига» (рус. «к находящимся в наших кишлаках») состоит из следующих частей: қиш+ло+ қ+лар+имиз+да+ги+лар+ники+га. Получается, что к основе слова присоединились девять морфем, каждая из которых вносит собственное значение.

В большинстве слов русского языка в исходной форме выделяются основа и окончание. В азербайджанских словах, напротив, в форме именительного падежа нет флексии, то есть корень слова является целым оформленным словом, которое может свободно функционировать в предложении. Например, тэзэ ('новый'), аг ('беглый').

Особенности морфологии проявляются как в русском, так и в тюркских языках в выделении сходных лексико-грамматических разрядов слов – частей речи. Отметим, что имена существительные в узбекском языке не имеют формальных показателей, которые бы отличали их от других именных частей речи. Так, в словосочетаниях *катта олма* ('большое яблоко') или *оқ от* ('белая лошадь') – признаки прилагательных *катта* и *оқ* определяются только синтаксическим путем – местом расположения существительного и прилагательного, которое, являясь определением, всегда стоит перед определяемым словом.

В узбекском языке, в частности, нет грамматического рода, хотя некоторые элементы родовых различий можно найти в лексических заимствованиях из русского и через русский язык, и в собственно узбекских словах, прежде всего в фамилиях женского рода.

Имеет свои особенности в тюркских языках и категория одушевленности-неодушевленности. Так, например, слова, называющие человека и любого представителя животного мира, в русском языке являются одушевленными, а в тюркских языках – категория одушевленности распространяется только на наименования человека. Так, с точки зрения узбека или азербайджанца, вопрос «Что живет на дереве? (птицы, белки и другие животные)» является верным.

Сделаем несколько замечаний относительно таджикского языка, относящегося к иранской ветви индо-иранских языков. Так, основное, о чем должен знать преподаватель, работающий с мигрантами из Таджикистана, – это строение глагольной системы таджикского языка. Таджикские глаголы не имеют ни рода, ни четко обозначенного вида. Значения этих грамматических категорий передаются при помощи порядка слов, применения предлогов и послелогов, особого безударного показателя – изафета, глаголов-связок. Таджикский глагол имеет обширную систему времен и наклонений, поэтому в русском языке не всегда можно подобрать точное соответствие. Яркий пример – предположительное наклонение (*Наверное, он ушел*).

Имена существительные в таджикском языке не имеют рода, кроме того у них нет падежей. Род слова по умолчанию мужской, а чтобы получить женский, необходимо присоединить слова *зан* или *духтар* (девушка или женщина). Управление вместо падежных окончаний обозначается изафетом, порядком слов, предлогами и послелогов, что вызывает большие сложности у таджиков при усвоении предложно-падежной системы русского языка.

Особенности синтаксиса. В тюркских языках наблюдается фиксированный порядок слов – для русского языка характерен более свободный порядок слов. Кроме того, обучение синтаксическому строю речи требует наблюдения и над интонационной стороной речи учащихся.

Таким образом, понимание специфики родного языка обучающихся помогает избежать методических недочетов в работе с мигрантами и гарантирует смысловую корректность содержания обучения.

Методическая модель экспресс-курса русского языка для трудовых мигрантов

В 2015 году издательским домом «Астраханский университет» было выпущено учебное пособие «Наш дом и работа в России» (2,8 п.л.), подготовленный авторским коллективом кафедры современного русского языка Астраханского государственного университета – профессором Лаптевой М.Л., доцентами Бардиной Т.К. и Лукиной Н.В. – при финансовом содействии Общества с ограниченной ответственностью научно-производственного предприятия «Каспийская школа русского языка» в рамках проекта «Разработка методической модели экспресс-курса русского языка для трудовых мигрантов».

Пособие рассчитано на 24 часа аудиторных занятий, в соответствии с чем произведено распределение учебного материала. В нем выделяется 12 уроков, каждый из которых включает задания, предназначенные для работы под руководством преподавателя, а также для осуществления самостоятельной подготовки. Учебный материал сгруппирован тематически («Расскажите о себе», «В магазине», «В транспорте», «В банке», «На работе» и др.), что позволит иностранному гражданину научиться удовлетворять основные коммуникативные потребности при общении с носителями языка в социально-бытовой и социально-культурной сферах.

Необходимость серьезной адаптации учебной программы по русскому языку для трудовых мигрантов, их ориентации на живой языковой материал предопределил сопровождение каждой темы глоссарием, словарем. Для этой категории мигрантов были составлен новый лексический минимум, ориентированный на первостепенные потребности слушателей.

