

FILOLOŠKIFAKULTET - UNIVERZITETUBEOGRADU

ABDULFATTANJOMAN. MASSUD

СИСТЕМА ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ
ДЛЯ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ В
ЛИВИЙСКОЙ АУДИТОРИИ

(SISTEMNASTAVERUSKOGJEZIKANASTUDIJA
MAFILOLOGIJEULIBIJSKOJGOVORNOJISOCIO
KULTURNOJSREDINI)

Doktorskadisertacija

Beograd, 2017.

UNIVERSITY OF BELGRADE - FACULTY OF PHILOLOGY

ABDULFATTAH JOMAA N. MASSUD

THE SYSTEM OF TRAINING RUSSIAN
LANGUAGE FOR STUDENTS-PHILOLOGISTS
IN THE LIBYAN AUDIENCE

Doktoral dissertation

Belgrade, 2017.

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ ФАКУЛЬТЕТ - УНИВЕРСИТЕТ В БЕЛГРАДЕ

АБДУЛЬФАТТАХДОМААН. МАССУД

СИСТЕМА ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ
ЯЗЫКУ ДЛЯ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ В
ЛИВИЙСКОЙ АУДИТОРИИ

Докторская диссертация

Белград, 2017.

ПОДАЦИ О МЕНТОРУ И ЧЛАНОВИМА КОМИСИЈЕ

Ментор:

Професор др Ксенија Кончаревић, редовни професор, Универзитет у Београду, Филолошки факултет.

Чланови комисије:

Др Јелена Гинић, доцент, Универзитет у Београду, филолошки факултет.

Др Радослава Трнавац, доцент, Универзитет у Новом Саду, филолошки факултет.

Датум одбране: _____

САЖЕТАК

У дисертацији, која је посвећена теоријској (пројективној) и практичној (евалуационој) анализи система наставе руског језика за студенте филологије у либијској говорној и социокултурној средини, полази се од модерних тенденција у методици наставе страних језика и у теорији уџбеника (страног језика), које узимају у обзир "факторе адресата", одлике њихове културе, структуру и функционисање њиховог матерњег језика. Основни фактори који условљавају обим и селекцију руског језичког материјала за усвајање у либијској средини јесу комуникативни и теоретски циљеви наставе на студијама филологије и специфичности руског језичког система у поређењу са арапским. Формирање језичке личности јесте основни циљ наставе језика, комуникативно-спознајне и културне потребе личности представљају основу система наставе.

Анализа искуства коришћења уџбеника и приручника из руског језика на Универзитету у Триполију (Либија) показује да у актуелним уџбеницима нису довољно узете у обзир националне специфичности либијске говорне и социокултурне средине. Приликом селекције садржаја наставних материјала за либијске студенте неопходно је имати у виду постојеће проблеме у интеркултурној комуникацији представника руске и либијске (шире – арапске) културе, специфичности организације студијског процеса и психолошки профил студената. Пракса одабира текстова који фаворизују културу Русије изискује корекције. Неопходно је укључивати и текстове посвећене либијској и арапској култури, религији, рефлектовању арапске културе у руској култури, постављајући пред студенте задатак да реализују трансфер већ формираних говорних навика на матерњу културу. У вези са тим, текстове је неопходно пропратити системом задатака чији је основни циљ формирање навика продуктивне говорне делатности на материјале како руске, тако и либијске (арапске) културе.

Либијски студенти поседују низ специфичних одлика, од којих су неке заједничке свим представницима арапског суперетноса, док су неке везане за специфичности арапске културе. Анализа наставних програма и уџбеника који се данас користе на Универзитету у Триполију показује да се у њима недовољно узимају у обзир националне одлике либијских студената, и да организација наставног процеса изискује структурне промене.

Кључне речи: Руски језик као страни, методика наставе руског језика у либијској (арапској) говорној и социокултурној средини, руско-арапски билингвизам, систем наставе

руског језика за студенте филологије, наставни планови и програми из руског језика на високошколским установама Либије и земаља Магреба, концепција национално оријентисаног уџбеника руског језика за носиоце арапског језика, дијалог исламске и православне културе у наставном процесу.

Научна област:Лингводидактика.

Ужа научна област: Методика наставе руског језика као страног.

УДК број:

АННОТАЦИЯ

В предлагаемой диссертации, посвященной теоретическому (проективному) и практическому (эвалюационному) анализу системы обучения русскому языку студентов-филологов в ливийской аудитории, автор исходит из прогрессивных тенденций в современной методике преподавания иностранных языков и в теории учебника (иностранный язык), которые учитывают "факторы адресата", особенности их культуры, структуры и функционирования их родного языка.. Основные факторы, определяющие объем и отбор русского языкового материала для усвоения в ливийской аудитории – это коммуникативные и теоретические цели обучения в филологическом вузе и специфика русской языковой системы по сравнению с арабской. Формирование языковой личности – основная цель обучения языку, коммуникативно-познавательные и культурные потребности личности составляют основу системы обучения.

Анализ опыта использования учебных пособий по русскому языку в ливийском университете Триполи показывает, что в имеющихся учебниках недостаточен учет национальных особенностей ливийской аудитории. При отборе содержаний учебных материалов для ливийской аудитории необходимо учитывать существующие проблемы в межкультурной коммуникации представителей русской и ливийской (шире – арабской) культуры, особенности организации учебного процесса и психологический настрой студентов. Практика отбора текстов, при которой значительная часть текстов посвящена культуре России, требует корректировки. Необходимо отбирать тексты, посвящённые и ливийской и арабской культуре, религии, отображению арабской культуры в русской культуре, ставя перед учащимися задачу осуществить перенос сформированных речевых навыков на родную культуру. В связи с этим, тексты нужно сопровождать системой заданий, основной целью которой является формирование навыков продуктивной речевой деятельности на материале как русской, так и ливийской (арабской) культуры.

Ливийские студенты обладают рядом особенностей, среди которых есть как общие для всех представителей арабского суперэтноса, так и специфическими, связанными с особенностями арабской культуры. При этом анализ учебных программ и учебников, которые сегодня применяются в Университете Триполи показывает, что в имеющихся учебниках

недостаточно учитываются национальные особенности ливийской аудитории, а организация учебного процесса нуждается в перестройке её структуры.

Ключевые слова: Русский язык как иностранный, методика обучения русскому языку в арабской аудитории, русско-арабский билингвизм, система обучения русскому языку студентов-филологов, учебные планы и программы по русскому языку в вузах Ливии и стран Магриба, концепция национально ориентированного учебника русского языка для арабговорящих, диалог исламской и православной культур в процессе обучения.

Научная область: Лингводидактика.

Более узкая научная область: Методика обучения русскому языку как иностранному.

УДК номер:

Содержание

Введение.....1

Теоретико-концепционные аспекты

1. Дидактические и психологические предпосылки обучения русскому языку в ливийской речевой и социокультурной среде:

1.1. Позиция русского языка в современном мире.....4

1.2. История преподавания русского языка как иностранного.....7

1.3. Русский язык в арабской речевой и социокультурной среде как предмет научного изучения и обучения: исторические и современные аспекты.....10

2. Определяющие факторы конципирования и реализации обучения русскому языку в ливийской речевой и социокультурной среде в филологическом вузе (психологические, психолингвистические, дидактические, методические аспекты).....19

3. Структура и организация обучения в ливийской аудитории: компоненты системы

3.1. О системе обучения русскому языку в ливийской аудитории.....30

3.2. Учебные программы по русскому языку для филологических вузов в ливийской речевой и социокультурной среде. Проблема организации и систематизации учебного процесса. Стратегии обучения языку.....34

3.3. Стимуляция обучения языку как фактор активизации резервных возможностей учащихся. Учет национальной специфики аудитории.....48

4. Проблема создания национально ориентированного учебника русского языка для ливийской аудитории.....58

5. Анализ опыта использования существующих пособий по изучению русского языка в ливийской аудитории (на примере Университета Триполи).....75

6. Учёт страноведческого и лингвострановедческого аспектов при определении учебного материала.....81

Эвалюационная часть

1. Особенности организации учебного процесса и психологической настрой студентов.....	90
2. Многоаспектная проблема комплексного подхода к системе обучения РКИ по отношению к изучаемой аудитории.....	103
3. Цели обучения как важнейший компонент и главный критерий отбора содержания учебного материала для ливийской аудитории.....	131
4. Обучение видам речевой деятельности – аудирование, говорение, чтение, письмо, интерпретационные деятельности - аннотирование, конспектирование, реферирование.	
4.1. Практические занятия по русскому языку.....	146
4.2. Методика работы с текстом в ливийской аудитории.....	150
4.3. Примерные образцы текстов для продвинутого этапа обучения студентов филологии в ливийской аудитории.....	157
Заключение.....	167
Список литературы.....	179
Приложение: Анкета для студентов-филологов.....	185
Беография автора.....	188

Введение

Предложенная нами диссертация представляет попытку описания и анализа *системы обучения русскому языку* в филологическом вузе в ливийской речевой и социокультурной среде.

Вузовское обучение русскому языку студентов-филологов подразумевает учебный процесс в подготовительном, оперативном и эвалюационном аспектах, причем термин *система обучения* нами трактуется в соответствии с современной русской лингводидактической теорией как *совокупность компонентов учебного процесса, диктующих отбор учебного материала, цели и задачи, содержание, способ его предъявления, методы и средства обучения*, а это, в свою очередь, находит отражение в куррикулюмах (учебных планах и программах) и в учебниках как модели учебного процесса.

Ливийская речевая и социокультурная среда есть тот языковой и культурный ареал, на который направлено наше исследование. Поскольку русский и арабский язык генеалогически и типологически весьма далеки друг от друга, вследствие имеющихся различий на фонетико-фонологическом, грамматическом, лексическом, стилистическом и лингвокультурологическом планах, следует учитывать специфику отбора и презентации учебных содержаний, в частности для студентов-филологов, где ожидается достижение высшей ступени овладения русским языком (Ц1-Ц2 согласно Общеевропейской рамке для современных языков). Сопоставление систем двух языков отражается на отборе и изложении учебных содержаний, селекции методов и приемов, а также учебных средств в обучении русскому языку как иностранному, при уважении специфических особенностей ливийской речевой и социокультурной среды, а относится упомянутое сопоставление, прежде всего, к синхроническому аспекту изучения языка.

Цель исследования, гипотезы и ожидаемые результаты

Цель предлагаемой диссертации – рассмотреть и выявить типологические свойства системы вузовского обучения русскому языку в ливийской речевой и социокультурной среде в единстве ее составляющих в филологическом профиле, и в данном контексте глубже проанализировать принципы конструирования учебных планов и программ в плане широты охвата, глубины обработки и распорядка учебных содержаний, а также лингводидактического оформления всех компонентов структуры и содержания учебников для данного профиля. На уровне текстотеки учебников целью нашего исследования является выявление релевантных способов конструирования и экспертизы инструментально-

практических, теоретико-познавательных и инструктивных текстов, а на уровне внетекстовых компонентов – аппаратуры организации усвоения, иллюстративного материала и аппаратуры ориентации.

В теоретико-концептуальном плане необходимо выявить, в какой степени вузовские планы, программы и учебники русского языка представляют основные средства формирования коммуникативной, лингвистической и социокультурной компетенции студентов филологии, иными словами, установить, применяются ли при их оформлении адекватные конструктивные решения, которые соответствуют потребностям студентов из ливийской речевой и социокультурной среды. Эмпирический анализ актуальных учебных планов и программ, учебников и учебных пособий по русскому языку в ливийской среде (на филологических факультетах) имеет своей целью выявить, в какой степени они представительны по отношению к психологическим, психолингвистическим, дидактическим и методическим фактам предикции учебной системы, а также ответить на вопрос, в какой степени в них применяется спектр конструктивных решений, присутствие которых могло бы содействовать более эффективной подаче материала в соответствии с возможностями восприятия студентов из Ливии, родным языком которых является арабский.

В диссертации мы исходим из следующих предположений: 1. существует возможность научного обоснования глобальной модели системы обучения русскому языку в филологических вузах, предназначенной носителям генетически и типологически отдаленного арабского языка; 2. существует необходимость учета характеристик ливийской речевой и социокультурной среды при дидактическом оформлении структурных, содержательных и функциональных особенностей учебных планов и учебников; 3. существует необходимость модифицирования некоторых конструктивных решений в учебных планах и программах и учебниках по русскому языку для студентов филологии в соответствии с характеристиками данного по сравнению с другими вузовскими профилями обучения (гуманитарный, медицинский, технический, экономический, естественнонаучный).

Новизна данного диссертационного исследования и его вклад в лингводидактическую теорию состоят в: 1. интегральном изучении системы преподавания русского языка в филологическом профиле на уровне ее составляющих (целей, задач, методов, принципов, средств, содержаний, процесса и организационных форм обучения) – каждой в отдельности и в их взаимосвязях; 2. комплексном подходе содержанию обучения в аспектах широты охвата, глубины рассмотрения и распорядка (на одном месте анализируются все аспекты языка, подлежащие дидактической переработке и все виды речевой деятельности, являющиеся предметом усвоения в вузовском филологическом профиле); 3. комплексном и системном

анализе учебных программ, учебников и учебных пособий по русскому языку для факультетов гуманитарного профиля; 4. единстве теоретико-концептуального (проективного) и эвалюационного анализа; 5. направленности исследования на ливийский языковой и социокультурный ареал.

Прикладная ценность предлагаемого исследования состоит в оптимизации конструирования и экспертизы учебных планов, программ, учебников и учебных пособий по русскому языку для студентов филологических факультетов в ливийской речевой и социокультурной среде.

Методы исследования

Учитывая двусторонний характер нашего анализа – теоретико-концептуальный и эвалюационный, считаем, что *индуктивно-дедуктивный* подход вполне отвечает данному типу исследований. *Индукция* применяется в практической части исследования, которая исходит из учебных планов и программ ливийских вузов, а *дедукция* преобладает в теоретической части работы.

В работе применяются *дескриптивный* и *каузальный* методы и техника *сравнительного анализа*. *Дескриптивный метод* мы используем в рамках анализа учебных планов и программ, учебников и пособий, по которым ведется обучение всем аспектам русского языка для студентов-филологов в ливийской речевой и социокультурной среде. Имея в виду тот факт, что мы занимаемся и их сопоставлением (тождества, сходства и различия), в рамках упомянутого метода свое место найдет и техника *сравнительного анализа*.

Каузальный метод поможет выявлению причинно-следственных связей между теоретическим и практическим обучением русскому языку студентов филологии в ливийской речевой и социокультурной среде на уровне их организации и взаимосвязей с точки зрения теории учебных планов, программ и учебников.

В качестве *материала для исследования* мы сосредоточимся на учебных планах, программах, учебниках и пособиях для студентов русистики в ливийской аудитории.

Ключевые слова: Русский язык как иностранный, методика обучения русскому языку в арабской аудитории, русско-арабский билингвизм, система обучения русскому языку студентов-филологов, учебные планы и программы по русскому языку в вузах Ливии и стран Магриба, концепция национально ориентированного учебника русского языка для арабоязычных, диалог исламской и православной культур в процессе обучения.

Теоретико-концепционные аспекты:

1. Дидактические и психологические предпосылки обучения русскому языку в ливийской речевой и социокультурной среде:

1.1. Позиция русского языка в современном мире

В современном мире позиция любого языка поддерживается его местом в системе образования. Долгое время русский язык был одним из наиболее изучаемых языков мира, однако в 1990-е годы он заметно сдал свои позиции, что привело к значительному сокращению масштабов его изучения за рубежом. Тем не менее русский язык остается предметом изучения во многих, в современном мире, учебных заведениях в качестве обязательной или факультативной дисциплины. Причем в последние годы отмечается любопытная тенденция, суть которой состоит в том, что даже в случае факультативного изучения русского языка мотивация к овладению им, несмотря на некоторое первоначальное снижение числа изучающих в 1990-е годы, значительно возрастает, равно как возрастают качество обучения и его результативность.¹

Русский язык является одним из самых распространенных языков мира, одним из шести официальных языков ООН, государственным языком Российской Федерации, средством межнационального общения народов этой страны, как и средством общения государств – необходимостью, определяют перспективой международного экономического сотрудничества с Россией.

Дипломатические отношения между СССР и Ливией были установлены 4 сентября 1955 года. В конце декабря 1991 года Ливия официально заявила о признании России. На протяжении нескольких десятилетий две страны весьма активно развивали двухсторонние связи.

Дружеские отношения и развитие сотрудничества Ливии и России углубили сотрудничество между ними в вопросах национальной безопасности и обороны, в частности, путем активизации консультаций между компетентными ведомствами двух стран, укреплять военные и военно-технические связи. Стороны также углубили и расширили политический диалог на различных уровнях и содействовать развитию диалога между организациями обеих стран, действующими в сфере энергетики, с учетом баланса интересов как потребителей, так и

¹ Лебединский С. И., Гербик Л. Ф. методика преподавания русского языка как иностранного. Учебное пособие, стр. 5.

производителей энергоресурсов, с целью создания необходимых условий для повышения стабильности мирового энергетического рынка.

Ещё в 1956 году были установлены российско-ливийские торговые отношения. Объем торгово-экономического сотрудничества с Ливией в 1970-1980-х годах составлял около одного миллиарда долларов. В его рамках в Ливии были сооружены такие объекты, как Центр атомных исследований "Таджура", две ЛЭП (190 и 467 километров), газопровод протяженностью 570 километров. Пробурено около 130 нефтяных эксплуатационных скважин, проведены почвенные, геоботанические и экологические исследования на площади 3,5 миллиона гектаров, разработаны схемы развития газовой промышленности, электросетей высокого напряжения и машиностроения, подготовлено ТЭО для второй очереди металлургического комплекса в г. Мисурата (1,67 миллиона тонн в год с возможностью расширения до 5 миллионов тонн).²

После 1992 года в связи с международными санкциями двустороннее экономическое сотрудничество РФ с Ливией было практически полностью свернуто. Санкции действовали до 2003 года и были введены из-за причастности Ливии к авиакатастрофе над Локерби в 1988 году и взрывом самолета авиакомпании ЮТА в 1989 году.

В последние годы товарооборот имеет устойчивую тенденцию к увеличению, главным образом за счет роста российского экспорта в Ливию. В 2007 году товарооборот составил около 232 миллионов долларов. Основные статьи российского экспорта - минеральное топливо, зерновые, машины и оборудование, транспортные средства.

В Ливии большую роль в усилении мотивации к изучению русского языка наряду с профессиональным фактором (получением специальности в стране изучаемого языка) играет русская культура, которая издавна рассматривалась как часть европейской и шире – мировой культуры. Феномен интереса к русской культуре, общечеловеческая ценность русской классической и современной литературы, тематическое разнообразие и фактическая доступность литературы на русском языке имеют важное значение и выступают в качестве постоянно действующего фактора в распространении русского языка в мире, а также в повышении мотивации его изучения.

Многие иностранцы, изучающие русский язык высказывают мнение относительно красоты русского языка. И действительно, в изучении таких языков, как испанский, итальянский, русский, ощущается несомненная поддержка лингвоэстетической стороны, а

² Отношения России и Ливии. Справка.

поэтому можно предположить, что занятия русским языком в определенной мере расширяют чувство вкуса и красоты языка у иностранных учащихся, хотя по нашему опыту большая часть ливийской молодёжи может не согласиться с этим мнением. Однако понятие «эстетической ценности» какого-либо языка является, по мнению многих исследователей, первопричиной возникновения широкого интереса к нему и массового его распространения в иноязычной среде. Безусловно, что это понятие представляет собой категорию весьма относительную и порожденную в большей мере субъективным восприятием и оценками, тем не менее подобные оценки содействуют созданию положительного образа русского языка и могут использоваться в практической деятельности преподавателей РКИ в качестве основного фактора, усиливающего мотивацию его изучения.

Таким образом, современная языковая ситуация в мире позволяет утверждать о существенной популярности русского языка. Нынешний подъем интереса к русскому языку напрямую связан с экономическими, политическими и социальными факторами. Русский язык для иностранных студентов – это не только важное средство общения, но и средство, обеспечивающее участие иностранцев в образовательном процессе, а также в научно-техническом, профессиональном и культурном развитии.

Русский - мировой язык. Малоизучаемый, но мировой в том смысле, что на русский язык переведена большая часть наследия мировой цивилизации.

Электронная база данных реестра переводов «IndexTranslationum» насчитывает более двух млн записей относительно 500 000 авторов и 78 000 издателей в 148 странах мира; её данные свидетельствуют, что русский является одним из самых переводимых языков в мире. Среди языков, на которые переводится большинство книг, русский на седьмом месте. Среди языков, с которых чаще всего переводят, русский на четвёртом месте. Язык - основная духовная территория народа. Неошибочно называют его становым хребтом национальной культуры. В Древней Руси у слова «язык» было еще и второе значение - «народ». Дорожить родной речью — высокий нравственный признак верности Родине и нации.

Проблемы русского языка органично связаны с местом русской культуры в современном обществе - её великих литературы и живописи, философии и истории, ролью во всей духовной жизни.

1.2. История преподавания русского языка как иностранного

История преподавания русского языка в качестве иностранного в России насчитывает более 1000 лет. Периоды и этапы развития методики отражают изменения, происходящие в различных сферах жизни России и существенным образом влияющие на процессы образования, воспитания и обучения. В Западной Европе XII-XVII вв. преобладало индивидуальное изучение русского языка, широко использовались двуязычные словари-разговорники, а также поездки на Русь с целью овладения языком во время проживания в русских семьях. Во второй половине XVII в. предпринимались попытки сформулировать отдельные положения теории обучения иностранным языкам, стали появляться первые печатные учебники русского языка для иностранцев. В европейских университетах и гимназиях русский язык впервые начали преподавать в начале XVIII в. Российскими и иностранными авторами составлялись грамматики и практические пособия по русскому языку для иностранцев. Во второй половине XVIII в. на Западе и в России предпринимались попытки теоретического обоснования методов преподавания иностранных языков (грамматико-переводного и текстуально-грамматического). В XIX - начале XX вв. русский язык преподавался в большинстве стран Европы и некоторых странах Азии и Африки. В преподавании русского языка по-прежнему развивались два направления: грамматико-переводное и практическое. Особенное распространение преподавание русского языка получило в послевоенные годы. В 70-х гг. представители реформы школьного образования выдвинули натуральный (прямой) метод, тогда как в университетах и средних школах был наиболее распространен грамматико-переводной метод.