Каждый из уроков включает задания по всем субтестам модуля «Русский язык». Помимо того, что задания на развитие навыков письменной речи включены в большинство уроков учебного пособия, авторы посчитали целесообразным посвятить отдельное занятие подготовке к сдаче субтеста «Письмо», поскольку именно в овладении письменной русской речью у иностранцев возникают наибольшие трудности.

В приложении даны материалы для аудирования. Книга предназначена для иностранных граждан, владеющих русским языком в объеме базового уровня и желающих совершенствовать свои умения с целью качественной подготовки к сдаче Комплексного экзамена. Материалы данного пособия апробировались в подготовительных группах иностранных граждан Астраханского государственного университета.

Система заданий, представленных в учебном пособии для трудовых мигрантов «Наш дом и работа в России», позволяет не только отработать лексико-грамматический материал, но и сформировать у обучающихся умение общения в поликультурной среде, расширить представление о возможностях толерантного человека в современном обществе.

Заключение

Такая организация обучения русскому языку трудовых мигрантов и их последующая языковая интеграция в социально-культурное пространство региона способствует единству многонационального населения области, укреплению социальных связей и культурной общности, профилактике межэтнических конфликтов.

Библиография

1. Балыхина Т.М. Роль этнометодических знаний в формировании новых профессиональных качеств преподавателя высшей школы // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2010. № 3. С. 36-44.
2. Бершадский М.Е. Дидактические и психологические основания образовательной технологии. М.: Педагогический поиск, 2003. 256 с.
3. Быстрова Е.А. Преподавание русского языка в многонациональной школе // Русский язык в школе. 2007. № 3. С. 22-25.
4. Ганиев Ж.В. Как справиться с задачами обучения мигрантов русскому языку и культуре // Вестник МГПУ. Серия «Филологическое образование». 2013. № 1(10). С. 8-16.
5. Голубева А.В. Мы живем и работаем в России. СПб.: Златоуст, 2011. 218 с.
6. Гузеев В.В. Методологические основы обучения детей-инофонов письму на неродном русском языке // Педагогические технологии. 2013. № 1. С. 3-23.
7. Лаптева М.Л. Наш дом и работа в России. Астрахань, 2015. 126 с.
8. Лысакова И.П. (ред.) Русский букварь для мигрантов. М.: КНОРУС, 2010. 24 с.
9. Панкратова А.А. Особенности эмоционального интеллекта у представителей российской и азербайджанской культур // Психологические исследования. 2013. № 6 (31). С. 11.
10. Пассов Е.И. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования. М., 2010. 568 с.
11. Скороспелкина Г.С. Как организовать обучение мигрантов русскому языку? // Книжная индустрия. 2014. № 4. С. 32-33.
12. Цейтлин С.Н. Специфические ошибки азербайджанско-русских билингвов в письменной речи // Русистика и современность. СПб, 2004. Т. 2. С. 168-179.
13. Щукин А.Н. (ред.) Практическая методика обучения РКИ // Обучение грамматическим средствам общения. М.: Наука, 2003. 219 с.
14. Ялалов Ф.Г. Этнодидактика. М., 2002. 151 с.

Modern approaches to organization of teaching Russian language for labor migrants, taking into account their ethno-linguistic specificity

Lidiya G. Zolotykh

Doctor of Philology, Professor,
Astrakhan State University,
414056, 20a Tatischeva st., Astrakhan, Russian Federation;
e-mail: zolotyhlg@yandex.ru

Ol'ga Yu. Kosmacheva

PhD in Philology,
Associate Professor,
Astrakhan State University,
414056, 20a Tatischeva st., Astrakhan, Russian Federation;
e-mail: Ol'ga_ast@list.ru

Abstract

In this article, an attempt is made to present modern approaches to the organization of training of labor migrants to Russian as a foreign language. Traditional methods of teaching are considered and the purposefulness of such basic methods as conscious-practical (cognitive) method, audiovisual

(structurally-global) method and communicative method, in the practice of teaching Russian as a foreign language for migrants is shown. Scientific and methodical aspects of using the Russian-national contrastive phonology and lexical and grammatical material in the typological plan are determined by the teacher. The work experience on updating of basic linguistic competences in teaching the Russian language of migrants from Azerbaijan, Uzbekistan, Tajikistan and Iran is presented. By definition and generalization, the levels of typical difficulties experienced by migrants in the process of mastering the Russian language are revealed. The concept of interference is described; the understanding of its regularities makes it possible to identify the causes of a number of mistakes made by migrants, and organize systematic work to eliminate them in the process of their learning Russian. A methodical model of the express course of the Russian language for labor migrants is given. Such organization of the training of the Russian language for labor migrants and their subsequent language integration into the socio-cultural space of the region promotes the unity of the multinational population of the region, the strengthening of social ties and cultural community, and the prevention of interethnic conflicts.