Сегодня первое место среди методов обучения русскому языку как иностранному принадлежит коммуникативному методу (название предложено Е.И. Пассовым). Его целью является развитие у учащихся умений решать коммуникативные задачи средствами иностранного языка, свободно общаться с его носителями. Для такой методики характерно углубленное исследование речевого общения как формы взаимодействия людей посредством языка. Это направление методических исследований развивается под значительным влиянием коммуникативной лингвистики и рассматривает в качестве главных свойств изучаемого языка такие его качества, как коммуникативность (так как назначение языка - быть орудием общения), системность (поскольку языковые средства взаимно организованы и должны изучаться в единстве), функциональность языковые средства используются в целях осуществления коммуникации.

Методика обучения русскому языку как иностранному считается сравнительно молодой наукой, поскольку начало было положено только в 20-е годы прошлого столетия, когда русский язык начали изучать в национальных школах народы многонациональной России, а получила развитие в 50-60-е годы прошлого столетия в то время, когда в Советский Союз сразу после войны стали приезжать учиться студенты из разных стран. Методика обучения иностранным языкам, таким, как английский, французский, немецкий, получила свое развитие гораздо раньше, с тех пор, когда иностранные языки начали изучаться в богатых семьях России еще во времена Петра Первого при помощи гувернанток и гувернеров, носителей французского и английского языков. Тогда метод, которым обучали детей иностранным языкам, назывался «методом гувернанток», и этот метод используется частично и сейчас для обучения иностранным языкам, но в виде репетиторства и, конечно, учителя не живут в семьях как раньше. Иностранные языки изучались в России и затем в Советском Союзе в школах и университетах с давних пор, и, конечно, методы обучения, которыми обучали на занятиях, были такими же, какими учили в школах Европы и Америки. Учителя иностранных языков хорошо знали грамматико-переводной метод, прямой метод, аудиовизуальный и аудиолингвальные методы, а в последнее время – коммуникативный и интенсивные методы обучения. Методика обучения западным иностранным языкам была хорошо развита в России и в Советском Союзе, создавались учебники и учебные пособия по тем методам, которые были модны в то время.

Однако, методика русского языка как иностранного имела свою специфику, состоявшую в том, что необходимо было учитывать многие факторы при обучении русскому языку иностранцев. Прежде всего, необходимо было учитывать тот факт, что русский язык изучался в языковой среде носителей языка, кроме того, также надо было учитывать особенности родного языка учащихся, близкородственность языков и культур, особенности грамматических структур языков, лексических и фонетических трудностей в процессе овладения русским языком. В связи с этим стали возникать кафедры русского языка как иностранного в институтах и университетах, где начала создаваться методика русского языка как иностранного (РКИ), принимавшая все те методы обучения иностранным языкам и учитывающая особенности обучения русскому языку как иностранному. Необходимо было также отделить методику обучения русскому языку как иностранному от методики обучения русскому языку как родному, поскольку обучение языку имело разные цели, содержание и методы обучения. Много общего было у методики РКИ с методиками обучения иностранным языкам в области методов, техник и средств обучения, однако просто переносить приемы и техники обучения иностранным языкам на обучение русскому языку как иностранному

считалось нецелесообразным в силу того, что каждый иностранный язык, как и русский, имел свои специфические особенности.

Методика русского языка как иностранного считала своими базовыми науками педагогику, лингвистику и психологию. В 70-80-е годы к ним присоединилась психолингвистика и лингвострановедение, оказавшие большое влияние на дальнейшее развитие методики и на методы обучения РКИ. Вообще, 70-80-е годы прошлого столетия можно считать расцветом методики РКИ как науки, поскольку интенсивно развивается коммуникативно-деятельностный подход, главной целью которого является обучение общению на иностранном языке и формирование коммуникативной компетенции (Н. Хомский), предполагавшей: а) умение общаться с другими людьми и носителями языка; б) знание грамматических структур языка и умение пользоваться ими в ситуациях общения; в) владение набором этикетных форм и выражений для общения. Следовательно, главным методом обучения русскому языку как иностранному сразу же стал коммуникативный метод, который до сих пор используется учителями разных иностранных языков на уроках.³

³³Об истории методов обучения РКИ см. Капитонова Т. И., Щукин А. Н., *Современные методы обучения русскому языку иностранцев*. „Русский язык», Москва, 1987, 6-57; об истории развития методики преподавания русского языка см. Л. В. Московкин, А. Н. Щукин, *История методики обучения русскому языку как иностранному: методы, приемы, результаты*. „Русский язык», Москва, 2013, 400 с.; об историческом статусе русского языка как иностранного в разных странах см. Филин Ф. П., *Русский язык в современном мире*. «Наука», Москва 1974, 7-106.

1.3. Русский язык в арабской речевой и социокультурной среде как предмет научного изучения и обучения: исторические и современные аспекты.

Методика преподавания русского языка в иноязычной аудитории представляет собой самостоятельную педагогическую дисциплину, направленную на исследование особенностей преподавания русского языка для учащихся, не владеющих им в качестве родного. При этом решающую роль играют как социолингвистические и лингвокультурные особенности русского языка, так и таковые для родного языка учащихся.

Среди субъективно-психологических факторов, также влияющих на мотивацию изучения иностранных языков, присутствуют и представления об их «легкости» и «трудности», причем русский язык пользуется репутацией «трудного» языка. Данное утверждение является достаточно устоявшимся стереотипом, а поэтому ученым, методистам и преподавателям РКИ необходимо попытаться разрушить его, поскольку при наличии качественных учебных материалов и хорошо отлаженной системы преподавания русский язык оказывается не более трудным, чем любой другой язык.⁴

Методика преподавания русского языка как иностранного в значительной степени опирается на методику преподавания иностранных языков вообще - с одной стороны, и на русское языкознание - с другой. С этих позиций цель многих исследовательских работ была направлена на основе анализа сравнительно-типологических данных русского и арабского языка и на выявление и на систематизирование трудностей, с которыми сталкиваются арабоязычные студенты в процессе изучения русского языка как неродного.

Исследователи арабской аудитории в этой связи к данной области методики, опирались в основном на проблемы арабских учащихся по отношению к грамматическим и лексическим «трудностей» в русском языке. И оправдывает наличие такой широкой тенденции арабских исследователей то, что во многих арабских аудиториях, методика преподавания РКИ вполне адекватно и нормально ведется по крайней мере по отношению к вопросам организации учебного процесса и к содержанию учебного материала.

Ливийская аудитория по сравнению со многими арабскими аудиториями является весьма отсталой. В таких аудиториях, как магрибская, имеется свой классный опыт преподавания РКИ, свои преподавательские составы, национально-ориентированные учебники и учебные пособия, отобранные дополнительные учебные материалы согласно с

⁴Шукин А.Н., методика преподавания русского языка как иностранного, для зарубежных филологов русистов. М. Русский язык, 1990, с. 6.

целями обучения в каждой аудитории, специальные учебные программы. Поэтому и неудивительно, что внимание исследовательских работ в указанных аудиториях направлено в основном на смягчение трудностей учащихся с целью повешения эффиктивности обучения в целом.

Отражение такой проблемы мы также находим в работах российских учённых. Вклад в изучение данной дисциплины внесли многие выдающиеся ученые: Л.В.Щерба, А.Н. Щукин, В.Г. Костомаров, О.Д. Митрофанова, Р.К. Миньяр-Белоручев и др.

Как и другие педагогические дисциплины, методика преподавания русского языка как иностранного имеет свои методы, среди которых теоретические и практические.

К теоретическим методам относятся: анализ и синтез, абстрагирование, моделирование, сравнение и др., тогда как к практическим - научное наблюдение, обобщение опыта преподавателя, тестирование и анкетирование учащихся, пробное обучение и т. п. Среди основных задач методики преподавания русского языка в иноязычной аудитории - выявление главных трудностей изучения русского языка иностранцами, наиболее распространенных ошибок, а также разработка наиболее эффективных методов преподавания русского языка как иностранного, исходя из целей преподавателя и учащихся. Соответственно, основным объектом исследования методики преподавания русского языка как иностранного является процесс обучения иностранных учащихся русскому языку.

По нашему мнению методика преподавания РКИ, хоть и молодая наука по сравнению со многими науками, но она вполне удачно справилось с данными ей задачами; вкладывались большие усилия в этой области для их решений, разнообразные исследовательские работы были посвящены многоаспектной разработке проблем методики преподавания РКИ с учётом разных факторов, но проблемы в этой связи в различных аудиториях относительно продолжается быть актуальными.

Причина этого, как мы считаем, в первую очередь отношение организаторов учебных процедур и составителей учебной программ в каждой аудитории. Иными словами, всё зависит во многом от «дизайнеров» системы обучения.

Исходя с понятия системы обучения, которое играет важную роль в современной философии, науке, технике и практической деятельности, многие учёные вкладывали большие усилия. В этой связи, были выполнены огромные работы, с середины XX века ведутся интенсивные разработки в области общей теории систем и системного подхода,

рассматриваемого как метод научного познания, в основе которого лежит анализ объектов как систем.

Не может быть полной успешности реализации обучения без учета комплексного подхода к основным компонентам учебного процесса, которые определяют отбор материала для занятий, форму его подачи, содержание, методы и средства обучения.

Принципиально мы считаем ошибочным считать с чисто субъективно-психологическим фактором, влияющим отрицательным образом на мотивацию изучения иностранных языков – предоставление об их «лёгкости» и «трудности». С этой позиции русский язык сильно страдает и страдает по этой причине преподавание его.

Любой язык не может быть только интересным и по-своему уникальным. Одна его демонстрация может сделать впечатление о его трудности и неинтересности.

Не может любой язык по своей структуре быть причиной неудачного успеха в преподавании; причиной этого является неправильный системный подход в методике преподавания языка как иностранного. Правильный системный подход означает строгий учёт следующих компонентов: подход к обучению, цели и задачи, содержание, процесс, принципы, организационные формы, методы, средства обучения. Названные компоненты системы – это совокупность элементов, находящихся в отношениях и связях между собой и образующих определенную целостность, единство и следуют не механически друг за другом, а проявляются во взаимодействии в каждом конкретном акте учебной деятельности в зависимости от профиля обучения.

Судить иначе, как например обратить всё внимание на один компонент в ущерб другому или играть на фоне степени «сложности и лёгкости» не приводит к действительным выводам.

Указанные компоненты системы обучения характеризуется целостностью и одновременно относительной самостоятельностью своих частей, что даёт возможность рассматривать её отдельные компоненты в использованном виде.

Задаётся вопросом: что такое методика обучения русскому языку как иностранному, от которой зависит основания создания взглядов на русский язык? Почему она так важна, и знание ее необходимо для каждого учителя русского языка, стремящегося к тому, чтобы его занятия были эффективны и мотивировали учащихся к желанию изучать русский язык.

Есть несколько определений термина *методика*, но нас интересует такое определение, которое ближе к вузовскому обучению с учётом специфики определённой гарантии успешности в аудитории. В связи с этим мы считаем, что лучше всего передал понятие методики А.А.Леонтьев - великий ученый, психолог, педагог, лингвист и методист, утверждающий, что:

Методика - это наука, которая учит учителя сознательно управлять учебным процессом, сознательно организовывать свои собственные обучающие действия так, чтобы учебный процесс давал наилучшие результаты. Предмет методики обучения русскому языку как иностранному – это оптимальная система управления учебным процессом, т. е. система, направленная на наиболее эффективное овладение учащимися русским языком (1988:5).

Русский язык сегодня продолжает функционировать как один из мировых языков. Изучение русского языка в разных странах переживает в последние десятилетия период трансформаций и структурных изменений, однако его популярность в качестве учебного предмета остаётся довольно высокой, хотя и отличается от предыдущих периодов прагматическими установками и особенностями социального заказа. Особую значимость русский язык имеет в аудиториях арабского мира, с которыми Россию исторически связывают дружеские отношения, построенные на взаимовыгодном сотрудничестве. Это сотрудничество естественным образом покрывало и область преподавания РКИ.

В России, как страна носитель русской культуры, наследник и создатель богатой русской культуры для разных категорий учащихся и форм обучения созданы учебные планы и программы, учебники и учебные пособия, методические разработки для преподавателей, рекомендованы технические средства обучения и методика их использования.

В Институте русского языка им. А. С. Пушкина в Москве создается много учебников русского языка для иностранных учащихся, изучающих русский язык. На курсы повышения квалификации в Институт приезжают учителя русского языка из разных стран, поскольку большое значение имело обучение РКИ в языковой среде изучаемого русского языка, знакомство с культурой и традициями русского народа. Все эти факторы повлияли на развитие методики РКИ и на создание учебников и учебных пособий как в России, так и за пределы. В конце 80-х годов в России бурно развиваются интенсивные методы обучения иностранным языкам, в связи с тем, что многие люди хотят быстро выучить английский язык, поскольку едут в деловые поездки, везты и т.д.. На кафедрах русского языка в институтах и университетах также применяются интенсивные методы обучения студентов, приехавших в Россию изучать русский язык как иностранный для того, чтобы как можно быстрее

познакомить их с особенностями фонетики, лексики и разговорной практики на русском языке. С этой целью прибыла первая группа ливийских студентов второго курса - 1990 г. По этой причине, на становление методики обучения русскому языку как иностранному влияли не только методики обучения западным иностранным языкам, изучаемым в школе, но и методики обучения русскому языку как иностранному, которому обучали студентов на разных факультетах вузов России. Кроме того, огромное значение имели факторы, связанные с развитием науки и техники, а также политические и социальные условия жизни в России и за рубежом. Первые ливийские преподаватели РКИ получили магистрское образование в Институте русского языка им. А.С.Пушкина.

Русисты имеют свою международную ассоциацию – МАПРЯЛ, которая организует широкий обмен опытом работы по преподаванию русского языка в разных странах и способствует совершенствованию методов преподавания и проведению научных исследований в этой области, и специально созданный для помощи им Институт русского языка им. А.С.Пушкина с его филиалами в разных странах, по данному институту, в 85 странах действуют курсы русского языка, как клубы дружбы и культурной связи с народами мира. В каждой отдельной стране, в каждом регионе стран ситуация с изучением русского языка складывается по-разному, возникают свои проблемы и трудности.⁵

Регулярно издаются специализированные журналы, в том числе журнал «Русский язык за рубежом».

В последнее время на международных форумах русистов, в печати можно почувствовать определенное беспокойство о судьбе русского языка, услышать высказывания о том, что наблюдается снижение интереса к изучению русского языка и уменьшение число его изучающих в отдельных странах. Достаточно ли обосновано это беспокойство? Каковы действительные тенденции и перспективы с изучением русского языка? Очевидно, имеются и такие факты, и негативные тенденции. Если же рассматривать объективные процессы, происходящие в мире, предпосылки, от которых в значительной степени зависит интерес и потребность в русском языке, то они свидетельствуют о том, что роль русского языка как международного общения и использования будет возрастать, и довольно заметными темпами. Остановимся кратко на этих процессах.

Это не противоречит тому факту, что в некоторых восточноевропейских странах сокращается, иногда и весьма существенно, число школьников и студентов, выбирающих

⁵Шукин А.Н., методика преподавания русского языка как иностранного, для зарубежных филологов русистов. М. Русский язык, 1990, с. 23.

русский язык для изучения. В ходе демократизации учебного процесса в ряде стран русский язык предлагается учащимся для выбора среди других иностранных языков. В результате этого растёт число начинающих изучать английский, французский, немецкий языки. Этот процесс свидетельствует не столько о сокращении интереса к изучению и других языков. В конечном счете каждая страна, каждый народ волен изучать те языки и в таких масштабах, которые отвечают национальным интересам стран и духовным потребностям этих народов. Несмотря на это, по нашему глубокому убеждению, у русского языка в бывших социалистических странах довольно прочная база и неплохие перспективы.

Изучение русского языка в развивающихся странах, можно сказать, находится на этапе становления. В системе школьного и вузовского образования русский язык изучается пока в 62 странах, а общее число его изучающих во всех развивающихся странах немногим превышает 100 тыс. человек. Однако из года в год к этому процессу подключаются все новые страны и новые десятки тысяч учащихся. Это естественный и закономерный процесс.

Как известно, в ряде стран осуществляется широкое сотрудничество с российскими предприятиями, учреждениями, организациями, и благодаря ему в непосредственное общение с русскоговорящими включены десятки тысяч людей. Они слушают радио и смотрят телепрограммы на русском языке, используют знание русского языка для чтения специальной литературы, периодической печати, для деловой и личной переписки и в других целях. В других странах формы использования русского языка в основном те же, но масштабы и пропорции совершенно иные. А где-то основными, а иногда и единственными формами его использования является чтение литературы или перевод текстов. В последнее время заметно возрастает роль переводческой деятельности в функционировании русского языка. Потребность в переводчиках русского языка в ряде стран уже значительно опережает их подготовку.

Знание сфер функционирования русского языка можно применить для лучшего его преподавания, для обеспечения преимущественной подготовки учащихся к тем видам речевой деятельности, которые наиболее широко используются в тех или иных странах.

Всё больше арабских учащихся приезжают в Россию и пытаются постичь тайны её языка. И если с точки зрения решения задач уже несколько устаревшего, но традиционно популярного и распространённого в арабских странах грамматико-переводного метода обучения особых проблем нет, то в практическом использовании русского языка для решения широкого спектра задач получения профессии в российском вузе, установления и

поддержания деловых контактов и т.д. в непосредственном коммуникативном акте с носителями языка всё оказывается не так просто.

В процессе общения арабских учащихся с носителями русского языка и русской культуры регулярно возникают определённые сбои, которые исследователи квалифицируют как коммуникативные неудачи.

Лингвистическому анализу самого по себе явления коммуникативных неудач посвящено достаточно много исследований (см. работы Т.Г. Винокур, Б.Ю. Городецкого с соавторами, Е.А. Земской и О.Н. Ермаковой, О.С. Иссерс, А.А. Кузнецовой, Н.К. Къневой, Л.Р.Першиной, А.А. Потемкина, Е.К. Тепляковой, Н.И. Формановской и др.). Значительно меньше исследованы коммуникативные неудачи, возникающие в межкультурном общении, но такие работы всё же есть (см. работы Д.Б. Гудкова, Ю.В. Прохорова, А.П. Садохина, И.А. Стернина, Т.Г. Стефаненко, Л.П. Цоколь, G.Hofstede, E.T. Hall и др.) а интерес к такому аспекту изучения коммуникативных трудностей, барьеров стимулируется исследовательским вниманием к проблемам межкультурной коммуникации, диалога культур.⁶

Однако исключительно редко появляются прикладные разработки, посвященные методическим рекомендациям по предупреждению, преодолению коммуникативных неудач, возникающих у иностранцев при их погружении в языковую среду, по нейтрализации этих сбоев, хотя очевидно, что такого рода рекомендации востребованы теми, кто стремится к полноценному существованию в русскоязычном коммуникативном пространстве, обеспечивающее участие иностранцев в образовательном процессе, а также в научно-техническом, профессиональном и культурном развитии.

Сказанное служит весомым аргументом в пользу **актуальности предпринятого исследования**, которая обусловлена, во вторую очередь возросшим в связи с усилением интеграционных связей между Россией и арабскими странами интересом к изучению русского языка арабскими учащимися, а в первую увеличением количества арабских учащихся, которые не могут по разным обстоятельствам поехать учиться в Россию для получения профессии в российских вузах.

Учебный предмет любого языка другой страны, содержанием которого является обучение иноязычным средствам приема и передачи информации. Курс иностранного языка отличается от курса родного языка тем, что ведущей целью обучения является коммуникативная цель, т. е. формирование практических навыков и умений. Изучение

⁶ Стернин И.А., *Теоретические и прикладные проблемы языкознания*. «Истоки», Воронеж, 2008, 104-154.

иностранный язык сводится к овладению новыми способами выражения мысли. Процесс овладения иностранным языком определяется конкретными целями обучения, содержанием обучения, методами обучения. Основная цель обучения иностранного языка – практическая. Она состоит в формировании речевых умений в различных сферах общения в пределах определенной тематики и строго отобранной лексики и грамматики. Речь, таким образом, идет о формировании языковой, речевой, коммуникативной, социокультурной компетенций здесь всё должно быть ясно и четко по отношению к тематике. Определены границы между обучением русскому языку как неродному и как родному и нельзя допустить смешивание между целями и задачами обоих видов обучения, ведь каждый вид обучения имеет свои особенности, которые отличают его, хотя преподавание русского языка как иностранного имеет много общего с изучением русского языка как родного. Их объединяет система русского языка как предмета изучения родного (лингвистическая общность), общие дидактические принципы и воспитательная направленность обучения, когда отличительными особенностями учебного предмета русского языка как иностранного считаются следующие:

- а) в качестве ведущей рассматривается практическая цель обучения;
- б) изучение языка сводится к овладению новыми способами выражения мыслей;
- в) учитывается опыт овладения учащимися родным языком;
- г) язык является одновременно и целью и средством обучения (в частности, средством получения специальности на изучаемом языке);
- д) в отличие от родного языка, усвоение которого идет неосознанно и интуитивно (по пути «снизу вверх»), усвоение иностранного языка осуществляется осознанно и намеренно (путь «сверху вниз»).⁷

Такая характеристика пути овладения иностранным языком особенно применима к языковому вузу, где осознание и систематизация средств и способов формирования и формулирования мыслей сопровождает весь курс практического овладения языком»

Рассматриваемая тема является неотъемлемой частью положенного в основу современного обучения иностранному языку коммуникативного метода, а новизна в подходе к её рассмотрению заключается в том, что она исследуется с учетом особенностей определённой языковой аудитории, **в условиях неязыковой среды**. В данной работе мы стремимся к тому, чтобы процесс обучения РКИ в ливийской аудитории реализовался

⁷ Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6т.// Гл. ред. А.В. Запорожец/- М.: Педагогика. Т.1 - 1983, стр. 87.

успешным направленным адресату - имеется в виду ориентация учебного процесса на формирование знаний и умений, направленных на профессиональное общение в сфере экономики, международной торговли, туризма и т.п.

Данное исследование призвано дать всеобъемлющего окончательного решения большинства если не всех проблем обучения РКИ в изучаемой аудитории, а также заявить об их наличии и предлагает свое представление о наиболее эффективных способах их решений. Для этой задачи необходимо подвергнуть исследованию более широкий круг тем, аспектов различных проблем, а также и особенностей их восприятия заданной аудиторией.

В работе, опираясь на собственный опыт работы в данной аудитории, автор отмечает свой подход к решению проблемы повышения мотивации в изучении РКИ в Ливии.

Отражение тематики данного вопроса находится в работах автора: в магистерской диссертации «Учёт национальных особенностей при отборе текстов для учебников и учебных пособий по русскому языку в вузах Ливии», а также в работах, опубликованных в научных журналах.⁸

⁸ Массуд А.Фаттах, «Учёт национальных особенностей при отборе текстов для учебников и учебных пособий по русскому языку в вузах Ливии». Москва – 2004 г.; Обзор основной литературы по русскому языку для говорящих на арабском языке. Славистика XX– 2016 г. Стр. 87.

2. Определяющие факторы конципирования и реализации обучения русскому языку в ливийской речевой и социокультурной среде в филологическом вузе (психологические, психолингвистические, дидактические, методические аспекты)

Обучение иностранному языку – сложная задача. Разные ситуации требуют разного учебного материала, разных методик, разных видов деятельности, стратегий и подходов.

Язык в результате каждого определённого курса должен стать инструментом общения, позволяющим проникнуть в другую культуру, определить для себя её характерные черты и усвоить тип поведения, адекватный восприятию представителями иной культуры. Только таким образом могут стать полноценными участниками межкультурного диалога.

Овладение языком – длительный, трудоёмкий, а главное, индивидуальный процесс.

В программу изучения русского языка, как и других иностранных, входит углубленное изучение грамматики, фонетики и лексического состава языка, тем не менее, теоретическое изучение уступает свое место выработке практических навыков.

Главным становится функциональный принцип обучения. Необходимо изучить студентов не только основам иностранного языка, но и научить их с интересом и правильно общаться на другом языке, как в рамках профессиональной тематики так и в ситуациях повседневной жизни. Стратегия обучения должна стремиться к тому, что бы, в конечном итоге подготовился студент, который мог бы не только понимать обращенную к ним речь на иностранном языке, но и правильно построить своё ответное сообщение, которое будет соответствовать культуре собеседника. Поэтому наряду с изучением явлений языка, необходимо изучать особенности культур – участников диалога, их характерные черты, сходства и различия. Изучение культурных традиций составной частью входит в процесс обучения иностранному языку. Обучение иностранному языку одновременно является обучением межличностному общению. В процессе работы на занятиях студенты должны подтверждать и отстаивать свою точку зрения, пользоваться аргументацией, научиться анализировать содержание ответного сообщения и находить пути взаимопонимания в процессе диалога на изучаемом языке. Таким образом расширяются границы обучения, что позволяет оптимизировать сам процесс общения между людьми, и тем самым достигается важнейший компонент изучения языка – цель обучения.

Вопрос о владении языком тесно связан с целями обучения как ведущим компонентом определения содержания обучения. Цель – важный компонент для изучения языка, ею определяются методы обучения, выбор учебника и учителя, времени и средства обучения и т.п. Самым важным, что определяет цель, являются содержание и структура учебного процесса и учебников, методическая стратегия авторов учебников и преподавателей. В ясном видении конечных и промежуточных целей обучения в ожидаемых результатах кроется секрет успеха отбора актуального содержания и результативности обучения. «Словарь методических терминов» определяет стратегию овладения языком как «комбинации интеллектуальных приемов и усилий, которые применяются учащимися для понимания, запоминания и использования знаний о системе языка и речевых навыков и умений; когнитивные операции, которые выбираются учащимися из числа возможных для решения коммуникативной задачи».⁹

Овладение иностранным языком - это, прежде всего овладение коммуникативной компетенцией, сопоставимой с компетенцией носителя изучаемого языка, овладение способностью решать коммуникативные задачи. Владение языком есть не овладение определенной суммой знаний о языке, а есть овладение коммуникативной деятельностью на нем. Владение языком можно представить, как умение понимать устные и письменные тексты, т.е. извлекать все заложенные в них смыслы и создавать с большей или меньшей свободой собственные тесты; как умение выражать одну и ту же мысль различными способами, адекватно реагируя на ситуации действительности с помощью речевых поступков (предложений, фраз, текстов и пр.); как умение отличать в языковом смысле и адекватные обстоятельствам общения высказывания от неправильных и неадекватных; как умение понять и сказать нужные слова в нужное время и в нужной ситуации.¹⁰

Обучая новому языку человека иной культуры, носителя другого языка, мы должны передать ему целую систему знаний и представлений о коммуникативном поведении языковой личности изучаемого языка, культуры. Проблематика взаимосвязи и взаимо-действия языка и культуры с учетом специфики своеобразия подходов к ней всегда находилась в поле зрения многих ученых и вызывала значительный интерес и острые дискуссии.

В зависимости от подходов специалистов в данной области направления подобных исследований, связанных, прежде всего с характером взаимодействия лингвистического и экстралингвистического, являют собой порой довольно пеструю картину, притом что ни одно

⁹Азимов Э.Г., Шукин А.Н. Словарь методических терминов. – М.,1990, с. 342.

¹⁰Костомаров В.Г., О.Д. Митрофанова. Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам. – М.: Русский язык,1978, с. 197.

из них никогда не отрицало ни наличия дихотомии «язык и культура», ни ее роли в организации обучения общению на иностранном языке.

Функционирование любого языка в любой лингвокультурной общности призвано «обслуживать» все социокультурные потребности его членов, а они, в свою очередь, обладают способностью оказывать влияние на язык для обеспечения своих насущных потребностей. Языки и культуры других этнических групп могут рассматриваться как компонент определенной совокупности духовной культуры человечества, поскольку зафиксированный в них национальный образ, хотя и структурируется по-своему, в то же время несет на себе общие для всех языков и культур черты, понимаемые и описываемые по-разному. «Постепенное превращение человека из» существа просто разумного» в человека во многом «общепланетарного» подразумевает рост интереса к общим, стереотипным элементам образа мира, как и национально-специфическим моментам последнего». ¹¹

Язык, приобретая все большую значимость в качестве руководящего начала в научном изучении культуры (Э.Сепир), выступает в качестве своеобразного инструмента процесса диалога культур, актуализирующегося в общении коммуникантов. В «горниле» подобного диалога как бы «выплавляется» новая культура, предполагающая взаимодействие культур и взаимопонимание между ними. Естественно, что культура, стремясь ко всеобщности, персонализируется как личность, которая стремится к своей абсолютной уникальности (Н.С.Трубецкой). Отсюда любое исследование в данной области связано с повышенным интересом как к феномену «культура», так и к феномену «человеческий фактор», в первую очередь в национальных рамках.

Полагаем, что на сегодняшний день на первый план выходит не столько познание как компонента мышления, сколько взаимопонимание, что стимулирует появление исследований взаимодействия по линии язык-культура-личность. ¹²

В этом отношении последние десятилетия явились благодатной почвой для возникновения подобных исследований, становящихся объектом интереса и философов языка, и лингвистов, и преподавателей.

Одновременно исследования последних лет (Ю.Е. Прохоров, В.В. Воробьев и др.) отличает устойчивая тенденция к пересмотру, определенной «ревизии» ряда положений,

¹¹ Мамонтов А.С. Язык и культура: основы сопоставительного лингвострановедения. Автореф. дис. ... докт. филолог. наук. – М., 2000, с. 3.

¹² Мамонтов А.С. Язык и культура: основы сопоставительного лингвострановедения. Автореф. дис. ... докт. филолог. наук. – М., 2000, с. 4.

«наработанных» в рамках традиционного лингвострановедения (Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров) – научной дисциплины, призванной обеспечить введение в практику иностранного языка сведений о соответствующей культуре.¹³ Это, однако, не вредит самому направлению, поскольку касается, преимущественно, обучения русскому языку как иностранному, тогда как лингвострановедческая проблематика охватывает обучение и другим иностранным языкам, в частности, английскому, немецкому, испанскому и французскому.¹⁴

В последнее время в рамках подготовки специалистов по данным языкам выдвинуто положение об обязательном «культурном компоненте» обучения, будущих специалистов готовят к грядущему «диалогу культур», на каком бы поприще – дипломатическом, коммерческом, культурном, педагогическом и пр. – они ни трудились.

Вовлечение в вышеупомянутый диалог предполагает не просто ознакомление с культурой страны изучаемого языка, а формирование «личности на рубеже культур», умеющей увидеть чужое через свое и наоборот, что, в свою очередь, связано с формированием умения сопоставлять, переводить с изучаемого языка на родной и излагать свои мысли, говоря о себе и о своей культуре на изучаемом языке. Для реализации целей и задач обучения национально-ориентированной коммуникации возникала настоящая необходимость найти более подходящий подход, который учитывал бы национальные особенности при создании учебников и учебных пособий для каждой определенной аудитории.

Проблема языка и культуры касается самого развития науки о языке, которая давно уже не замыкается рамками изучения собственной структуры и требует тщательного рассмотрения экстралингвистических факторов и тесно контактирует со смежными науками, такими как социология, психология, этнография, культурология и др.

В методике преподавания РКИ получил широкое применение коммуникативный (коммуникативно – деятельностный) подход, «сопряженный с предельным вниманием к интересам и потребностям обучаемых формированию строго определенных умений и навыков общения, фиксированным массивам сообщений и сортам изучаемых и продуцируемых текстов; с ярко выраженной установкой на овладение коммуникативной компетенцией в

¹³ Прохоров Ю.Е. Национальные социокультурные стереотипы речевого общения и их роль в обучении русскому языку иностранцев. Москва, Педагогика пресс, 1996, с. 215, Воробьев В.В. Лингвокультурология (теория и методы) Москва, РУДН, 1997, с. 332 и Верещагин Е. М., В. Г. Костомаров. Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. Москва, «Русский язык», 1983, с. 267.

¹⁴ Мамонтов А.С. Язык и культура: основы сопоставительного лингвострановедения. Автореф. дис. ... докт. филолог. наук. – М., 2000., с.4.

одном или нескольких видах речевой деятельности и т. д.».¹⁵ Дальнейшее развитие эти принципы получают благодаря развитию антропоцентрической парадигмы в языкознании.

Антропоцентрическая парадигма современной лингвистики ставит в центр внимания человека, способного к языковой и речевой деятельности. Человек становится отправной точкой многих исследований и научных дисциплин. И в лингвистике, и в лингводидактике познание языковой и речевой деятельности человека может дать ценный материал для методики преподавания языка.

В лингвистике последних лет устоялось представление о человеке, способном к коммуникации, как о языковой личности: языковая личность – структура личности (установки, тенденции, чувства), общая для всех членов общества и формирующаяся под воздействием семейной воспитательной социальной среды.¹⁶

Структуру языковой личности представляют состоящей из трех уровней:

«1) вербально-семантического, предполагающего для носителя нормальное владение естественным языком;

2) когнитивного, единицами которого являются понятия, идеи, концепции, складывающиеся у каждой языковой индивидуальности в более или менее упорядоченную, более или менее систематизированную «картину мира», отражающего иерархию ценностей;

3) прагматического, включающего цели, мотивы, интересы, установки и интенциональности. Этот уровень обеспечивает в анализе языковой личности закономерный и обусловленный переход от оценок ее речевой деятельности к осмыслению реальной деятельности в мире».¹⁷

Языковая личность способна реализоваться в речи, и в связи с этим выделяется понятие «речевой личности»: «...Любая языковая личность представляет многослойную и многокомпонентную парадигму речевых личностей».¹⁸

Языковая личность реализуется в парадигме речевых личностей, соотносясь с ней как некий языковой фонд и его реализация, речевая личность – это языковая личность в реальном общении, в речевой деятельности. «Речевая личность – набор элементов языковой личности,

¹⁵Митрофанова О.Д., Лингводидактические уроки и прогнозы конца XX века // Материалы 9 Конгресса МАПРЯЛ, Братислава. 1999, с.346.

¹⁶Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М., 1987, с. 115; Митрофанова О.Д. Лингводидактические уроки и прогнозы конца XX века // Материалы 9 Конгресса МАПРЯЛ, Братислава. 1999, с. 341.

¹⁷Караулов Ю.Н. Русская языковая личность и задачи ее изучения // Языковая личность. – М., 1989, с. 5.

¹⁸Клобукова Л.П. Феномен языковой личности в свете лингводидактики // Международная юбилейная сессия, посвященная 100 - летию со дня рождения В.В. Виноградова. – М., 1995, с. 20.

реализация которых связана со всеми экстралингвистическими и лингвистическими характеристиками данной ситуации общения: ее коммуникативными целями и задачами, ее темой, нормой, узусом, ее этнокультурными, социальными и психологическими параметрами». ¹⁹

В целях преподавания русского языка как иностранного различные языковые личности «могут дифференцироваться, во-первых, по уровню языковых знаний, во-вторых по степени владения видами речевой деятельности, а в-третьих, по темам, сферам и коммуникативным ситуациям, в рамках которых происходит речевое общение». ²⁰

В лингводидактике появилось также понятие вторичной языковой личности: «Объектом культуроведческой методики преподавания РКИ является национальная языковая личность, а целью формирование бикультурной языковой личности («вторичной» по своей культуроведческой природе)». ²¹

Однако в данном случае не может не возникнуть вопрос о соотношении первичной и вторичной языковой личности, об отношениях между этими структурами. В идеальной ситуации обучения вторичная языковая личность отличается от первой лишь на вербально-семантическом, собственно языковом уровне, то есть формируемая в процессе обучения языковая личность может в полном объеме использовать когнитивный и прагматический опыт базовой, первичной языковой личности, а все компоненты первичной личности находят соответствие в структуре вторичной языковой личности. Между тем, такая ситуация никак не может считаться обычной; гораздо чаще, соответствие первичной и вторичной языковых личностей неполно, частично, отдельные их компоненты не находят соответствия или даже вступают в конфликт.

Типичным примером такого конфликта может считаться формирование коммуникативной компетенции, не востребованной студентами или прямо противоречащего их культурным традициям. В таких случаях формируемая вторичная языковая личность как бы отторгается основной, первичной личностью, либо же просто не находит поддержки в наличном коммуникативном опыте учащегося. Это приводит к разрушению мотивации учения, что делает сам процесс обучения неэффективным, так как «согласно психологической традиции страстей, интересов, именно категория мотивации, включающая многообразие

¹⁹Городецкий Б.Ю. От лингвистики языка к лингвистике общения // Язык и социальное познание. -М.1990, с. 59.

²⁰Клобукова Л.П. Феномен языковой личности в свете лингводидактики // Международная юбилейная сессия, посвященная 100 - летию со дня рождения В.В. Виноградова. – М., 1995, сс. 322 - 323.

²¹Митрофанова О.Д., Лингводидактические уроки и прогнозы конца XX века // Материалы 9 Конгресса МАПРЯЛ, Братислава. 1999, с.360.

психических проявлений – потребностей, страстей, интересов – служит опорной точкой, движущим началом человеческого поведения в механизме познания». ²²

Проблемы несоответствия базовой и формируемой языковой личности могут возникать на самых разных уровнях. Это может быть результат несоответствия культур, принадлежащих к разным цивилизационным группам; результат личностной специфичности учащегося, его предпочтений и особенностей, не учтённых в процессе обучения; наконец, это может быть результатом неудачного планирования самого учебного процесса, когда на этапе постановки целей, отбора содержания образования и учебного материала возникают определённые отклонения от потребностей и возможностей учащихся.

Различие в уровнях, на которых возникает подобный конфликт, предполагает разные способы преодоления трудностей такого рода. Несоответствие культурных ценностей является, возможно, наиболее серьёзной проблемой, которая требует существенного творческого усилия от самого человека, изучающего новый язык. Преподаватели, методисты, составители учебников могут лишь оказывать помощь, указывая на результаты подобных усилий других людей, проделавших подобную работу, объективированные в виде переводов, словарных толкований, комментариев; однако в конечном счёте осознать расхождения в культурных традициях должен сам учащийся – и именно в такого рода осознании осуществляется диалог культур, «...событие и взаимодействие двух и более разных миров – различных онтологически, духовно, душевно, телесно». ²³

Что касается проблем, возникающих в результате несовпадения личностных характеристик учащегося и тех стереотипов поведения, которые предполагает формируемая вторичная языковая личность, то помочь учащемуся в таком случае может и должен, прежде всего, преподаватель, знающий проблемы своего ученика и способный модифицировать содержание и методику обучения в соответствии с его личностными особенностями.

Однако проблемы, возникающие на этапе отбора содержания образования и учебных материалов, должны стать предметом внимательного изучения для тех, кто осуществляет этот этап; в некотором смысле это – наиболее доступный для контроля и коррекции тип проблем, связанных с противоречиями между первичной и вторичной языковой личностью. Тщательный анализ соответствия предполагаемой вторичной языковой личности и основных параметров первичной личности, на базе которой должна формироваться вторичная, тем более важен, поскольку ошибки на этом этапе влекут существенные экономические потери.

²² Митрофанова О.Д. Лингводидактические уроки и прогнозы конца XX века // Материалы 9 Конгресса МАПРЯЛ, Братислава. 1999, с.351.

²³ Библер В.С. Культура. Диалог культур. Опыт определения // Вопросы философии, 1989, №6, сс.14-15.

Поскольку в данной работе будут рассмотрены разные аспекты системы обучения РКИ и проблемы соответствия учебных материалов параметрам первичной языковой личности, в том числе, а быт может в первую очередь, и проблема отбора учебных текстов, представляется необходимым определить, что такое учебный текст, и сформулировать, каким образом с его помощью может формироваться вторичная языковая личность.

Вслед за А. Н. Щукиным мы понимаем текст как «результат говорения или письма, продукт речевой деятельности, основная коммуникативная единица, которой человек пользуется в процессе речевой деятельности»²⁴, обладающий единством темы и замысла, относительной законченностью, связностью, цельностью, внутренней структурой – синтаксической (на уровне сложного синтаксического целого и предложения), композиционной и логической, определенной целенаправленной и прагматической установкой.

С методической точки зрения тексты бывают **неучебными** (аутентичными), которые в учебных целях могут подвергаться сокращениям, и **учебными**. Последние предусматривают упрощение, адаптацию его содержания и структуры с учетом языковой подготовки учащихся. Учебным текстом может быть «любой факт культуры иностранного языка, целесообразный для учебной коммуникации и имеющий знаковую функцию».²⁵

Текст является единицей представления учебного материала, при этом он оформляется в соответствии с авторским коммуникативным намерением и с разворачиванием мысли с поэтапным планом его реализации, учитывающим объективные и субъективные факторы и условия общения, и таким образом «опосредованно эксплицирует речевое общение как категорию и его категориальные признаки, тоже взаимосвязанные с категорией текста и функциями языка».²⁶

Таким образом, в самом тексте имплицитно содержится определённая структура языковой личности, которую читатель должен воспроизвести для понимания текста: «Общение остается не в полной мере реализованным, если подходить к пониманию текста лишь из структуры языка, а сам текст в таком случае будет носить главным образом информационный характер, и читателям не будут понятны подтексты, создаваемые сцеплением русских слов, эмоциональная атмосфера, социально-исторический контекст,

²⁴ Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Словарь методических терминов. – М., 1990, с. 87.

²⁵ Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Словарь методических терминов. – М., 1990, с. 76.

²⁶ Митрофанова О.Д., Лингводидактические уроки и прогнозы конца XX века // Материалы 9 Конгресса МАПРЯЛ, Братислава. 1999, с.361).

национальные реалии, требующие при их осмыслении русским словом дополнительных исторических разъяснений, беллетризованной информации и т.д.». ²⁷

Восприятие инокультурного текста является сложным мыслительным процессом, «в ходе которого происходит сопоставление опыта одной лингвокультурной общности с лингвокультурным опытом другой общности через систему эталонов, которая включает в себя общественный опыт и культурные знания личности воспринимающего субъекта». ²⁸

Эта система является субъективной характеристикой данного учащегося и обеспечивает выявление того, что объединяет или разъединяет участников коммуникации; однако благодаря тому, что формируется эта система в процессе вхождения индивида в лингвокультурную общность. Она включает в себя значительную часть общих ценностей этой общности, а потому может быть смоделирована в результате анализа успешности работы представителей этой общности с текстом. Как отмечает А.С. Мамонтов, «в связи с тем, что условия и правила, предписанные личности в процессе её формирования, в пределах разных социумов могут не совпадать, есть все основания говорить о национально-культурной специфике эталонов–элементов семантического компонента языковой способности человека». ²⁹

Одной из важных методических проблем, связанных с характеристикой содержания обучения, является проблема отбора содержания обучения. Многие ученые относят владение языком к разряду социально-культурной интеллектуальной деятельности и ставят в методике преподавания языка две цели:

а) Научиться понимать новую культуру (межкультурное понимание);

б) Овладеть межкультурной коммуникацией, то есть умением общаться с носителями другой культуры. ³⁰

Все вышесказанное является целью обучения языку вообще. Однако, следует отметить, что нужно также учитывать отдельно взятую специфику каждой аудитории, национальных особенностей ее учащихся.

²⁷Митрофанова О.Д., Лингводидактические уроки и прогнозы конца XX века // Материалы 9 Конгресса МАПРЯЛ, Братислава. 1999, с.361-362).

²⁸Мамонтов А.С. Язык и культура: основы сопоставительного лингвострановедения. Автореф. дис. ... докт. филолог. наук. – М., 2000., стр. 8.

²⁹Мамонтов А.С. Язык и культура: основы сопоставительного лингвострановедения. Автореф. дис. ... докт. филолог. наук. – М., 2000, с. 32.

³⁰Вятюнев М.Н. Теория учебника русского языка как иностранного (Методические основы). – М.: Русский язык, 1984, с. 45.