For citation

Zolotykh L.G., Kosmacheva O.Yu. (2017) *Sovremennye podkhody k organizatsii obucheniya russkomu yazyku trudovykh migrantov s uchetom ikh etnolingvisticheskoi spetsifiki* [Modern approaches to organization of teaching Russian language for labor migrants, taking into account their ethno-linguistic specificity]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 7 (5A), pp. 82-90.

Keywords

Russian language, migrant workers, foreign language teaching methods, cross-cultural communication, pedagogy.

References

1. Balykhina T.M. (2010) Rol' etnometodicheskikh znaniy v formirovaniy novykh professional'nykh kachestv prepodavatelya vysshei shkoly [The role of ethnomethodical knowledge in the formation of new professional qualities of the teacher of higher education]. *Vestnik RUDN. Seriya: Psikhologiya i pedagogika* [PFUR Herald in Psychology and Pedagogy], 3, pp. 36-44.
2. Bershadskii M.E. (2003) *Didakticheskie i psikhologicheskie osnovaniya obrazovatel'noi tekhnologii* [Didactic and psychological foundations of educational technology]. Moscow: Pedagogicheskii poisk Publ.
3. Bystrova E.A. (2007) Prepodavanie russkogo yazyka v mnogonatsional'noi shkole [Teaching Russian in a multinational school]. *Russkii yazyk v shkole* [Russian language at school], 3, pp. 22-25.
4. Ganiev Zh.V. (2013) Kak spravit'sya s zadachami obucheniya migrantov russkomu yazyku i kul'ture [How to cope with the tasks of teaching migrants to the Russian language and culture]. *Vestnik MGPU. Seriya «Filologicheskoe obrazovanie»* [MSPU Herald in Philology], 1(10), pp. 8-16.
5. Golubeva A.V. (2011) *My zhivem i rabotaem v Rossii* [We live and work in Russia]. St. Petersburg: Zlatoust Publ.
6. Guzeev V.V. (2013) Metodologicheskie osnovy obucheniya detei-inofonov pis'mu na nerodnom russkom yazyke [Methodological bases of teaching children-inophones to a letter in non-native Russian]. *Pedagogicheskie tekhnologii* [Pedagogical technologies], 1, pp. 3-23.
7. Lapteva M.L. (2015) *Nash dom i rabota v Rossii* [Our home and work in Russia]. Astrakhan.
8. Lysakova I.P. (ed.) (2010) *Russkii bukvar' dlya migrantov* [Russian primer for migrants]. Moscow: KNORUS Publ.
9. Pankratova A.A. (2013) Osobennosti emotsional'nogo intellekta u predstavitelei rossiiskoi i azerbaidzhanskoi kul'tur [Features of emotional intelligence in representatives of Russian and Azerbaijani cultures]. *Psikhologicheskie issledovaniya* [Research in Psychology], 6 (31), p. 11.
10. Passov E.I. (2010) *Osnovy kommunikativnoi teorii i tekhnologii inoyazychnogo obrazovaniya* [Fundamentals of communicative theory and technology of foreign language education]. Moscow.

-
11. Shchukin A.N. (ed.) (2003) *Prakticheskaya metodika obucheniya RKI* [Practical methods of teaching Russian as a foreign language]. In: *Obuchenie grammaticheskim sredstvam obshcheniya* [Teaching grammatical means of communication]. Moscow: Nauka Publ.
 12. Skorospelkina G.S. (2014) *Kak organizovat' obuchenie migrantov russkomu yazyku?* [How to organize the training of migrants in the Russian language?]. *Knizhnaya industriya* [The Book Industry], 4, pp. 32-33.
 13. Tseitlin S.N. (2004) *Spetsificheskie oshibki azerbaidzhansko-russkikh bilingvov v pis'mennoi rechi* [Specific Errors of Azerbaijani-Russian Bilinguals in Written Speech]. In: *Rusistika i sovremennost'* [Rusistics and Modernity]. St. Petersburg. Vol. 2.
 14. Yalalov F.G. (2002) *Etnodidaktika* [Ethnodidactics]. Moscow.