Универсальность содержания и последовательность его введения, возможно, оправдала себя на практике с учащимися самых различных национальностей независимо от степени близости родного языка и русского, поскольку они за одно и то же время приобретают одинаковые качественно и количественно коммуникативные компетенции, занимаясь по типовым учебникам (учебным комплексам) «Русский язык для всех», «Русский –1,2,3», «горизонт-1», «Темп », «Старт-1,2,3». ³¹

Следует упомянуть, что эффективность универсальных учебников достигается только при определенных условиях; процесс обучения в среде изучаемого языка, т.е. обучение идет параллельно с реальной действительностью или с особой активностью преподавателя в ходе учебного процесса.

Преподавателю с такими типами учебников часто приходится вносить коррекции, диктуемые не только легкостью/трудностью овладения с точки зрения родного языка, но и суммой всех факторов, которые пока еще невозможно предусмотреть во время создания универсальных учебных комплексов. Но все-таки в настоящее время высказываются сомнения в эффективности универсализации языкового содержания для начального этапа, ведь универсальные учебные программы на этом этапе ограничиваются определенным лексическим и лингвистическим материалами, для усвоения которых изложена достаточная технология и использованные современные методы обучения РКИ с учетом различных национальностей и создано большое количество национальных вариантов учебников русского языка, которые получили и получают все большее распространение и признание среди учителей, преподавателей и учащихся, поскольку в них реализуется мировой методический опыт.

На основе всего сказанного мы не можем не согласиться с пригодностью для начального этапа универсальных учебников и всех вышеназванных типовых комплексов, которые легли в основу уже созданных и создаваемых совместными авторскими коллективами учебных комплексов для школ и других учебных заведений зарубежных стран. Такой вид учебников на начальном этапе дает определенные успехи, но затем наступает период, когда не наблюдается значительного прогресса с наступлением среднего и продвинутого этапов. Встаёт вопрос о создании учебников и учебных пособий РКИ для определенной аудитории, среднего и продвинутого этапов, в условиях обучения вне страны изучаемого языка.

³¹Вятюнев М.Н. Теория учебника русского языка как иностранного (Методические основы). – М.: Русский язык, 1984, с. 116.

Для избежания разочарования при общении с носителями, при чтении подлинных текстов и «что учили не тому», «напрасно потрачены силы и время», нужно серьезно обдумать специальный подход при отборе текстов, учебного материала для учебников и учебных пособий с учетом всех особенностей арабской аудитории для повышения эффективности овладения изучаемым языком.

Важно в этой связи иметь в виду, что иногда авторы учебников, составители программ, желая облегчить учащимся процесс преодоления трудностей, связанных с различиями двух культур и языков, изменяют коммуникативное содержание, определяемое природой общения, включают тексты, не имеющие никакого отношения к стране и носителям изучаемого языка.³²

Необходимо менять состав и качество учебных материалов, делать их более адресными и актуальными для учащихся, «способными активизировать учебно-познавательный потенциал, ибо степень интеллектуальной активности, углубленного понимания содержания предполагаемого учебного материала, как показывает практика преподавания, оказывается решающим фактором, определяющим эффективность обучения».³³

Всесказанное убеждает, в указанной аудитории и по причине наличия серьезных проблем обучения РКИ, связанных с содержанием обучения, нужно найти новый комплексный подход к решению всех видов проблем, в том числе, тех, которые связаны с организационным вопросом и несомненно делает актуальным вопрос о проблемах создания национально ориентированного учебника русского языка для ливийской аудитории.

³²Вятюнев М.Н. Теория учебника русского языка как иностранного (Методические основы). – М.: Русский язык, 1984, с. 115.

³³Вятюнев М.Н. Теория учебника русского языка как иностранного (Методические основы). – М.: Русский язык, 1984, с. 351.

3. Структура и организация обучения в ливийской аудитории: компоненты системы

3.1. О системе обучения русскому языку в ливийской аудитории.

Изучение русского языка во многих арабских странах можно считать удовлетворительным. Большие труды были посвящены проблеме создания национально-ориентированных методов обучения русскому языку в данной аудитории, создания учебников для потребностей арабговорящих учащихся.

Опыт некоторых арабских университетов в преподавании русского языка как иностранного велик. Многие из них начали изучать русский язык ещё в начале XX века, тогда как в ливийском Университете Триполи начало было только в 1987г. в центре иностранных языков наряду с английским, испанским, французским, итальянским и др. Но из всех славянских языков, один русский язык изучается. Скромное начало и небольшой опыт преподавания РКИ сравнительно с тунисской, алжирской, суданской и иракской, и по отношению к организации обучения и к формированию целей обучения вообще.

В современной Ливии ведущим компонентом, влияющим на формирование целей обучения, является формулирование «социального заказа», учитывающего потребности общества и интересы учащихся, а также трансформирование этого заказа в приемлемый набор достижимых задач обучения и обеспечение этих задач адекватными средствами и приемами учебной работы. Достижение целей обучения, диктуемых обществом и избираемых учащимися, или, хотя бы приближение к ним, является решающим критерием для измерения эффективности педагогических действий, результативности учебного процесса в целом.

Обучение любому иностранному языку прежде всего связаны с вопросами об учащихся. Особенности культуры и коммуникативного поведения адресата, различие языков русского и языка студентов, уровень подготовки студентов – вот некоторые отправные точки в поиске наиболее эффективных методик для обучения неродному языку.

Правильное понимание и раскрытие объективной стороны целей обучения предопределяет основной вид (или виды) речевой деятельности, функционально-речевую разновидность, в рамках которой производится отбор и минимизация подлежащего изучению

языкового материала, задаются уровни требуемой коммуникативной компетенции, перечень умений и навыков, которые предстоит сформировать.³⁴

Овладение языком связывается с реализацией коммуникативной компетенции на иностранном языке. Овладение иностранным (русским) языком предполагает не только освоение языковой системы как некоторого множества языковых структур, но и овладение закономерностями функционирования языковых форм в конкретных речевых ситуациях, использование их в различных видах и формах речевой деятельности.

Без ответа на вопросы, что значит владеть языком, каким должно быть содержание коммуникативных компетенций учащихся в процессе овладения иностранным языком, вряд ли возможно конструктивно сформулировать коммуникативные цели и задачи обучения и разработать соответствующие средства для их достижения. Эти вопросы становятся еще более актуальными, если учесть, что на всем протяжении развития методики преподавания иностранных языков содержание понятия «владение языком» неоднократно менялось, причем, как правило, в сторону упрощения.

Сознавая сложность такого явления, как владение языком, многие лингвисты и методисты высказывали неуверенность в том, что его можно описать на достигнутом уровне развития науки. Сравнивая овладение иностранным языком с овладением другими предметами, известный российский психолог И. А. Зимняя обратила внимание на то, что учащийся, например, может хорошо знать раздел «Оптика» или «Термодинамика» и плохо «Акустику» или «Механику» в физике, но он не может владеть только разделом «Герундий», не зная раздел «Времена».³⁵

В языке он должен знать все. Но до сих пор ещё никто не определил, сколько это «все». В этом смысле язык как учебный предмет кажется беспредельным.³⁶

На практике мы убеждаемся в том, что учащиеся в общении иногда сознательно избегают употребления некоторых грамматических категорий, структурных схем предложения. Поэтому прежде чем ответить на вопрос, что значит владеть иностранным языком, надо иметь четкое и ясное представление о том, что такое коммуникация, коммуникативная деятельность, коммуникативный акт, коммуникативное взаимодействие.

³⁴ Митрофанова О.Д. Костомаров В.Г. Русский язык и литература в общении народов мира, (Методика преподавания русского языка как иностранного). М., 1990, с. 42.

³⁵ Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку. Москва, «Русский язык», 1989, сс 19-23.

³⁶ Лебединский С. И., Гербик Л. Ф. «Методика преподавания русского языка как иностранного». 2011, с. 77.

Всё-таки какой бы сложной ни была задача определения понятия «владение языком», вряд ли следует отказываться от попыток найти пути ее решения. Очевидно, что в системе языка ее составные части настолько взаимосвязаны, что говорить о владении ими можно лишь тогда, когда эта система усвоена полностью.

Кроме установления социальных контактов, воздействия на собеседника, выражения и степени влияния интеллектуальных, моральных отношений и пр., можно выделять в первую очередь, передачу и получение информации, как основные цели обучения языку как иностранному. Ливийский учащийся, да и иностранный учащийся вообще, в разной степени находят удовлетворительный материал в имеющихся учебниках и учебных пособиях по русскому языку, касающийся формирования рецептивных видов речевой деятельности, необходимых для получения информации, особенно информации о стране, культуре изучаемого языка. Однако наблюдается очень серьезная проблема, связанная с передачей информации, особенно когда речь идет о стране и культуре учащихся: когда учащийся нуждается в передаче информации о себе или о своей стране русскоговорящему; он не находит соответствующих слов и словосочетаний для выражения своих мыслей, так как весь учебный материал в имеющихся у него учебниках позволяет ему в лучшем случае воспринимать другую культуру, другую жизнь, другую картину мира, но далеко не дает ему возможность представить свою культуру. Ливийскому учащемуся легче говорить или писать на русском языке об истории России или ее литературе, природе, искусстве, чем о своей литературе, природе, истории, что является серьезным нарушением коммуникативных задач и противоречением определения речевой деятельности, как активный целенаправленный опосредованный языковой системой и обусловливаемой ситуацией общения процесс передачи или приёма сообщения – это система умений творческого характера, которая направлена на решение различных коммуникативных задач. В ливийском случае, оно просто сильно нарушается.

Это объясняется тем, что авторы учебников и учебных пособий стремились и стремятся к тому, чтобы учащиеся через учебный материал ознакомились именно с культурой и жизнью носителя изучаемого языка посредством изучаемого языка, т.е. воспринимая как следует все аспекты и элементы жизни носителя русского языка, якобы, чтобы учащиеся через знания о стране изучаемого языка могли также передать все необходимое о своей стране, культуре, исходя из того, что культуры во многом совпадают.

В первой части диссертационной работы мы выделяем четыре типа проблем, тесно связанных с обучением РКИ в ливийской аудитории, как важнейшие компоненты по

отношению к учебным программам по русскому языку для филологических вузов в ливийской речевой и социокультурной среде.

- **Проблема организации и систематизации учебного процесса.**
- **Стратегии обучения языку.**
- **Стимуляция обучения языку как фактор активизации резервных возможностей учащихся.**
- **Проблема учёта национальной специфики черты аудитории.**

3.2. Учебные программы по русскому языку для филологических вузов в ливийской речевой и социокультурной среде. Проблема организации и систематизации учебного процесса. Стратегии обучения языку.

- **Проблема организации и систематизации учебного процесса**

По ходу работы в ливийской аудитории первое, что встречается, это проблемы связанные с организацией учебного процесса, а именно :

А) Подбор преподавательского состава.

Б) Определение списка дисциплин, которым нужно обучить студентов.

В) Соотношение дисциплин и расписания, количество часов в неделю и т.д.

Ниже приводится список учебных дисциплин и количество часов в неделю:

Первый учебный год:

№	Название дисциплины	Каличество часов в неделю
1.	Устное изложение	1
2.	Лаборатория	2
3.	Анализ текстов	6
4.	Грамматика	6
5.	Письменное изложение	2
6.	Диктант	2
7.	Арабский язык	2
8.	Английский язык	2

Второй учебный год:

№	Название дисциплины	Каличество часов в неделю
1.	Анализ текстов	6
2.	Грамматика	6
3.	Письменное изложение	2
4.	Перевод	2

5.	Диктант	2
6.	Арабский язык	2
7.	Английский язык	2

Третий учебный год:

№	Название дисциплины	Каличество часов в неделю
1.	Анализ текстов	4
2.	Письменное изложение	4
3.	Перевод	2
4.	Языкознание	4
5.	Литературное чтение	2
6.	Грамматика	4
7.	Арабский язык	2
8.	Английский язык	2

Четвёртый учебный год:

№	Название дисциплины	Каличество часов в неделю
1.	Перевод	2
2.	Анализ текстов	4
3.	Лексикология	2
4.	Синтаксис	4
5.	Стилистика	2
6.	Литературное чтение	2
7.	Арабский язык	2
8.	Английский язык	2
9.	Исламская культура	2
10.	Дипломная работа	2

По первоначальному анализу вышеуказанных элементов схемы обучения РКИ в отделении русского языка Университета в Триполи мы можем выявить следующие замечания:

1. Количество дисциплин по всему курсу всего 12 дисциплин;
2. Арабский и английский языки занимают 8 часов еженедельно;
3. Общее количество часов в неделю является: (90) из них 16 часов для арабского и английского языков;
4. Отсутствуют некоторые важные дисциплины, такие, как фонетика, художественная литература,...
5. Предмет «английский язык», который преподаётся в принципе как вторая специальность, далеко не обладает достаточным количеством часов преподавания в неделю, а материал который можно обучить студентам в такой промежуток времени не может быть достаточным по объёму для второй специальности филолога.
6. Схема старая по своему типу и нуждается в пересмотрении согласно с новым решением Министрства высшего образования Ливии, в котором организация учебного вузского процесса обучения перешла с системы годового учебного плана на систему семестров, где указывается на необходимость повышения часов по крайней мере 122 еденици.

Вышесказанное обязать нас считать настоящий курс РКИ в ливийской аудитории краткосрочным судя по количеству часов и с учётом того, что в процессе обучения в неязыковой среде не существует практики реализации навыков и умений, которые учащиеся набрали в течении каждого учебного дня.

Кроме того, факультет языков, как филологический факультет требует по окончанию учёбы на отделении русского языка от выпускника определённых знаний, умений и навыков, то же, что требуются от любого выпускника других отделений факультета, что диктует необходимость особенно тщательного отбора учебного материала, нового подхода к системе обучения и к её содержанию.

Составители учебной программы, не опираясь не на какой предыдущий опыт, включили учебники и учебных пособий, в основном универсального характера, что собственно поступили по отношению к организации учебного процесса(расписание, список дисциплин и классификации уровней владения языком).

Дифференциация и описание уровней владения языком, а также создание соответствующих этим уровням обучающих лингвометодических моделей являются одной из наиболее актуальных проблем методики и практики преподавания русского языка как иностранного. И мы в данной работе поднимаем также эту страну вопроса с целью обработки и их согласно европейским и российским содержательным параметрам понятия «владения языком»

И поскольку в начале внедрения обучения РКИ в ливийской аудитории, была принята четырехлетняя система обучения, то принципиально работала следующая классификация уровней владения языком, обобщенно:

Первый год обучения -----» начальный этап.

Второй год обучения -----» первый средний этап.

Третий год обучения -----» второй средний этап.

Четвёртый год обучения -----» продвинутый этап.

В реализации задач общего учебного процесса для начального этапа русского языка стояли специфические задачи: обучить чтению, письму, обогатить речь, дать знания о языке и быть ступенью в преподавании учебного предмета на дальнейших этапах обучения.

В целом курс русского языка четырехлетней обучения предполагает системное приобретение знаний, умений и навыков начиная с 1 года обучения. Курс содержит сведения на арабском языке по морфологии и синтаксису (термины, определения понятий), взаимодействующие с другими разделами языка — лексикой и словообразованием, орфоэпией и графикой, а также сведения, нацеленные на развитие устной и письменной речи, формирование орфографических навыков. По фонетике всегда были сложности связаны с подбором преподавателей (по правилам должен преподавать специалист носитель языка).

Программа для 1 курса разворачивается в направлении реализации основных функций языка, прежде всего коммуникативной и познавательной.

Обучение на 1 курсе характеризуется тем, что студент впервые знакомится с основными категориями и явлениями языка (звук, буква, слог, слово, смысловозначительная роль звуков речи, расхождение произношения и написания, ударение, части речи, предложение).

Освещаемые подходы и программа обучения русскому языку на 1 курсе охватывают период после обучения грамоте. Программа на другом уровне включает сведения о соотношении между звуками и буквами, полученные в период обучения грамоте, их обобщение и систематизацию, сведения о слове и предложении, формах речи и тесно связана с начальными сведениями по грамматике и правописанию.

Выполнение программы ориентировано на организацию учебного процесса как сотрудничества преподавателя и учащихся. В этом сотрудничестве и осуществляется сопоставление с родным языком как предмета изучения (в данном случае с арабским и иногда с английским), анализ различных его сторон.

Материал программы для 1 курса рассчитан на овладение им в основном на уровне представлений, но включаются также некоторые формулировки правил правописания (перенос слов, большая буква в начале предложения и знаки препинания в конце предложения, правописание букв гласных звуков после букв согласных **ж, ш, ч, щ**, правописание сочетаний **чк, чн, щн**, обозначение звонких и глухих согласных на письме).

На 1 курсе также дается значительный объем сведений по грамматике. Вводятся понятия об имени существительном, глаголе, имени прилагательном, а также некоторые сведения об этих частях речи (единственное и множественное число, род имен существительных, различие окончаний имен существительных в предложениях (по вопросам: кто? что? и т. д.), а на втором курсе расширяется в значительной мере.

Таким образом, учащиеся получают первоначальное представление о грамматическом (формальном) значении слов, относящихся к разным частям речи. Кроме того, на 2 курсе углубляются сведения о корне слова и однокоренных словах, о предложении и его видах (повествовательных, вопросительных, побудительных и восклицательных), о связи слов в предложении (словосочетаниях).

Сведения о языке и речи систематизируются через работу со словом, предложением, текстом, через наблюдение и сравнение их признаков. Студенты получают основное представление о формословообразовании, лексико-грамматических разрядах слов на основе различий их номинативной функции, о связи значения слова с его формой. Организация практики устного общения, устные речевые упражнения, преобразующая речевая деятельность учащихся в форме письменной речи нацелены на связь языкового и речевого содержания курса, анализ языковых явлений, предложений, текстов, овладение навыками общения в различных формах и ситуациях.

В процессе изучения частей речи практикуется составление предложений, в которых есть существительные и глаголы. Таким образом, закладывается та основа, на которой формируется знание о соотношении подлежащего и сказуемого в предложении.

Студенты овладевают навыками письма, формируемыми на осознанном применении правил орфографии. Так, продолжается изучение правописания парных согласных на конце слова, гласных после шипящих, твердых и мягких согласных, при этом фиксируется внимание на различных способах обозначения мягкости. На протяжении всего второго года обучения идет работа над правописанием безударных гласных в корне слова, разделительных **ь** и **ы**, правописанием предлогов. Таким образом, языковые явления, которые студенты наблюдали в 1 курсе, осмысливаются ими на более сложном материале, в новых условиях их проявления.

Во 2 семестре второго курса в полном объеме изучается состав слова (основа, окончание, корень, приставка, суффикс). Учащиеся до того изучали окончания при изменении имен существительных по вопросам, то в этом курсе они узнают, что слово состоит из основы и окончания, усваивают понятие «словообразование», что позволяет отличить его от понятия «словоизменение» и ввести понятие о так называемых сложных словах.

На 3 курсе изучаются главные и второстепенные члены предложения, предложения с однородными членами (с одиночными союзами **и**, **да** и без союзов). Везде, где это возможно, синтаксис изучается в тесной связи с морфологией. Проводится синтаксический разбор предложения: выделяется основа предложения, определяется, какой частью речи выражен тот или иной член предложения, и дается грамматическая характеристика части речи. Ведется систематическая работа по установлению связи слов в предложении, выявлению главных членов предложения и словосочетаний, составлению предложений.

Учащиеся овладевают целым рядом орфографических навыков: правописанием безударных падежных окончаний существительных, правописанием **о** и **е** в окончаниях существительных после шипящихи **ц** (типа *багажом сторожем, пыльцой птицей*), правописанием непронизносимых, удвоенных, звонких и глухих согласных, гласных и согласных в приставках, соединительных **о** и **е** в сложных словах; а также пунктуационными навыками: постановкой знаков препинания в повествовательных, вопросительных и побудительных предложениях, запятых при однородных членах предложения, что продолжается на 4 курсе, где синтаксис даётся как самостоятельный предмет, даются понятия о сложных предложениях (с союзами **а**, **и**, **но** и без союзов); о местоимении (личные местоимения, их склонение); об изменении глаголов настоящего и будущего времени по лицам и числам, глаголов прошедшего времени по родам и числам, о неопределенной форме глаголов, глаголах I

Пспряжения; о склонении имен прилагательных, некоторых случаях образования прилагательных с помощью суффиксов. Студенты на ознакомительном уровне получают понятие о наречии.

Знания, получаемые на среднем и продвинутом этапах, являются основой овладения такими орфографическими и пунктуационными навыками, как правописание безударных окончаний глаголов, мягкого знака после шипящих (*-шь*) в окончании глаголов 2-го лица единственного числа, написание глаголов 3-го лица и неопределенной формы (типа *он готовится — нужно готовиться*), правописание безударных окончаний прилагательного.

Большое значение на всех этапах обучения имеет развитие речи. Развитие устной речи происходит при рассматривании картин и других наглядных объектов, в беседах с преподавателем, при чтении художественных текстов. Разнообразие тематики бесед, характера картин и наглядных материалов служит важным условием того, чтобы студенты использовали широкий круг слов и речевых оборотов.

Целенаправленное обучение связной речи в устной и письменной форме проводится в виде различных упражнений. Большое значение имеют синтаксические упражнения, аналитическая работа с различными текстами, их составление и обсуждение, выработка композиционных умений.

На протяжении всего процесса обучения систематически проводится словарная (лексическая) работа по выявлению значения слов. Эта работа не только имеет практическую направленность, но и подкрепляется теоретическими сведениями по лексике. Учащиеся узнают, что слово может иметь несколько значений (многозначность слова), слова могут быть близкими (синонимы) и противоположными (антонимы) по смыслу. Одновременно студенты учатся различать классы (разряды) слов на основе лексического значения предметности, признаков и действий предметов в связи с формами словоизменения (склонением и спряжением) и грамматических признаков частей речи. Лексическая работа применяется и в словарно-орфографических упражнениях (усвоение слов с непроверяемыми написаниями по спискам для каждого курса).

Как известно, основной целью изучения русского языка иностранными студентами является не просто овладение определенной системой знаний, а практическое усвоение языка как инструмента общения и выражения мысли. По мнению методистов, коммуникативность как основополагающая категория методики РКИ предполагает использование изучаемого языка с самых начальных стадий обучения в естественных для общения ситуациях или максимально приближенных к ним. Эта цель достигается коммуникативной организацией

всего учебного процесса. Для повышения эффективности обучения необходимо, чтобы все приемы и способы преподавания стимулировали речевую деятельность учащихся и помогали использовать языковые средства для построения собственного высказывания.

Коммуникативность подчиняет грамматику целям развития устной и письменной речи учащихся, обучение грамматике при этом органически вливается в работу по развитию речи, чем обеспечивается коммуникативная направленность в формировании языковой компетенции. Речь в этом случае идет о функциональной грамматике, т.е. о грамматике от содержания к форме.

Глагольное слово обладает сложной семантической структурой, в которой переплелись лексические, словообразовательные и грамматические значения. В лексике русского языка явно преобладают многозначные глаголы с разветвленной системой прямых, метафорических и метонимических значений и оттенков. «Глагольные конструкции имеют решающее значение в именных словосочетаниях и предложениях».

Глагольная лексика занимает особое место во всей системе языка и является важным объектом сложения в изучении русского языка в ливийской аудитории. В составе глагольной лексики уже давно выделяются и изучаются такие группы, как глаголы речи, чувства и восприятия, движения и т.д.

Тема «Глаголы движения» вызывает большие трудности у ливийских студентов, изучающих русский язык. Трудности эти можно объяснить следующими причинами:

- 1) богатством лексических значений глаголов движения;
- 2) необходимостью разграничивать обозначение движения с помощью транспорта и без него;
- 3) наличием бесприставочных и приставочных глаголов движения;
- 4) существованием среди приставочных глаголов несовершенного вида глаголов, обозначающих однонаправленное и ненаправленное, однократное и повторяющееся движение;
- 5) среди приставочных глаголов — употреблением парных и несоотнесительных по виду глаголов, глаголов с различными многочисленными приставками, часто довольно близкими по значению.

Затруднения в изучении названной темы на продвинутом этапе появляются и потому, что нередко случаи расхождения между ранее изученным теоретическим материалом и практическими случаями употребления. Сказанным объясняется, почему эта группа глаголов

давно привлекает внимание методистов, занимающихся преподаванием русского языка как иностранного, но, несмотря на это, до сих пор вряд ли можно сказать, что методика подачи этой темы окончательно разработана.

У глаголов движения имеются свои особенности употребления в речи, связанные со своеобразием образования видовых форм. Так, одни приставки вносят в глаголы пространственные значения (движение вниз, вверх, внутрь и т.д.), что может не находить свой аналог, а также по отношению к временным значениям. На базе глаголов движения появляется около двухсот приставочных образований. Но роль приставок в производных глаголах движения неодинакова, так как сочетаемостные возможности приставочных глаголов движения в основном зависят от специфики приставки.

Глаголы движения наряду с другими важными грамматическими темами всегда находятся в центре внимания преподавателя в течение всего периода обучения студентов-ливийцев.

Преподаватель постоянно встречается с разнообразными ошибками, обусловленными особенностями этих глаголов, их славянской природой, сохранившейся от древних времен, особенностями родного языка ливийского студента. Опыт работы в ливийской аудитории показал, что ошибки проистекают не столько от непонимания значения формы глаголов движения, сколько от смешения форм, на первый взгляд близких, но совершенно различных по своему употреблению.

Анализируя ошибки студентов, можно прийти к выводу, что чаще всего наблюдается смешение форм: двух приставочных глаголов движения (пришел — вышел); приставочного и бесприставочного глаголов одного вида (приезжал — ездил); приставочного и бесприставочного глаголов разных видов (ездил — съездил; не съездил — не поехал). Приведем несколько примеров ошибок ливийских студентов.

Надя увидела мать и пришла к ней.

Почему вы, доктор, не поехали к нам в последнее время?

Врач велел мне прийти в среду, а я ходил к нему в пятницу. Девушка оттолкнула сына и ушла (вместо отошла в сторону). Им нужны были шесты, чтобы понести плакаты. Где вы были вечером? — Я ходила к подруге.

По мере развития навыка устных рассказов вводятся письменные творческие работы — сочинения (предмет под названием письменное изложение). Сочинения играют особую роль в

развитии речи студентов. Их тематика может быть самой разнообразной. Первостепенная роль при написании сочинений отводится свободным высказываниям студентов. На первых этапах обучения особенно важно раскрыть творческую инициативу учащегося, развить интерес к самостоятельному написанию сочинений прежде всего на основе собственных наблюдений и впечатлений. Предоставляется возможность полной свободы самовыражения. Поэтому непосредственно перед написанием сочинения не должно быть такой подготовительной работы, как составление общего плана, пересказ, зачитывание образцов, предварительный устный рассказ по картине, орфографическая, словарная подготовка. Подготовка осуществляется всей предшествующей системой работы начиная с 1 курса. Однако наблюдается, что с трудом и только с особыми усилиями удаётся работать с заданиями: Говорить или писать о чём-то из культуры учащегося и окружающей его среде. В работе над развитием речи, по такой теме, необходимо преподавателю стремиться не только к последовательности и логической связи мыслей, стилистически грамотному изложению, на что уходит немало времени. Не менее важны и такие показатели качества сочинений, как эмоциональная окрашенность и самостоятельность суждений, живость и непосредственность в передаче мыслей и чувств. Развитие эмоциональной сферы студентов, способности к восприятию прекрасного, проявление умения наблюдать должны быть предметом постоянного внимания преподавателя.

Здесь возникает сомнение по отношению к достижению практического овладения языком как средством общения. Задаёмся вопросом: достаточно ли понимание цели в зависимости от конкретного условия обучения языку в изучаемой аудитории?

Здесь возникает проблема уровня практического владения языком и необходимость выделять промежуточные и конечные цели обучения по каждому виду речевой деятельности и аспекту языка в рамках определённого этапа и профиля обучения.

На занятиях со студентами-филологами в качестве конечной цели выдвигаются свободное владение языком в его устной и письменной формах в границах, близких к уровню владения языком его носителями, приобретение знаний о системе языка и умений пользоваться такими знаниями в будущей профессиональной деятельности педагога или переводчика. На начальном этапе в условиях обучения на подготовительном факультете ставится более узкая, промежуточная цель в сравнении с конечной целью обучения языку: овладеть основами языка и подготовиться к занятиям в вузе на русском языке.

Вышеуказанный анализ работы со студентами начального этапа звучит немного заманчиво и

смотрится принципиально как следует, однако с наступлением среднего и продвинутого этапов, его приводит к разочарованию при обучении учебному материалу студентам и наступает другая сторона проблемы – связана с появлением особых трудностей, а именно:

- Трудности, связанные с восприятием языковой формы. Например, установлено, что активные конструкции русского языка инофонами воспринимаются и понимаются легче, чем пассивные конструкции.
- Трудности, связанные с восприятием содержания; с пониманием предметного содержания, с пониманием логики изложения, с пониманием общей идеи (концепта) речевого произведения.
- К трудностям восприятия устной речи следует отнести темп речи и ее интонационное оформление, с восприятием определенного вида речи.
- Восприятие самого материала обучения, как предмет достойным для изучения в вузах, т.е. студенты сталкиваясь с типичными текстами стандартного типа, где авторы стремились составить учебный материал на основании «русский язык как предмет школьной программы» и далеко не для вузов, где учёт возраст просто обязательным для сохранения темпа мотивации.

Мы можем условно согласиться со сторонниками тенденции формирования, на фоне преподавания РКИ, второй личности учащегося и направляет его развитию чувства к солидарности, дружбы и взаимопонимания между народами, однако реализация «воспитательной цели» в процесс чтения и обсуждения текстов, бесед, упражнения и т.д. нельзя считать правильным, когда весь курс обучения ориентируется на ознакомлении учащегося в хорошем случаи с российской действительностью. А так большинство материала потерял актуальность, в нём господствуют элементы советской жизни, общественное устройство, экономика, политика и история советского государства. Здесь, в очередной, раз, нарушение дидактических требований; воспитательного потенциала, соответствия целям обучения, мотивирующего характера, а самое главное нарушение аутентичности т.е. соответствие реальности.

Здесь просто необходимо следить современной методике, которая обязует нас учитывать, что учебно-воспитательная работа должна проводиться с учётом возраста обучающихся, уровня овладения языком, профессиональных интересов.³⁷

Не менее важно отметить обращение авторов на адресованного как на школьника. Сама структура учебника и формы объяснений уроков служит доказательством всего этого; рисунки,

³⁷.Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного. Москва: Русский язык, 1990, стр. 24.

истории детского типа, да и сам процесс обучения начиная с повторения вслух букв, слов и т.д. и кончая с содержаниями учебного материала, где способствуют воспитанию у школьников чувства гордости за свой народ, великую культуру, способом постоянной демонстрации в ходе обучения русскому языку, чтобы убедить учащегося и познакомить его с «великой» России, её достижениями, корнями и истоками. Все больше и больше вкладываются, как необходимым условием для обучения русскому языку, материалы на широком фоне культуры и истории, будто бы цель обучения РКИ формировать новое духовное начало, влияющее на переформирование менталитета и взгляды на картины мира у учащихся, не учитывая национальной специфики каждой аудитории, отдельно взятой.

Пересмотрение системы обучения РКИ чрезвычайно важно в ливийской аудитории на основе развития, на современном этапе общества, которое живет в сложной технократической среде, кардинально изменились требования к системе образования. Задачи в целом - дать студенту возможность получить такое образование, которое не только обеспечит его необходимыми научными знаниями, практическими умениями и навыками, но и поможет осмыслить накопленные человечеством ценности и традиции. В связи с этим возрастает внимание к проблеме культуры и формирование языковой личности, как основная цель обучения языку, коммуникативно-познавательные и культурные потребности личности составляют основу системы обучения.

• Стратегии обучения языку

С учётом вышесказанного в ливийской аудитории стратегии обучения должны строиться на основе общих и индивидуальных стратегий овладения языком и с учетом имеющихся в их системе нарушений. В общем виде стратегии обучения должны включать в себя следующие типы частных стратегий:³⁸

- Конструктивно-обучающие (или метакогнитивные) стратегии, предполагающие:

а) Эффективную презентацию учебного материала, основанную на дифференциации учебных групп в зависимости от коммуникативно-языкового типа обучаемых (коммуникативно активные, реактивные, инертные и пассивные учащиеся) и различных типов и видов запоминания и обработки информации.

б) Процессы планирования обучения.

³⁸ Митрофанова О. Д. ред., *Пороговый уровень. Русский язык*. Том 1, с. 13-20

в) Контроль за пониманием или продуцированием речи по ходу их реализации, г) коррекцию нарушений в обучении, д) оценку результатов обучения;

- когнитивно-обучающие стратегии, включающие отдельные тактические задачи обучения и эффективное манипулирование учебным материалом;

- коммуникативно-обучающие стратегии, включающие тактики и алгоритмы обучения овладению иностранными учащимися готовыми речевыми моделями, творческой речью, а также использованием языком при речепроизводстве и речевосприятии;

- компенсационно-обучающие стратегии, ориентированные на устранение нарушений в системе индивидуальных стратегий овладения языком и тактических недочетов в системе обучения.

Выделение и дифференциация этих стратегий носит весьма условный характер, поскольку в реальном учебном процессе они переплетаются и образуют единое целое. В идеале стратегии обучения должны охватывать все сферы учебной деятельности и обеспечивать:

1) Эффективную презентацию учебных материалов, основанную на дифференциации учебных групп в зависимости от коммуникативно-языкового типа обучаемых (коммуникативно-активные, реактивные, инертные и пассивные), различных типов и видов запоминания и обработки информации, а также мотивационных факторов;

2) эффективное планирование учебного процесса;

3) разработку и внедрение в учебный процесс эффективных тактик и алгоритмов обучения.

Основные типы нарушений в системе индивидуальных стратегий овладения языком и стратегии обучения

В системе индивидуальных стратегий овладения иностранным языком можно выделить две группы нарушений: межязыковые и внутриязыковые (или «ошибки» речевого развития). Последняя группа нарушений в наибольшей мере отражает специфику овладения иностранным языком.

К наиболее типичным нарушениям, характеризующим динамику развития речевой способности арабоязычных учащихся при овладении ими русским языком, следует отнести:

- использование одной и той же тактики при овладении разноплановыми языковыми единицами;
- смешение кодов (перенесение правил из родного языка в изучаемый; явления

межъязыковой интерференции);

- переключение кодов (альтернативное использование правил из двух языков и их универсализация и аппроксимация);
- сверхгенерализация, при которой обучаемые выходят за рамки соблюдения некоторого правила, поскольку не различают определенных явлений;
- игнорирование ограничений на применение некоторого правила, т. е. распространение правила на контексты, в которых оно не употребляется;
- неполное применение правила, связанное с тем, что обучаемый не осваивает более сложные структуры, считая достаточным для коммуникации использовать относительно более простые правила;

Особую группу составляют нарушения, которые не столько возникают по вине обучаемых, сколько провоцируются определенными недочетами в системе обучения. Чаще всего это происходит в случаях, когда преподаватель преподносит два и более языковых явления в определенной последовательности, которая приводит к смешению их в сознании обучаемых.³⁹

3.3. Стимуляция обучения языку как фактор активизации резервных возможностей личности.

³⁹ Есаджанян Б. М. *Научные основы методической подготовки преподавателей русского языка как неродного*. Москва, «Русский язык», 1984, 59-63.

Стимуляция обучения языку

Одной из важнейших стратегий обучения в системе преподавания языков, в том числе русского языка как иностранного, является проблема стимуляции обучения. Обычно под стимуляцией обучения подразумевается увеличение полезных действий обучаемых за единицу времени, абсолютное и относительное увеличение учебного времени и его концентрация, проработка на более качественном уровне все увеличивающегося объема учебного материала. Внешне стимуляция обучения проявляется в повышении эффективности учебного процесса, внутренне, в повышении качества и расширении объема иноязычно-речевой компетенции обучаемых.

Одна из распространенных в методике ошибок связана с тем, что преподаватели нередко сводят подлинную стимуляцию обучения к использованию одной лишь ритуализации и некоторого методического декорума, разработанных в рамках так называемых интенсивных и суггестопедических методов. Между тем в системе указанных методов эффект подлинной стимуляции обучения наступает лишь при достижении суггестивного эффекта, при котором вскрываются резервы памяти, интеллектуальной активности, формируются качества социальной адаптации, возбуждается эмоциональная сфера как отдельной личности, так и целого коллектива обучающихся.

Добиться данного эффекта непросто. Он возможен только при определенных условиях, среди которых следует прежде всего выделить личность преподавателя. Его должны отличать, наряду с высоким педагогическим профессионализмом, такие качества, как способность к психологическому воздействию, блестящее знание языка, точное владение методической технологией и т. д. Преподаватель в любой ситуации, в любой момент должен уметь организовать, поддержать и направить беседу, предложить эффективную в коммуникативном отношении тему, заинтересовать учащихся использовать тактику ролей – социально-коммуникативных, мгровых и пр. Эффективное коммуницирование на занятиях, стимуляция позволяют поддерживать требуемый напряженный режим, вызывают активность учащихся, их заинтересованность.

Решая проблему стимуляции обучения, следует исходить из двух основных аспектов. Первый – собственно методический аспект. Он связан с двумя группами проблем:

- 1) С психомотивационной поддержкой овладения русским языком как иностранным (методика проведения занятий, учебные материалы, личность преподавателя, контингент учащихся, организация аудиторной, внеаудиторной и рекреационной деятельности обучаемых,

подключение их к языковой среде).

2) С исследованием, разработкой и обоснованием оптимальной стратегии и тактики становления, формирования и развития коммуникативной компетенции, представляющей собой в психологическом плане сплав знаний, умений и навыков.

Важнейшим фактором повышения мотивационного уровня учащихся является речевое общение, общение как цель, средство, технология обучения. Учащийся должен ощущать реальность достижения цели.

- Научиться общаться с носителями языка, испытать себя в практике реальной коммуникации. В этом плане нельзя не обратить внимание на проблему консервации-реконсервации речевых умений и навыков, лингво-ориентированной актуализации жизненного опыта обучаемых для целей общения в конкретной коммуникативной ситуации. Думается, что эта проблема должна найти свое решение как в психологии речи, так и в методике.

Второй аспект решения проблемы стимуляции обучения – лингвистический. Он включает острую проблему качественного отбора экстралингвистического (или коммуникативного) содержания курса языка на различных этапах обучения. От адекватности решения этой проблемы зависит правильный отбор языкового и речевого материала или, точнее, отбор языковых знаков различных порядков: от морфемы до текста. Разумеется, есть стабильный инвентарь знаков, который определяется внутренними законами, структурой языка и не зависит от выражаемых идей. Это прежде всего грамматикализованные, наиболее частотные единицы лексического состава языка. Однако отбор всех других лексических единиц, из которых состоит активный и пассивный учебный запас учащихся, особенно на начальных стадиях обучения, остается серьезной проблемой.

Лингвистические аспекты стимуляции обучения русскому языку как иностранному ответственны за оптимизацию таких слагаемых методики, как методически целесообразная группировка лексико-грамматического инвентаря и его рациональное расположение в программе учебного процесса с учетом этапа обучения, требований межпредметной координации, учета родного языка и культуры обучаемых.

Одним из наиболее эффективных методов повышения стимуляции обучения является переход развивающим, активизирующим, интенсивным, игровым способам организации учебного процесса. Важное место среди них отводится проблемному обучению.

В современной методике преподавания русского языка как иностранного под проблемным

обучением понимается совокупность дидактических приемов, обеспечивающих активизацию мыслительной деятельности учащихся в процессе обучения на всех этапах занятия путем создания проблемной ситуации. Реализация принципа проблемного обучения призвана обеспечить активизацию творческих и резервных возможностей студентов, развитие мышления, формирование у обучаемых потребностей осознать пути и средства решения тех или иных проблем. При проблемном подходе к обучению знания в значительной своей части не передаются студентам в готовом виде, а приобретаются ими в процессе самостоятельной познавательной деятельности.

При использовании принципа проблемного обучения основной акцент переносится на развитие мышления: через постановку учебной проблемы, ее принятие и решение учащиеся усваивают и сами знания, и способы овладения ими. На проблемных уроках доминируют приемы сравнения, анализа, обобщения, доказательства и опровержения, а время урока расходуется в основном на выполнение системы разнообразных самостоятельных работ, обсуждения, дискуссии учащихся.

Применение разных приёмов мотивации повышает качество усвоения учащимися учебного материала и формирует положительное отношение к обучению. Поэтому преподаватель вносит в план конспект те приемы мотивации, которые наиболее соответствуют содержанию учебного материала, условиям проведения урока, уровню подготовки учащихся, их возрасту. Они могут относиться как к части урока, так и к отдельному виду работы.

Только на плечах преподавателей, в ливийской аудитории, стоят большие своеобразные задачи, поэтому чрезвычайно важно, чтобы преподаватель был опытным, ознакомлен с особами и спецификами данной аудитории и обучающихся.

Высокая квалифицированность и профессиональная готовность преподавателя предохраняют от ухода времени на предсказуемые ситуации разъяснения. Задачи преподавателя – сложная и многоаспектная.

Процесс обучения русскому языку как иностранному – это процесс совместной деятельности учителя и учеников, это передача учителем и усвоения учениками социальной культуры народа. « ... обучение иностранному языку, в частности русскому языку, как иностранному, - очень сложный и многоаспектный процесс, и , упуская из виду какие-то его компоненты, мы тем самым обрекаем обучение на неуспех.». ⁴⁰

⁴⁰ Шукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного. Москва: Русский язык, 1990, стр. 7.

- **Проблема учёта национальной специфики черты аудитории**

«Методика обучения русскому языку – это наука, исследующая цели, содержание, методы, принципы и средства обучения, а также способы учения и воспитания учащихся на материале языка». ⁴¹

Методика обучения, иностранному языку тесно связана с лингвистикой, психологией, психолингвистикой, дидактикой и другими науками. Обучение языку имеют тесные связи с психологией обучения, которая занимается процессами и механизмами учебной деятельности, исследует оптимальные, наиболее эффективные пути к освоению языковых знаний, формированию речевых навыков и речевых умений.

Понятие культуры «вообще» не существует, так как она всегда конкретна и имеет определенную национальную принадлежность. При обучении иностранному языку мы имеем дело с различными видами межкультурной коммуникации и специфика любой культуры представляет собой своего рода совокупность фоновых знаний, являющихся основой языкового общения.

Идея «диалога культур» предполагает участие двух или более коммуникантов, речь одного участника, направленная на других, называется не диалогом, а монологом. Усиление в настоящее время международных контактов и необходимости достижения взаимопонимания между народами в ходе диалога культур диктует поиск новых подходов к проблеме языка и культуры в ряду актуальных этнопсихолингвистических и лингво-дидактических исследований.

Учет национальной специфики языка и культуры каждого народа в межкультурной и межкультурной коммуникации является в настоящее время, как отмечалось выше, необходимым условием успешного обучения языкам.

В последние годы так называемый «человеческий фактор» вовлечен в лингвистические исследования с целью изучения того, как человек-представитель определенной культуры (Ю.Н.Караулов) использует язык в качестве средства коммуникации.

Затрагивая вопросы социализации студентов языковых факультетов и вузов, специалисты постоянно указывали и указывают на необходимость постоянно помнить и учитывать, что она осуществляется не только через и с помощью родного, но и иностранного языка, причем в процессе ценностного соизучения социокультурного опыта народов стран и изучаемых

⁴¹ Шукина А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного. Москва: Русский язык, 1990, стр. 9.

языков происходит формирование личности на рубеже культур, под которой понимается человек, обладающий лингвострановедческой компетенцией, в содержание которой предлагается включать комплекс социокультурных знаний, навыков и умений, обладание которыми позволит будущему специалисту в области языка решать поставленные перед ним задачи.

В связи со сказанным весьма значимыми являются типологические сопоставительные исследования последних лет, посвященные анализу национальных образов мира, складывающихся из облигаторных национально-окрашенных словесных образов в вариантах английского языка (британском, американском, канадском, австралийском и новозеландском) (В.В.Ощепков).

Зародившееся в недрах традиционного лингвострановедения, сопоставительное лингвострановедение, ставящее во главу угла не обучение иностранца «вообще», а «обучение с позиции учета национально-культурной принадлежности обучаемого как участника диалога культур с последующей выработкой умения адекватно сопоставлять в сфере языка и культуры, постепенно подошло к необходимости своего теоретического, концептуального обоснования».⁴²

Если вышеуказанный подход оправдывает себя при изучении языков, находящихся в рамках одной (западной) культуры, то сопоставление языков, принадлежащих к различным культурам (как например, русский и арабский) порождает ряд дополнительных проблем как лингвистического, так и нелингвистического характера.

Как определяет словарь терминов, «культура – это квинтэссенция человеческих знаний, накапливающихся веками и формировавшихся в результате взаимодействия человеческих цивилизаций с природными явлениями, превращаясь в духовные, идейные, художественные и нравственные ценности, благодаря которым человек в состоянии ответить на императивы жизни как в личном, так и в общественном плане».⁴³

Арабский суперэтнос имеет свои особенности, формировавшиеся на протяжении истории. И эти особенности проявляются в культуре наций: литературе, науке, искусстве, морали, законах, обычаях, традициях, социально-политическом, экономическом и административном устройстве. Естественно, различные культуры влияют друг на друга и испытывают воздействие других в процессе взаимоотношений, сложившихся между нациями,

⁴²Мамонтов А.С. Проблема восприятия и понимания текста (психолингвистический анализ семантики номинативных единиц текста). Автореф. дис. ... канд. филолог. наук. – М., 1984, с. 15.

⁴³Словарь терминов, Триполи, 1988, с. 123.

арабская культура, как известно, не составляла в этом плане исключения. Взаимодействие различных культур обогащает каждую из них, усиливает ее способность к устройству жизни, совершенствованию различных ее стран. Нация, в свою очередь, это не только общность происхождения, хотя этот признак является исходным.

Нация представляет собой исторически сложившийся человеческий конгломерат, обитающий на одной территории, творящий единую историю, создающий единое культурное наследие и имеющий единую судьбу. Таким образом, кроме фактора кровного родства для формирования нации в конечном счете важен факт слияния на основе общности судьбы.

Нация – социальное образование, основанное на национальных связях. Изменение карты мира в различные эпохи происходило по политическим, а не по социальным причинам. Политическое образование может совпадать, а может и не совпадать с социальным образованием.⁴⁴

Все арабские государства были образованы во время длительного периода Османской империи, сразу после которого наступила европейская колонизация, в результате чего арабские страны были разделены, не только географически, но и политически, экономически ... Каждое общество развивалось по своему, или по типу колонизации, под которой оно попало.

Единственное, что их объединило – неграмотность ; на протяжении более 400 лет население проживало в беде, пока не появилась нефть в некоторых странах, что содействовало углублению и укреплению границ в полном значении этого слова. Арабское государственное образование – это образование не только социального характера, как скажем, семья, племя или нация. Оно прежде всего политическое образование, созданное под воздействием многочисленных факторов. Арабские страны развиваются различными путями, неравномерно, в них господствуют неодинаковые условия, происходят сложные формационные процессы.

Каждое государство или страна имеет в пределах общей арабской культуры свои особенности, которые отличают ее от всех остальных стран.

Как было отмечено выше, особенностью, отличающую каждую арабскую страну от всех остальных арабских стран, является тип государства. В этом отношении мы не имеем в виду только вид орудия власти (монархия, королевство, республика, и т.д.), но и соотношение

⁴⁴Словарь терминов, Триполи, 1988, с. 124.

политики и экономики с общественным фактором, т.е. насколько влияет политика и экономика страны на ее население.

Что касается Ливии, то это влияние наблюдается во всех сферах общественной жизни, т.к. ливийцы на протяжении долгих лет не чувствовали себя свободными. Ливия всегда принадлежала какому-то сильному колонизатору. Даже получив независимость 24 декабря 1951г., ливийцы не чувствовали себя независимыми от других. В стране были военные базы США, Англии, что не делало ливийцев свободными.

В Ливии считалось, что проблема управления обществом никогда не решалась в пользу большинства, а являлась результатом борьбы «орудий правления» за власть, то есть борьбы классов, групп, племен, партий или отдельных людей. Результатом такой борьбы всегда было поражение народа, т.е. поражение демократии.

Итак, культура понималась как совокупность знаний, позволяющих их обладателю представлять себе природу вещей, например, сущность общества с его отношениями и в его развитии, а также составлять о них в соответствии со своими жизненными воззрениями и сознанием, другое мнение.

Культура в ливийском обществе есть материальное воплощение того, о чем думают массы. Её объектом является жизнь этих масс, т.е общества. К интересам общества толкуют семья и религия, что создаёт в конечном итоге определённой идеологии понимания жизни. Культура четко и понятно, а не абстрактно, скрыто и символично, вскрывает проблемы и аргументированно, аналитически решает их в духе творческого объективного реализма, не прибегая к софистике и пустословию, что в результате сопоставления сказанного с реальностью делает ливийцев недовольных собой.

Говоря о ливийской культуре, следует учитывать важную роль идеологии в политической и культурной жизни нации.

Идеология – система идей и взглядов: политических, правовых, нравственных, религиозных и эстетических, в которых осознается и определяется отношение людей к действительности, выражаются интересы социальных групп.⁴⁵

Идеология – система идей, представлений, понятий, выраженная в различных формах общественного сознания (в философии, политических взглядах, праве, морали, искусстве, религии). Идеология является отражением общественного бытия в сознании людей и, раз

⁴⁵Сепир Э.Избранные труды по языкознанию и культурологии, – М.,1993. Словарь иностранных слов. – М., 1979, с. 121.

возникнув, в свою очередь активно воздействует на развитие общества, способствуя ему (прогрессивная идеология) или препятствуя ему.⁴⁶

В русских определениях идеологии акцент делается на отражение идей в разных формах общественного сознания.

Понятие менталитета включает в себя «склад ума, мироощущение, мировосприятие, психологию» (Современный словарь иностранных слов, М., 1992). Иными словами, менталитет – это мыслительная и духовная настроенность как отдельного человека, так и общества в целом.

Идеология и менталитет соотносятся с культурой как часть с целым, то есть культура в широком этнографическом смысле этого слова включает в себя и идеологию, и менталитет. Язык и идеология взаимодействуют друг с другом: идеология оказывает большое влияние на язык, но и язык влияет на идеологию.

В основе ливийской культуры лежит интерес общества. Можно отметить в качестве примера, что некоторая лексика общеупотребительного типа в ливийской культуре приобретает особую окраску или меняется их употребление в языке. Краска положительная до такой степени, что лексика, отражающая отрицательные явления, картины, характеристики и т.д. меняется на антонимы, антонимичные слова, словосочетания. Например: слепой – видящий / уголь – белое, т.е. которое белого цвета и т.д. а слово как «рабочий», приобрело негативную окраску и было заменено словом «производитель». Это объясняется тем, что слово «рабочий», как и «трудящийся», уже не соответствует действительности. Рабочие в традиционном смысле этого понятия начали меняться качественно и количественно. Рабочие как производительная, трудящаяся сила постоянно сокращаются численно, находясь в обратно пропорциональной зависимости от технического прогресса, развивающегося благодаря науке. Ведь усилие, которое раньше должны были приложить несколько рабочих, теперь выполняет рабочий механизм, для обслуживания которого требуется меньшее число производителей. Кроме того, обслуживание машин требует вместо мускульной силы технические умения, чем и обусловлены качественные изменения в рабочей силе. Трудящиеся или рабочие также претерпевают изменения под воздействием прогресса в том плане, что превращаются из многочисленной массы лиц тяжелого физического труда в компактную группу инженеров и техников.

⁴⁶ Современный словарь иностранных слов, М., 1992, с. 134.

А также избегается выражения лексики касающейся болезни как: рак – та болезнь, а если уж очень надо, то только со словами: подальше от вас, сохрани вас Господ и т.д.

Помимо изменений, которые наблюдаются в языке, также наблюдаются существенные изменения и в культуре страны. Эти изменения касались всех компонентов культуры, искусства, науки, литературы и т.д. В основе этих изменений мы находим, что культура готовит своего носителя к тому, чтобы он был положительным в своем обществе. В этой ситуации многие тексты, пропагандирующие индивидуализм и либеральные ценности, могут вызывать непонимание или неприятие ливийской аудитории.

Нам представляется, что проблемы, связанные с культурными различиями, в значительной мере могут быть преодолены на этапе отбора содержания образования, если составители учебных пособий обратятся к текстам, посвящённым культурным реалиям, известным студентам и принадлежащим его миру. Безусловно, в таком случае приходится ограничивать информацию о русской культуре, однако в ситуации, когда приходится выбирать между полной незаинтересованностью в культуроведческой информации и хотя бы частичной заинтересованностью следует предпочесть второй вариант, где учитывается все элементы рисующие черты определённой культуры- идеология, менталитет, религия, традиции культуры общения и т.д.

Основная цель современной лингводидактики и методики преподавания РКИ – обратить внимание специалистов в области теории обучения, методистов и преподавателей русского языка как иностранного на важность тех психолого-педагогических и лингвистических подходов, которые в современных условиях выходят на первый план в осмыслении процесса обучения языку с целью повышения его эффективности. Основными составляющими этих подходов являются личностно-деятельностный характер овладения языком и процесса обучения, уровневая структура языковой личности, взаимосвязь языковых и мыслительных процессов, учет типологических особенностей мышления и памяти в реализации коммуникативных программ и коммуникативной деятельности в целом, выявление индивидуальных способностей к овладению языком, давая ему комплексную базу, по которой самостоятельно, индивидуально может работать, расширяя тем самым срок, время, часы занятий «внеаудитории». Все эти составляющие образуют систему, на базе которой должна строиться оптимальная модель обучения, в центре которой будет находиться не преподаватель, как мы это ярко наблюдаем в ливийском примере, а обучаемый.

4. Проблема создания национально ориентированного учебника русского языка для ливийской аудитории

Проблема создания национально- ориентированных учебников русского языка привлекает широкое внимание и нероссийских методистов. Вопросы, обращенные к тем или иным аспектам теории и практики создания национально ориентированных учебников русского языка, рассмотрены в работах М.Н.Вятютнева (1974, 1979, 1983, 1984),

В.Г.Костомарова и О.Д.Митрофановой (1979), Е.М.Верещагина и В.Г.Костомарова (1976,1981),А.Р.Аругюнова (1988, 1990), А.Р.Аругюнова и Л.Б.Трушиной (1982), Ю.Ю.Дешериевой (1981), М.В.Игнатъевой (1980), Т.Н.Чернявской (1983), В.Н.Вагнер (1980), Р.Эрнандес и Э.Ю.Сосенко (1979, 1982, 1984), Д.Лустоно Рейес (1984), С.Траоре, И.А.Дьяченко (1974), Н.Н.Глебовой (1989), Э.М.Турчаниновой (1979), Л.К.Мустонен (1983), А.Ю.Сичкаръ, С.А.Дешпанде (1985) и других авторов.

Однако работы последнего времени, посвященные этой теме и рассматривающие проблему создания национально ориентированного учебника русского языка для потребностей арабояворящих учащихся, очень немногочисленны. Мы можем назвать четыре значительные работы: М.Зэкри (1985), Ф.Бланш (1986), М.Дербель (1987), М.Шамах (1990) . Они ориентированы на учащихся, проживающих в странах Магриба: в Тунисе, Алжире, Марокко. Работ, посвященных проблеме национально ориентированного учебника русского языка для ливийских учащихся, нет. Хотя можно заметить, что арабоязычные социумы стран Магриба и арабоязычный социум Ливии являются достаточно близкими по своим историческим, социально - экономическим, политическим, культурно - психологическим и т.п. особенностям обществами. Но всё-таки вряд ли будет правомерно механически переносить рекомендации по созданию национально ориентированных учебников русского языка, предназначенных для арабской аудитории стран Магриба, на аудиторию ливийских учащихся - ведь национальная ориентация учебника как раз и ставит во главу угла всемерный учет специфических особенностей того или иного национального контингента учащихся.

Проблема создания национально ориентированного учебника русского языка для Ливии является актуальной, так как не существует до нынешнего времени учебников нового поколения, ориентированных именно на ливийцев. Учебники и учебные пособия, которые используются, например, в Университете Триполи, на деле оказываются недостаточно эффективными - прежде всего именно потому, что в них не учитывается специфика родной культуры учащихся, накладывающая свой неповторимый отпечаток на восприятие фактов и явлений культуры народа, язык которого ливийцы начинают изучать и в основном имеют универсального характера.

Универсальность содержания однозначно играли большую роль в истории преподавания РКИ с самого начала возникновения методика РКИ и до нышнего времени особенно в курсах обстрактных целей обучения и первых этапах но важно отметить, что эффективность универсальных учебников достигается только при определенных условиях; процесс обучения в среде изучаемого языка, т.е. обучение идет параллельно с реальной действительностью или с особой активностью преподавателя в ходе учебного процесса.

Серьёзные дополнительные проблемы стоят перед обучения РКИ в ливийской аудитории, а именно, то что диктует практика работы в указанной аудитории. Это прежде всего – определение цели и задачи обучения всего курса и по этапно – принципы отбора учебного материала согласно целям.

И это проблема весьма важная и посвоему острая, поскольку большинство арабских аудиторий ограничиваются использованием универсальных учебников, а в редких случаях, некоторые арабские аудитории прибегают к удачному или неудачному дополнению, но мы берём ливийскую аудиторию как яркий пример отражения указанной проблемы, и к тому же мы имеем довольно значительный опыт работы с такими видами учебников в данной аудитории. Практика работы с такими видами учебников указывает на рост разных видов неудач.

На сегодняшний день, можно сказать, отсутствует единый взгляд на природу возникновения коммуникативных неудач и на способы решения связанных с ними проблем. Не существует и единого, общепринятого определения термина национально-ориентированного учебника.

Проблема межкультурной коммуникации, диалога культур вызвали большой интерес в разных исследованиях, как явления коммуникативных неудач (см. работы Т.Г. Винокур, Б.Ю. Городецкого с соавторами, Е.А. Земской и О.Н. Ермаковой, О.С. Иссерс, А.А. Кузнецовой, Н.К. Къневой, Л.Р.Першиной, А.А. Потемкина, Е.К. Тепляковой, Н.И. Формановской и др.). Значительно меньше исследованы коммуникативные неудачи, возникающие в межкультурном общении, но такие работы всё же есть (см. работы Д.Б. Гудкова, Ю.В. Прохорова, А.П. Садохина, И.А. Стернина, Т.Г. Стефаненко, Л.П. Цоколь, и др.).

Однако исключительно редко появляются прикладные разработки, посвященные методическим рекомендациям по предупреждению, преодолению коммуникативных неудач, возникающих у иностранцев при их погружении в языковую среду, по нейтрализации этих сбоев, хотя очевидно, что такого рода рекомендации востребованы теми, кто стремится к полноценному существованию в русскоязычном коммуникативном пространстве.

В условиях неязыковой среде является проблематичным вопрос о важности создания учебника, который мог бы быть ориентирован именно для определённой аудитории, чтобы достигнуть максимальный успех в результате обучения.

Правильное методическое построение учебника (соотношение его компонентов – текстов, иллюстраций, аппарата и т.д.) делает его содержание соответствующим целям и

процессу усвоения знаний учащимися. Характерной чертой современного учебника является то, что он создаётся и используется как составная часть учебного комплекса (учебник – сборник задач и упражнений – книги для чтения и хрестоматии – справочники и словари – материалы для организации самостоятельной работы учащихся). Разработка учебных комплексов, превращение их в функциональное единство элементов (систему) создаёт новое качество, а сами элементы комплекса, прежде всего учебник, приобретают новые системные свойства. Учебник всё активнее выступает в роли интегрирующего и организующего средства.

Учебную литературу, предназначенную для профессиональной подготовки и системы повышения квалификации, в том смысле, как это принято, для отделения русского языка факультета языков Университета Триполи, учебниками назвать нельзя, так как в большинстве случаев – это руководства, приближающиеся к производственной литературе и отвечающие практическим задачам подготовки квалифицированного работника, очевидный пример коммуникативных неудач у студентов, изучающих русский язык в условиях иноязычной среды.

Учебник для высшей школы в отличие от школьных, как правило, излагают не основы, а самую науку. Учебник для вузов готовятся как по общенаучным дисциплинам, так и по многочисленным специальностям. Дифференциация наук, появление новых направлений приводят к относительно быстрому старению вузовских учебников по специальностям, в дополнение к ним выпускаются различного рода учебные издания (лекции, семинары, избранные главы по той или иной научной теме и др.).

Комплекс учебных пособий и технических средств, с помощью которых осуществляется управление деятельностью преподавателя по обучению языку и деятельностью учащихся по овладению языком называется средством обучения и делится в структурном отношении на четыре группы: средство обучения для преподавателя – программа (по русскому языку) книга для преподавателя, методические пособия, справочная и научная литература;

- Средство обучения для учащихся – книга для учащихся (учебник), вводно-фонетический курс, книга для чтения, пособия по развитию речи, сборник упражнений, справочник по русскому, словари, разговорники;

- Аудиовизуальные средства обучения – слуховые, зрительные, зрительно-слуховое;

- Технические средства – средства записи звука и изображения, средства звукопроизведения, средства оптической проекции.

Новый этап развития образования в любой стране, связанный с переходом на вариативное и профильное образование, сопровождается разнообразием учебной литературы. В данных условиях правомерен вопрос о необходимости четкого определения значения и функций каждого типа учебной книги, в частности, учебника и учебного пособия.

Прибегание опытных преподавателей ливийского университета к дополнительному материалу, как необходимый шаг для устранения недостатков студентов говорит только о том, насколько эта проблема актуальная и нуждается в срочном решении этого вопроса. (по словам некоторых преподавателей: они используют вплоть до 50% как дополнительный материал в виде брошюр или оторванных листов из разных текстов), когда для учебника характерно систематическое изложение учебного материала в соответствии с учебной программой. Кроме того, учебник должен содержать не менее 75% объема учебного материала, предусмотренного программой.⁴⁷

Изучение языка на основе оторванных текстов является наиболее традиционной формой подачи учебного материала в ливийской аудитории. Необходимость соответствия текста изучаемым языком явлениям, т.е. взятым в определенном объеме в зависимости от целей обучения. Обучение языку на этой основе означает, что обучение языку начинается на основе нереальных, а специально «созданных» конструированных текстов. Такие тексты, получают название «учебные», и не подчиняются никаким правилам. Тексты могут быть освобождены от трудностей и насыщены изучаемыми единицами языка по вкусу одного преподавателя, но лучше, если согласуется с кафедрой. Характер таких текстов может меняться по мере усмотрения преподавателя и по его оценке овладения языком: от учебных переходят к адаптированным, а затем к оригинальным. На вопрос: кто автор текста? преподаватель не находит ответ. Требование ориентированности текста в редких случаях сохраняется, в основном на начальном и основном этапах, когда помимо общелитературного, начинается изучение языка специальности, языка газеты, радио и телевидения, языка художественной литературы. Как правило работа по тексту в этом случае направлена на усвоение единиц языка.

⁴⁷ Друганова Б.Н. Организационно-правовые основы военного образования и технология профессионально-ориентированного обучения. В двух частях – СПб.: Изд-во МВАА, 2005. – Ч. 2. – 278 с., с. 150).

Рассмотрим последовательно определения терминов «учебная книга», «учебная литература», «учебник», «учебное пособие», которые приводятся в специальной книговедческой, исследовательской и педагогической литературе.

В.С. Цетлин приводит следующее определение понятия «учебная книга»: «*Учебная книга* – средство обучения, которое предоставляется для преподавания и учения в общеобразовательных школах в виде книги или брошюры. Учебные книги отвечают требованиям программ, содержат дидактически и методически обработанный материал (как правило) одного учебного предмета для одного учебного года. В большей мере, чем другие средства обучения, учебные книги служат для развития духовных способностей, прививают умения учиться по книгам. Они служат основой для самообразования и непрерывного образования. Учебные книги необходимы учителю и ученику, как на уроке, так и дома».⁴⁸

К учебной литературе относятся учебники, учебные пособия, тексты лекций, учебно-методические пособия, задачки, справочники и другие печатные материалы, используемые на учебных занятиях. Учебная литература является важнейшим элементом методического обеспечения учебного процесса.⁴⁹

В письме Минобразования Российской Федерации от 23.09.2002 г. «Об определении терминов «учебник» и «учебное пособие» отмечено, что «*Учебник* – это основная учебная книга по конкретной дисциплине. В нем излагается система базовых знаний, обязательных для усвоения обучающимися. Содержание учебника должно удовлетворять требованиям государственного образовательного стандарта и полностью раскрывать примерную программу по конкретной дисциплине».

Елена Николаевна Овчинникова в своей статье: «к определению терминов “учебник” и “учебное пособие”» приводит работы нескольких исследователей, в которых **учебник** определяется как:

1. «Массовая учебная книга, излагающая предметное содержание образования и определяющая виды деятельности, предназначенные школьной программой для обязательного усвоения учащимися с учетом их возрастных или иных особенностей».⁵⁰

⁴⁸ Краевский В.В. Основы обучения. Дидактика и методика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.В.Краевский, А.В. Хуторской. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 352 с., с. 274.

⁴⁹ Зуев Д.Д. Термины и их определения // Проблемы школьного учебника. – 1980. – Вып. 8 , с. 149.

⁵⁰ Зуев Д.Д. Термины и их определения // Проблемы школьного учебника. – 1980. – Вып. 8. , с. 330.

2. «Учебное издание, содержащее систематическое изложение учебной дисциплины или ее раздела, части, соответствующее государственному стандарту и учебной программе и официально утвержденное в качестве данного вида издания». ⁵¹

3. «Совокупность редуцированных и систематизированных знаний в области определенной науки (учебно-научной дисциплины) или сферы деятельности и аппарата организации их усвоения; важнейший источник учебной информации, основное дидактическое средство, обеспечивающее деятельность учения и преподавания». ⁵²

4. «Книга или другой носитель информации, в которой содержится систематический учебный материал, необходимый для организации образования по определенному учебному курсу». ⁵³

Если обобщить указанные определения термина «учебник», то можно сделать вывод, что **учебник** – это:

- средство обучения;
- источник учебной информации;
- основной и ведущий вид учебной литературы.

Учебное пособие, наряду с учебником, является разновидностью учебной литературы. В письме Минобразования Российской Федерации от 23.09.2002 г. «Об определении терминов «учебник» и «учебное пособие»» отмечено, что «*Учебное пособие* рассматривается как дополнение к учебнику. Учебное пособие может охватывать не всю дисциплину, а лишь часть (несколько разделов) примерной программы. В отличие от учебника, пособие может включать не только апробированные, общепризнанные знания и положения, но и разные мнения по той или иной проблеме. В случае, когда в учебный план вводится новая дисциплина или в учебную программу вводятся новые темы, то первоначально организуется выпуск учебного пособия. Учебник, как правило, создается на базе апробированного пособия».

Для того чтобы выделить сущностные признаки учебного пособия, рассмотрим ряд определений понятия «**учебное пособие**».

⁵¹ Григорьев С.Г. Методико-технологические основы создания электронных средств обучения / С.Г. Григорьев, В.В. Гриншкун, С.И. Макаров. – Самара: Изд-во Самарск. гос. экон. акд., 2002. – 110 с., с. 10.

⁵² Смирнов В.И. Учебная книга в системе дидактических средств // Университетская книга. 2001. № 10, с. 16–26.

⁵³ Краевский В.В. Основы обучения. Дидактика и методика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.В. Краевский, А.В. Хуторской. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 352 с., с. 214.

1. «Пособиями называют те книги, которые помогают более быстрому и более плодотворному пользованию учебниками». ⁵⁴
2. «Учебное пособие – это вид учебной книги, решающий отдельные задачи, важные для развития самостоятельности учащихся и их духовных сил. К учебным пособиям относятся справочники, библиографии, повторительные книги». ⁵⁵
3. «Учебное пособие является дополнением к учебнику, если он (учебник) не охватывает всех вопросов учебной программы или не отражает последних достижений науки и практики по отдельным вопросам». ⁵⁶
4. «Учебные пособия (хрестоматии, сборники задач и упражнений, словари, справочники, книги для внеклассного чтения и др.) являются значительным дополнением к учебнику. Отличительной особенностью учебных пособий является то, что в них учебный материал дается в более расширенном плане, в значительной степени дополняет и расширяет материал учебника новейшими сведениями, сведениями справочного характера». ⁵⁷
5. «Учебное пособие следует рассматривать как источник учебной информации и средство обучения, которое дополняет учебник и способствует расширению, углублению и лучшему усвоению знаний». ⁵⁸
6. «Учебное пособие – это издание, частично или полностью заменяющее или дополняющее учебник, официально утвержденное в качестве данного вида издания». ⁵⁹

Нельзя не отметить, что последнее из рассмотренных определений вносит неопределенность в трактовку понятия «учебное пособие», приводит к смешению понятий «учебник» и «учебное пособие» за счет введения в определение признака «частично (полностью) заменяющее учебник».

Обобщив приведенные определения термина «учебное пособие», можно сделать вывод, что *учебное пособие* – это:

- средство обучения;

⁵⁴ Зуев Д.Д. Термины и их определения // Проблемы школьного учебника. – 1980. – Вып. 8. – с. 320.

⁵⁵ Смирнов В.И. Учебная книга в системе дидактических средств // Университетская книга. 2001. – № 10, с. 280.

⁵⁶ Друганова Б.Н.. Организационно-правовые основы военного образования и технология профессионально-ориентированного обучения. В двух частях – СПб.: Изд-во МВАА, 2005. – Ч. 2. – 278 с. , с. 150.

⁵⁷ Пидкасистого П.И. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей . – М.: «Педагогическое общество России», 2004. – 608 с. с. 254.

⁵⁸ Смирнов В.И. Учебная книга в системе дидактических средств // Университетская книга. 2001. № 10, с.16–26.

⁵⁹ Григорьев С.Г. Методико-технологические основы создания электронных средств обучения / С.Г. Григорьев, В.В. Гриншкун, С.И. Макаров. – Самара: Изд-во Самарск. гос. экон. акд., 2002. – 110 с., с. 10.

- источник учебной информации;
- вид учебной литературы, дополняющий учебник.

Несмотря на определение учебника, а также с учетом разнообразных подходов к определению термина «учебное пособие», что это учебная книга, дополняющая или расширяющая учебник по отдельным вопросам или темам учебной программы, в ливийской аудитории преподавателю с такими типами учебников часто приходится вносить коррективы, диктуемые не только легкостью/трудностью овладения с точки зрения родного языка, но и суммой всех факторов, которые пока еще невозможно предусмотреть во время создания универсальных учебных комплексов. Но все-таки в настоящее время высказываются сомнения в эффективности универсализации языкового содержания даже для начального этапа, ведь универсальные учебные программы на этом этапе ограничиваются определенным лексическим и лингвистическим материалами, для усвоения которых изложена достаточная технология и использованные современные методы обучения РКИ с учетом различных национальностей и создано большое количество национальных вариантов учебников русского языка, которые получили и получают все большее распространение и признание среди учителей, преподавателей и учащихся, поскольку в них реализуется мировой методический опыт.

Современная методика обучения иностранным языкам, и РКИ в частности, ставит основной целью обучения формирование коммуникативной компетентности обучающихся. Новый этап в преподавании РКИ связан с когнитивным подходом.

Цель обучения и когнитивный подход выдвигают следующие требования к учебникам:

- учебник по русскому языку должен отражать стратегическую направленность учебного процесса на практическое владение языком;
- учебный и речевой материал должен быть четко структурирован и содержать: а) собственно языковой компонент (фонетика, грамматика, лексика, синтаксис); б) прагматический компонент (нормы и правила русского коммуникативного поведения и общения в среде носителей языка); в) культурологический компонент (история и культура России);
- система упражнений, представленная в учебнике, должна содержать упражнения (можно назвать их когнитивными), формирующие мыслительные механизмы обучающихся.

Цели учебников и учебных пособий для начального этапа – это не только овладение правильным произношением, но и знакомство с грамматическим строем русского языка в

рамках вводного фонетико-грамматического курса, что позволяет создать базу для работы над основным грамматическим курсом.

Выделятся несколько типов учебников в современной методике в зависимости от степени их универсальности:

1. Универсальный учебник т.е. не дифференцированный для различных контингентов учащихся. В преподавании русского как иностранного в качестве такого учебника долгое время выступал (и выступает сейчас) известный «Русский язык для всех». Универсальный учебник (учебный комплекс) может иметь языковые варианты, когда он механически переводится на тот или иной язык. Именно таковы последние издания «Русского языка для всех».

2. Типовой учебник. Он может быть типовым в двух отношениях: а) в плане контингента учащихся и этапа обучения; б) в плане родного языка учащихся. Иначе говоря, при написании типового учебника разрабатывается единый сценарий учебника (скажем, для студентов разных нефилологических специальностей), на основе которого пишутся различные ориентированные учебники; или единый сценарий школьного учебника (это может быть и универсальный учебник), на основе которого готовятся серии ориентированных учебников для школ разных стран.

3. Профильный учебник, т.е. рассчитанный на специализированный контингент учащихся.

4. Национально-ориентированный учебник пишется в расчете на родной язык учащихся и учитывает особенности преподавания языка на родине учащегося. Такие учебники обычно создаются смешанными авторскими коллективами, что в максимальной степени позволяет учесть особенности родного языка и условия преподавания русского языка.

В этом разделе мы подчеркиваем важность и актуальность национально-ориентированного типа учебников для ливийской аудитории.

Учебники и учебные пособия, использованные в ливийской аудитории, вполне недостаточны для достижения указанных целей с помощью поставленных в них системы упражнений языкового и речевого характера, в которую включены когнитивные упражнения. Несмотря на всего этого, нельзя не подчеркнуть особенности имеющих в указанной аудитории учебников и учебных пособий.

В этой связи приводим из списка учебной литературы, использованной в ливийской аудитории как пример учебник «Русский язык для всех» - учебник предназначен тем, кто собирается изучать русский язык под руководством преподавателя на начальном этапе во внеязыковой среде. Книга имеет ярко выраженную коммуникативную направленность и оригинальную фабулу. В методике сохранены лучшие традиции преподавания русского языка иностранным учащимся. Пройдя курс обучения по данному пособию, человек, для которого русский язык не является родным, может овладеть примерно 1500 лексическими единицами, активно используемыми в повседневной жизни.

Современность и актуальность материала, простота изложения, обилие легко запоминающихся диалогов, которые построены на различных жизненных ситуациях – вот основные достоинства этого учебника, которые превратят процесс изучения языка в удовольствие. Материал для книги тщательно отобран преподавателями МГУ им. М.В.Ломоносова.

Современные средства обучения, как правило, объединяются в комплекс пособий по языку, предназначенный для работы с конкретным контингентом учащихся. Так, комплекс «Русский язык для всех» предназначен для взрослых учащихся, приступающих к изучению языка под руководством преподавателя, и рассчитан на занятия в течение года.

Типовой учебный комплекс включает три (учебник, книга для преподавателя, лингафонное приложение) и более компонентов. Центральным компонентом является учебник, в то время как другие компоненты конкретизируют и дополняют материалы учебника, способствуя тем самым расширению и углублению знаний, навыков, умений, приобретаемых в процессе работы с учебником.

Содержание учебника направляется программой, обуславливающей характер и объём, глубину и содержание учебного материала, которым должен овладеть учащийся. Исключительно велика роль «Книги для преподавателя», которая содержит подробный методический комментарий к каждому уроку учебника.

Список учебной литературы, использованной в ливийской аудитории:

1. Русский язык для всех: практический курс. Учебник русского языка для иностранных учащихся (Л.С. Журавлева, Л.В. Шипицо, М.М. Нахабина и др.). – М.: Русский язык, 1989.

2. Старт – 1 : Учебник русского языка для подготовительных факультетов вузов СССР. Вводный курс. Книга для студента (М.М. Галеева, Л.С.Журавлева, М.Н. Нахабина и др.). – М.: Русский язык, 1984.

3. Старт – 2 : Учебник русского языка для подготовительных факультетов вузов СССР. Элементарный курс. Книга для студента (Т.Н. Протасова).

4. Старт – 3 : Учебник русского языка для подготовительных факультетов вузов СССР. Основной курс. Книга для студента (Л.С. Журавлева, О.М. Аркадьева, Э.И. Исаева и др.). – М.: Русский язык, 1984.

На основе всего сказанного мы не можем не согласиться с пригодностью для начального этапа универсальных учебников и всех вышеназванных типовых комплексов, которые легли в основу уже созданных и создаваемых совместными авторскими коллективами учебных комплексов для школ и других учебных заведений зарубежных стран. Такой вид учебников на начальном этапе дает определенные успехи, но затем наступает период, когда не наблюдается значительного прогресса с наступлением среднего и продвинутого этапов. Встаёт вопрос о создании учебников и учебных пособий РКИ для определенной аудитории, среднего и продвинутого этапов, в условиях обучения вне страны изучаемого языка.

Важно в этой связи иметь в виду, что иногда авторы учебников, составители программ, желая облегчить учащимся процесс преодоления трудностей, связанных с различиями двух культур и языков, изменяют коммуникативное содержание, определяемое природой общения, включают тексты, не имеющие никакого отношения к стране и носителям изучаемого языка.⁶⁰

Необходимо менять состав и качество учебных материалов, делать их более приспособленными и актуальными для учащихся, «способными активизировать учебно-познавательный потенциал, ибо степень интеллектуальной активности, углубленного понимания содержания предполагаемого учебного материала, как показывает практика преподавания, оказывается решающим фактором, определяющим эффективность обучения».⁶¹

Если опыт перехода с единых учебников на частные и дифференцированные, создаваемые в соответствии с новыми программами и куррикулами в каждой отдельно взятой стране начался в разных странах по разному, начиная с 90-х годов, то в ливийском университете на протяжении более 25 лет не было ни одной попытки разработать или создать учебники и учебные пособия по русскому языку и тем более по литературе, где тексты и задания, включенные программы были в соответствии с разными фактарами, чтобы успешно использовались в учебном процессе наряду с российскими учебниками и пособиями. Здесь

⁶⁰ Шукина А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного, М. 1990. , с. 115.

⁶¹ Шукина А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного, М. 1990. , с. 351.

уместно указать, что список учебной литературы использованный в ливийском университете небольшой, что ставить перед нами задачу обосновать принципы подбора дополнительный список для расширения учебной литературы, где удачная апробация учебников русского языка и литературы показывает, что тексты и задания, включенные в учебники, успешно способствуют развитию русской языковой личности студента с учётом:

А) Дидактических принципов, должен лежат в основе учебников: принцип диалога языков и культур, коммуникативный принцип, принцип интегрированного подхода при изучении языка и литературы, принцип целостности и вариативности учебного содержания.

Б) Дидактических проблем, с которыми сталкиваются преподавателя, организуя процесс обучения языку и литературы, и учащиеся, осваивая родной язык и литературу в условиях диаспоры. А именно: снижение у студентов качества русской речи (прежде всего – письменной); недостаточный уровень культурологических (фоновых) знаний студенто об истории, культуре и ценностях русского народа; специфика формирования культурной идентичности ученика диаспоры, т. к. освоение учеником ценностных ориентаций русского народа в процессе изучения русского языка и знакомства с художественными текстами русской культуры осуществляется в неязыковой среде, на основе общекультурной «мировой» культуре.

И так, перед нами особенно для среднего продвинутого этапов обучения стоит две задачи:

Первая задача: Отбор учебников и учебных пособий соответствующий со спецификой изучаемой аудитории:

Из длительного предлагаемого списка, нам нужно в первую очередь ввести культуру изучаемого языка в содержание обучения РКИ, что требует особого подхода к отбору и организации учебного материала. Одна из моделей освоения как новой языковой системой, так и культурологических знаний, присущих носителям родного языка, предложена в двух примерах:

1- учебное пособие «Русская культура: диалог со временем».

Пособие предназначено для выработки языковой и культурологической компетенций, понимаемых как владение определенной "картиной мира" изучаемого языка. Небольшие тексты, иллюстрации (более 600), приложения, таблицы, именной и предметный словари-справочники раскрывают национально-культурные особенности русского человека на разных этапах исторического развития, дают представление о важных явлениях русской культуры, о "

русском ментальном пространстве", помогают понять особенности русского самосознания в контексте художественной культуры.

Материалы пособия помогают иностранцам выработать отношение к истории культуры как к способу понимания современности, рассматривают сложные проблемы современности через призму истории культуры.

Собранные материалы (вопросы, задания, таблицы и схемы) построены на сопоставлении элементов русской культуры с элементами других национальных культур и дают учащимся языковые и речевые средства, необходимые для обсуждения тем, затронутых в текстах. В процессе работы по пособию в сознании иностранного учащегося сталкиваются культурные смыслы "своей" и "чужой" культуры, он учится вычленять общие и различные положения между культурами-коммуникантами, начинает лучше понимать, как соотносятся национальные ценности, традиции, обычаи, социальные символы различных народов, получает возможность по-новому осознать родную культуру, самого себя. Это способствует взаимопониманию, преодолению стереотипов, уважению чужих ценностей, делает более комфортным обучение в чужой стране.

Исходя из дидактического положения о том, что обучение - это когнитивный, творческий процесс, авторы не ограничились выдвиганием одной точки зрения на культурно-исторические явления. Существенную роль в формировании картины мира у инофона играют используемые аутентичные англоязычные тексты, написанные представителями иной системы общественных представлений - английскими и американскими историками и культурологами. В этих текстах высказываются несколько иные взгляды, суждения на историю и культуру России.

Сопоставление точек зрения представителей разных культур помогает расширить информацию русскоязычных текстов, активизируют дискуссию, выводят её на более глубокий уровень. Иностраный учащийся, выбирая из англоязычных текстов заинтересовавшие его сведения и структурируя их, соотносит с информацией, полученной из русскоязычных источников, критически осмысливает её, параллелизирует разные подходы, анализирует, обобщает.

Материалы пособия служат развитию всех видов речевой деятельности: чтения, говорения, аудирования и письма. К пособию прилагается комплект дисков, который содержит иллюстрации к текстам, аудиозадания, аудиодиктанты и аутентичные тексты по теме на английском языке.

2- Так же служит хорошим примером: **Учебник «Advanced Russian: from reading to speaking от текста к речи» для продвинутого этапа обучения РКИ.**

Учебник «Advanced Russian: from reading to speaking. От текста к речи» адресуется учащимся продвинутого этапа обучения и состоит из двух книг и мультимедийного диска. Цель учебника:

– совершенствование навыков всех видов речевой деятельности учащихся как в устной, так и в письменной форме.

Учебник состоит из 6 глав. В основе каждой главы лежит художественный текст. Для учебника отобраны рассказы известных современных писателей М. Веллера, А. Геласимова, С. Довлатова, М. Мишина, Д. Рубиной, Л. Улицкой. Рассказы отличаются художественной ценностью; фокусируются на одной теме, отражающей культурно значимые ситуации и явления; являются небольшими по объему (в основном это тексты 1,5 – 5 страниц); демонстрируют разнообразие стилей.

Особенностью учебника является то, что упражнения в нем в основном построены на основе микротекстов; формализованные задания, которые рекомендуется выполнять дома, что позволяет расширения занятий чередуются с коммуникативными, предполагающими активный выход в речь; динамика появления в учебнике художественных текстов, а также расположение учебного материала внутри главы делают возможным использовать учебник на первом и втором сертификационных уровнях. Особенностью учебника является присутствие в ней главы «Ключи». Ключи предлагаются для всех заданий каждого параграфа учебника.

Аудиодиск содержит исполнение художественного произведения двумя профессиональными актерами. Чтение рассказа двумя исполнителями дает возможность учащимся познакомиться с разными темпами речи, особенностями произношения, а иногда – и с разными интерпретациями рассказа. Особый интерес для практики преподавания представляют клипы из современных фильмов (диск содержит более пятидесяти клипов), в которых активизируется тема, развиваемая в художественном произведении, а также песни и стихи, отбор которых обусловлен доминирующей темой. На диске также помещены интервью с авторами рассказов. Материал диска и учебника, дополняя друг друга, помогают учащимся развить навыки речевого общения а также обогатить их знаниями о русской культуре и истории.

Вторая задача: Рассмотрение проблемы принципы отбора и организации учебного материала с целью создания национально-ориентированного учебника русского языка с учётом коммуникативных целей обучения и специфики языковой системы.

Если в учебной литературе универсального характера в основном господствуют элементы культуры изучаемого языка или, в какой то мере, лексика общего употребления, то главным образом в учебнике ориентированного принципа, мы рассматриваем вопрос об учёте родной культуры.

Рассматривая вопрос об учёте родной культуры в национально ориентированном учебнике русского языка, мы можем констатировать, что существует такая взаимосвязь между изучением русского языка и процессом усвоения культуры страны изучаемого языка (России). Перед нами ряд частных вопросов, касающихся проблемы привлечения родной культуры учащихся при создании учебника иностранного языка (и такого важного аспекта этой проблемы, как соотношения учебной страноведческой информации и сведений из национальной культуры обучающихся) , критериев отбора страноведческого материала из области родной и иноязычной культуры адресата, использования приема параллелизма как основного приема отражения и использования сведений о родной культуре учащихся в учебнике, отражения в учебнике элементов фоновых знаний, узуальных и этикетных ситуаций и др.

Говоря о проблеме учета родного языка учащихся в национально ориентированном учебнике русского языка, мы рассматриваем в свете этой проблемы принципы отбора и организации учебного материала, принцип выделения наиболее трудных при изучении русского языка и необходимых для учащегося явлений.

Мы стремимся к обоснованию нового подхода к созданию национально-ориентированных учебников, где коммуникативные цели обучения и специфика языковой системы, служить основным фактором, определяющим объем и отбор русского языкового материала основу отбора и организации учебного материала, с учётом родного языка и культуры учащегося.

Ливийская аудитория по отношению к созданию национально-ориентированного учебника может следить многим примерам разных аудиторий. Хорошо развита эта тенденция в странах СНГ, где изучается русский язык, как второй официальный язык наряду с народным.

Русский язык также будет логически превалировать при выборе иностранного языка и во многих странах Европы, где в настоящее время самым распространенным языком международного общения является английский язык. В последние годы в странах как Латвии, Чехии и Польше и Болгарии многих других в школах в качестве второго иностранного выбирают русский язык.

Учитывая большой опыт вышеуказанных аудиторий а также опыт некоторых арабских аудиторий, мы стремимся составить принципы, по которым можно будет создать концепцию национально-ориентированного учебника с целью достижения полного успеха по межкультурной коммуникации.

В таких учебниках и учебных пособиях должен реализоваться подход к обучению иностранному языку с позиций диалога культур, который мог бы трактоваться как **познание иной культуры через свою, а своей через другую путем культурной интерпретации и адаптации этих культур друг к другу**. В таком виде учебников или учебных пособий можно представить диалог культур на текстовом материале, отражающем русско-арабские контакты.

Мы находим отражения этого (заказа) в примере совместного создания пособия «Россия – Италия: диалог культур», которое вышло из печати в 2011 г. Это лингвокультурологическое пособие нового типа. В рамках международного проекта (совместно с Государственным институтом русского языка им. А.С.Пушкина (Москва), при финансовой поддержке Фонда «Русский мир» совместным российско-итальянским авторским коллективом (Д. Бончани, Р. Романьоли; Ю.В. Николаева, С.Л. Нистратова, Е.Г. Ростова) было создано пособие по чтению и развитию речи для итальянских студентов-гуманитариев.

При создании данного пособия ставилось несколько основных целей: познакомить итальянцев, изучающих русский язык, с фактами русской культуры и помочь им лучше понять свою; выявить различия, а также продемонстрировать сходства двух культур; помочь критически оценивать существующие в родной культуре стереотипы, корректировать их и, если надо, то и отказываться от них; **научить представлять свою культуру партнеру по межкультурному диалогу** (рассказывать о ней, описывать и объяснять реалии родной культуры на русском языке).

Пособие построено в соответствии с уровневый подходом в обучении иностранному языку, материал распределен по степени сложности и охватывает уровни от А1 до С1. В нем две части: первая – уровни А1-В1, вторая – уровни В1-С1. Книга содержит обширный иллюстративный материал, снабжена Указателем имен и Приложением ко 2-ой части, включающим дополнительные тексты для **самостоятельной работы**.

Такой подход к выбору и созданию учебников и учебных пособий для определённой аудитории с учётом её национальной специфики делает учебный материал более адресованным ориентированным на преодоление трудностей, возникающие в речевом взаимодействии арабских учащихся с носителями русского языка, а также в ситуациях международного контакта и практические примеры предупреждения, преодоления и коррекции коммуникативных неудач в процессе обучения языку и тем самым достигается повышение языковой и речевой компетенции учащихся, а также достигается адекватность восприятия русской культуры.

Для согласования содержания текстов и учебных материалов с особенностями ливийской аудитории требует учитывать существующие проблемы в межкультурной коммуникации представителей русской и ливийской (шире – арабской) культуры, организации учебного процесса и психологическом настрое студентов.

Вышесказанное служит доказательством актуальности поиска нового комплексного подхода к отбору учебного материала в конкретной национальной аудитории, а также к уточнению содержания обучения русскому языку в данной аудитории с целью создать для неё национальный ориентированный учебник, результатом которого является достижения всех целей обучения, или хотя приближение к нему и тем самым будут учтены простота / сложность дозировки и легкость/трудность презентуемого материала, а также с позицией максимального сохранения мотивации к изучению русского языка в данной аудитории, поскольку ливийские студенты обладают рядом особенностей, среди которых есть как общие для всех представителей арабского суперэтноса, так и специфическими, связанными с особенностями арабской культуры. При этом опыт преподавания в Университете Триполи показывает, что в имеющихся учебниках недостаточно учитываются национальные особенности ливийской аудитории.

5. Анализ опыта использования существующих пособий по изучению русского языка в ливийской аудитории (на примере Университета Триполи).

Исходя из того, что требования к учебнику РКИ заключают в себя, в первую очередь, в дидактическом плане соответствие целям обучения (практическая, общеобразовательная и воспитательная цели), хочется отметить важность практической цели для ливийских учащихся, так как отмечается недостижение этой цели в рамках решения коммуникативных, филологических и профессиональных задач. А также подчеркивается важность общеобразовательной цели для повышения общей культуры ливийского учащегося и расширения его кругозора, увеличение знаний о стране, язык которой он изучает, ее культуре, науке, литературе, искусстве, а самое главное – осознание того, что для выражения различных отношений, понятий существуют разнообразные средства, схожие или совершенно отличные от средств родного языка.

Не менее важно обращение внимания авторов учебников РКИ на воспитательную цель обучения для студентов-ливийцев, достигаемую через понимание психологических особенностей учащихся, учитывая их возраст (18-25), а также уровень овладения языком (по этапу – начальный, основной, продвинутый) (Азимов, Щукин, 1999) и профессиональные интересы.

Ко всему сказанному следует добавить, что при создании учебников и учебных пособий РКИ для использования в ливийской аудитории необходимо учитывать и методические цели обучения, в частности, роль мотивации при работе с материалом учебника: целью этой работы является не только владение языком; речевым материалом, но и знание правил оперирования этим материалом, чтобы через эти знания у учащихся формировались фонетические, грамматические и лексические навыки.

И в итоге, в результате приобретенных знаний и сформированных навыков в различных ситуациях общения у учащихся должно появиться умение решать коммуникативные задачи, связанные с получением и передачей информации на русском языке.

Эта цель в Университете Триполи, по нашему наблюдению, далеко не достигнута. Студенты Университета Триполи, а также выпускники сталкиваются с проблемой, которая составляет большую часть из них изменить свою специальность, так как они затрудняются в большей степени получить информацию на русском языке, не говоря уже о передаче

информации. Нельзя согласиться с тем, что обучение РКИ в ливийском университете – на факультете иностранных языков – можно отнести к филологическому профилю, хотя это и предполагается программой.

Наличие серьезных трудностей в преподавании РКИ в Университете Триполи может быть проиллюстрировано такими фактами: за все время обучения студентов РКИ не набрался преподавательский состав, который сегодня работал бы в самом университете; лишь немногим выпускникам университета удалось поступить в магистратуру Гос. ИРЯ им. А.С.Пушкина. Проблемы обнаруживаются и в составлении и реализации программ обучения и в качестве подготовки студентов.

Возможность профессионального пользования русским языком для выпускников университета существенно ограничены: большинство из меньшинства, которым удалось найти работу по специальности, работает в качестве переводчиков русского языка в государственных учреждениях Ливии или на объектах российско-ливийского сотрудничества. Остальные же поступают на работу, не требующую знания русского языка не потому, что мало или нет таких работ, а потому что стесняются признаться в том, что они уже «специалисты по русскому языку». На просьбу знакомого, желающего поехать в Россию на работу или на лечение, – заполнить бланк – выпускник покраснеет и скажет: «Извините, я давно изучал русский язык».

Из всего сказанного мы можем почувствовать остроту этой проблемы и важность ускорения процесса нахождения ее решения. «Нельзя отрицать, что у изучающего иностранный язык большое удовлетворение вызывает способность использовать иностранный язык при разговоре на темы, хорошо знакомые, о предметах и событиях, привычных и известных. С психологической точки зрения это весьма стимулирующий момент».⁶²

Учащиеся затрудняются строить свои мысли, передавать чувства, эмоции на русском языке, хотя наблюдается лучшее понимание и восприятие русского собеседника, т.е. они нуждаются в том, чтобы уметь самостоятельно говорить и писать о себе и своей жизни и культуре на русском языке.

В имеющихся учебниках и учебных пособиях есть элементы жизни России (или бывшего Советского Союза), но нет мест, где учитывается специфика жизни страны ливийского учащегося. Например, в учебнике «Старт-2» достаточно подробно рассказывается

⁶² Одунуга Ш. Учебник русского языка для нигерийцев // Содержание и структура учебника русского языка как иностранного. – М.: Русский язык, 1981, с. 244.

о студенческих вечерах отдыха, ливийцы не могут составить аналогичный рассказ о своем ВУЗе, поскольку ливийская молодежь проводит свободное время, объединяясь не по производственному принципу, а по месту жительства, как правило, вокруг полупрофессиональных музыкальных групп. В процессе работы в ливийской аудитории возникает проблема систематической замены определенных упражнений комплекса «Старт» при его предъявлении ливийским студентам.

В соответствии с коммуникативными потребностями общества и учащихся и с учетом этих потребностей, обусловленных практическими возможностями использования русского языка выпускниками факультета иностранных языков, отделения русского языка в Триполи необходимо способствовать значительному усилению мотивов изучения этого языка. О роли мотивации, значительно влияющей на овладение языком, мы говорили в I главе нашей работы, но лишь в общих чертах. Однако следует иметь в виду, что мотивация и является основной причиной недостижения больших успехов в ливийской аудитории при изучении русского языка, так как мотивация понималась авторами имеющихся в ливийской аудитории учебников и учебных пособий как необходимость и ценность овладения языком, настойчивое творческое отношение к изучению языка и страны, культуры его носителей и не более. Не всегда можно согласиться с мнением, считающим что не все, что может быть интересным, актуальным или возбуждающим для представителей русской культуры, то также будет интересно и для представителей другой культуры, тем более, если текст рассчитан на учащихся, представителей одной из культур, во многом отличающейся от русской.

Например, при общем интересе ливийских студентов к страноведческим информативным учебным текстам некоторые из них интереса не вызывают. Сюда, в первую очередь, относятся тексты, содержащие множество частных деталей о жизни иностранных студентов в стране, таких, как состав учебных предметов на подготовительном факультете, виды учебной деятельности, период сдачи экзаменов и т.д.⁶³; о частных сторонах жизни людей, в особенности о цифровом выражении их заработной платы, что непонятно и неинтересно для лиц, не побывавших в СССР.⁶⁴ Кроме того, у студентов может вызывать недоверие используемый авторами сенсационный газетный материал, как, например, текст о герое Великой Октябрьской социалистической революции Померанцеве, считавшимся погибшим, именем которого названа одна из улиц Москвы, но впоследствии оказалось, что он жив.⁶⁵ Для

⁶³Старт – 2 : Учебник русского языка для подготовительных факультетов вузов СССР. Элементарный курс. Книга для студента (Т.Н. Протасова, М.Н. Нахабина, Н.И. Соболева и др.). М.: Русский язык, 1984, сс .82-83.

⁶⁴Старт – 2 : Учебник русского языка для подготовительных факультетов вузов СССР. Элементарный курс. Книга для студента (Т.Н. Протасова, М.Н. Нахабина, Н.И. Соболева и др.). М.: Русский язык, 1984, с.99.

⁶⁵Старт – 2 : Учебник русского языка для подготовительных факультетов вузов СССР. Элементарный курс. Книга для студента (Т.Н. Протасова, М.Н. Нахабина, Н.И. Соболева и др.). – М.: Русский язык, 1984,сс.191-192

ливийцев, жителей небольшой страны, описанный факт представляется совершенно невероятным. Эти и другие подобные тексты в универсальных учебниках и учебных пособиях требуется заменить, не забывая отметить, что «включение в обучение русскому языку учебного комплекса «Старт-1-2-3» в целом сыграло прогрессивную роль в развитии преподавания русского языка. Концентрическая структура основной части комплекса позволяет осуществить постепенный переход от ситуативно-тематического расположения материала в учебниках Старт-1 и Старт-2 к логико-семантическому в Старт-3, что способствует систематизации приобретенных навыков, к развитию умений, а также создает предпосылки для переноса навыков использования языковых единиц, сформированных в первом семестре в рамках стилистически не маркированной речи, на стилистический дифференцированный материал во втором семестре». ⁶⁶

Следует отметить также, что включение в состав комплекса русско-арабского словаря-комментария и перевода на арабский язык заданий учебника повышает эффективность использования последнего при самостоятельной работе. Составленные авторами комплекса книги для преподавателя в Ливии играют важную роль при организации обучения русскому языку, так как профессиональная база русистики находится в стадии формирования. Уместно указать на роль и труд самих преподавателей. К ним только могут относиться успехи учебного процесса. Многие преподаватели могут понимать аудиторию и ее запросы, а также недостатки в учебном материале, особо уделяют внимание построению урока, отбору и созданию текстов для каждого урока, чтобы степень усложнения материала строго подчинялась последовательности – 1-2-3, и стремятся как можно больше давать информации: дополнительных текстов, примеров, различных сведений с целью укрепления знаний учащихся и тем самым этим вызывать у них интерес и внимание с учетом их психологии, особенностей сильных и возможностей слабых.

Однако, необходимость создания учебников и учебных пособий, в которых учитываются особенности ливийского учащегося и его среды, еще стоит перед методистами.

До сих пор не изучена проблема отбора языкового материала учебников РКИ для ливийской аудитории с учетом ее специфики. В имеющихся учебниках («Русский язык для всех», «Старт 1,2,3» и др.) отсутствует учет национальных особенностей, что приводит к очень серьезной проблеме, связанной с эффективностью обучения русскому языку в университете Триполи в городе Триполи на факультете иностранных языков.

⁶⁶Дербель М., Методические основы национальной модификации типового универсального пособия по обучению чтению (для филологов русистов младших курсов тунисского языкового вуза) Автореф. дис. ... канд. филолог. наук. – М., 1984, с. 25.

На наш взгляд основными причинами такой проблемы являются:

1. Не изучены интенции, социальный заказ общества.
2. Отсутствие пригодных учебников и учебных пособий, в которых учитывается национальный компонент, родной язык, культура...
3. Отсутствие текстов в пособиях по РКИ, учитывающих языковые особенности ливийских студентов. Не разработаны сопоставительные языковые комментарии к текстам.
4. Отсутствие в имеющихся учебных пособиях лексического минимума, необходимого студентам в различных речевых ситуациях, касающихся специфики ливийской среды.

Названные проблемы должны быть решены при подготовке последующих учебных пособий для ливийской аудитории. В следующей части диссертации будут сформулированы все стороны нашего представления о решении поднятых в первой части вопросов, а именно:

1. Вопрос об организации учебного процесса;
2. Учёт национальной специфики изучаемой аудитории;

И к тому же решение третьей группы проблем – отношение студентов к предмету, их психологический настрой.

Анализ опыта использования пособий по русскому языку в Университете Триполи показывает, что в имеющихся учебниках недостаточен учет национальных особенностей ливийской аудитории. При отборе содержания учебных материалов для ливийской аудитории необходимо учитывать существующие проблемы в межкультурной коммуникации представителей русской и ливийской (шире – арабской) культуры, особенности организации учебного процесса и психологический настрой студентов.

Практика отбора текстов, при которой значительная часть текстов посвящена культуре России, требует корректировки. Необходимо отбирать тексты, посвящённые и ливийской и арабской культуре, религии, отображению арабской культуры в русской культуре, ставя перед учащимися задачу осуществить перенос сформированных речевых навыков на родную культуру.

В связи с этим, тексты нужно сопроводить системой заданий, основной целью которой является формирование навыков продуктивной речевой деятельности на материале как русской, так и ливийской (арабской) культуры.

Ливийские студенты обладают рядом особенностей, среди которых есть как общие для всех представителей арабского суперэтноса, так и специфическими, связанными с особенностями арабской культуры. При этом опыт преподавания в Университете Триполи показывает, что в имеющихся учебниках недостаточно учитываются национальные особенности ливийской аудитории, а организация учебного процесса нуждается в перестройке её структуры, поэтому методическая наука в лице организаторов обучения РКИ в ливийской аудитории призвана принять новый подход для решений вышеуказанных проблем. Методическая наука также стоит по отношению к обучению РКИ в ливийской аудитории и призвана найти решения новых задач в первую очередь, задачи научно обоснованного совершенствования учебников на современном этапе развития. Нужно найти решение ряда задач, во главе которых задачи, связанные с разрешением проблем создания учебников для различных этапов вузовского обучения, особо актуальна задача теоретического обоснования оптимальной структуры учебников для среднего и продвинутого этапов.

Особенно подчеркивается специфика завершающего этапа обучения русскому языку, которая диктует необходимость создания таких учебников, в которых и система, и структура, наполненные адекватным содержанием, непосредственно отражали бы особенности этапа, отвечали бы требованиям реализации конечных целей и задач обучения языку.

Во второй части диссертационной работы будут также сформулированы рекомендации по указанным вопросам и принципы подхода к системе обучения РКИ изучаемой аудитории в том числе и принципы отбора текстов и учебных материалов для пособий, которые позволят хотя бы частично решить эти проблемы.

6. Учёт страноведческого и лингвострановедческого аспектов при определении учебного материала.

Изучение мира носителей языка направлено на то, чтобы помочь понять особенности речеупотребления, дополнительные смысловые нагрузки, политические, культурные,

исторические и тому подобные коннотации единиц языка и речи. Особое внимание уделяется реалиям, поскольку глубокое знание реалий необходимо для правильного понимания явлений и фактов, относящихся к повседневной действительности народов, говорящих на данном языке.

Профессор В.В. Воробьев вводит понятие «лингвокультурология», объясняя что «обращение к лингвокультурологии не является изменой ставшем уже традиционным лингвострановедческому аспекту преподавания русского языка, методическое звучание идеи которого мы принимаем, а вызвано и обусловлено, прежде всего, настоятельными потребностями и переоценкой проблемы «Язык и культура».⁶⁷

Лингвострановедение – это дидактический аналог социолингвистики, развивающей идею о необходимости слияния обучения иностранному языку как совокупности форм выражения с изучением общественной и культурной жизни носителей языка. Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров сформулировали этот важнейший аспект преподавания языков следующим образом: «Две национальные культуры никогда не совпадают полностью, - это следует из того, что каждая состоит из национальных и интернациональных элементов. Совокупность совпадающих (интернациональных) и расходящихся (национальных) единиц для каждой пары сопоставляемых культур будут различными... Поэтому неудивительно, что приходится расходовать время и энергию на усвоение не только плана выражения некоторого языкового явления, но и плана содержания, т.е. надо выработать в сознании обучающихся понятия о новых предметах и явлениях, не находящих аналогии ни в их родной культуре, ни в их родном языке. Следовательно, речь идет о включении элементов страноведения в преподавание языка, но это включение качественно иного рода по сравнению с общим страноведением. Так как мы говорим о соединении в учебном процессе и сведений из сферы национальной культуры, такой вид преподавательской работы предлагается называть лингвострановедческим преподаванием».⁶⁸

Достижения русского лингвострановедения на сегодняшний день позволяет эффективно овладевать русской культурой, но мы хотели бы обратить внимание на то, что в исследуемой аудитории необходимо больше внимания уделять особенностям ливийской, арабской культуры и сопоставительному материалу культур русской и арабской.

⁶⁷Воробьев В.В., лингвокультурология (теория и методы) Мокква, РУДН, 1997. С. 4.

⁶⁸Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. - М. 1990, с.30.

Учебный материал, предлагаемый в используемых сегодня пособиях, давно перестал удовлетворять потребности ливийских учащихся, не информируя о реальном положении дел в России и в то же время не давая ответа на те вопросы, которые существуют у студентов.

Русская литература как важная часть мировой культуры, и имеющая ключи, коды секрета понимания носителя русского языка:

Тяготение к русской культуре в мире велико. Русская литература – это творящая, создающая сила в русской культуре, она не подчиняется истории, как все остальные литературы, можно сказать, она её творит. И в этом заключается её особенность и предмет гордости русского народа .

Уникальность этой литературы заключается в том, что она не является просто частью культуры, она является её ядром, неотъемлемой частью русского миропонимания. Ядром русской мысли не может быть философия, политика или наука, эти культурные явления слишком узки, в них не помещается широта русской мысли, широта её чувственного восприятия действительности.

Только литература может вместить необъяснимую русскую тоску. Ведь Пушкин или Есенин – это не просто поэты определенного времени, не просто талантливые люди, для русского народа они вообще обезличены, сама личность для русского человека не важна, для них это эпохи со своими особенностями и ощущениями. Такие произведения, как книга «Хаджи Мурат» Толстого Льва Николаевича, повесть посвящена событиям кавказской войны середины XIX века, кавказская лирика Лермонтова, "Кавказский пленник" Пушкина, творчество Достоевского связаны с Востоком. События и герои этих книг, а иногда определённые выражения и даже слова известны почти каждому русскому.

Именно поэтому русская литература обладает колоссальной силой воздействия на русского человека, что нельзя не учитывать для избежания культурного шока при общении с носителем русского языка.

Значительную роль в создании образов национального языкового сознания играла и продолжает играть русская литература. Достаточно вспомнить *тургеневских девушек*, *Обломова*, *Молчалина*, *Раскольникова*, *Наташу Ростову*, и перед нами раскроется галерея неповторимых портретов русских характеров и рисунков качеств русского человека. В наши дни источниками слов с культуроведческим фоном становятся фильм и телевидение.

Но всё-таки главным источником слов и словосочетаний с культуроведческими фоновыми знаниями было русское народное творчество: сказки, песни, пословицы, считалки, загадки, потешки...

Именно они формируют основу русского языкового сознания и стереотипы национального мышления, характера и поведения. Несомненно отражение такого содержания в учебном материале вызывает повышенное внимание и поиск нового подхода.

Но учебный материал, который используется в ливийской аудитории, не позволяет нашему студенту переносить навыки использования русского языка на свою культуру. По причине отсутствия такого учёта студент не может говорить на русском языке о русской культуре и не может говорить о своей, так как не владеет информацией о русских эквивалентах обозначений фактов арабской и русской культур. Это связано в том числе и с идеологической ангажированностью существующих пособий, в частности, с недостаточным вниманием, которое уделяется в них религиозному фактору.

Религия – это одна из форм общественного сознания, играющая важную роль в формировании арабского этноса и его культуры. Ислам, начавший проникать в арабскую культуру с VI -го века, оказал существенное влияние на все стороны жизни всего арабского народа. Он способствовал созданию синкретических культурных комплексов.

Многие обычаи ислама настолько глубоко вошли в быт народа, что давно уже потеряли свою религиозную оболочку, стали народной традицией.

Отражение исламской религии в русской литературе как уникальная сокровищница, пригодная для изучения в арабской аудитории:

Вопрос об отражении исламской религии в русской литературе и печати не нашел адекватного освещения, первое, что бросается в глаза в СМИ: почему не переводится арабская лексика, касающаяся религии, например, слово God из английского переводится как «бог», однако арабское слово «Аллах», которое имеет то же значение, не переводится, а произносится как оно есть. Также не переводятся слова «Джихад» – сопротивление, «шариат» – законодательство (закон) и др. Наблюдается сильное влияние прессы на общерусское мировосприятие.

Начинающему руссису нужно знать, что в СМИ, не только в России, но и на Западе вообще, существуют различные точки зрения на социальные и политические явления, события в мусульманском мире, разнообразные анализы одних и тоже исторических событий, факторов и т.д.

Поэтому эта проблема наряду с вышеуказанными национально окрашенными компонентами нуждается также в изучении как актуального вопроса, до конца не изученного.

Если предыдущее поколение, представителями, которого являемся и мы воспитывалось на основе норм художественной литературы, то в последнее время однозначно эта роль принадлежит средствам массовой информации, в частности, публицистическому стилю, как наиболее близкому из всех книжных стилей к разговорной речи.

Нередко в газетах и журналах используют трансформированные устойчивые сочетания для более яркого выражения мыслей, опираясь на ориентировки самого читателя, который в принципе знает источник, из которого взяты эти сочетания, использованными словосочетаниями, а художественная литература идет впереди всех этих источников.

Несомненно, что предметом СМИ является не только сухие новости и информации, но вся жизнь и дух носителя языка.

В этой связи уместно и важно включить в обучение РКИ для арабской аудитории те тексты, которые содержат не только религиозное отношение между культурами, но и проблемы, касающиеся отношения самого языка и религии, перевода и т.п.

Целью преподавания иностранных языков является не только обучение общению, но и разрушение негативных этнических стереотипов путём расширения и уточнения знаний о представителях другого этноса. Расширение объективных знаний о другой культуре – это эффективный приём смягчения культурного шока, который нередко возникает в процессе погружения в чужую этническую культуру. Формирование этнической толерантности является одной из важнейших задач преподавания иностранных языков в эпоху диалога культур.

Некоторые случаи обращения к исламской теме в русской литературе:

Следует отметить случаи обращения к исламской теме в русской литературе. Важно указать на то, что культура Киевской Руси формировалась под влиянием византийской и болгарской литературы, и влияние Византии было неизбежным. Византия во время крещения Руси находилась на пике своего культурного расцвета, поэтому не удивительно, что на Руси принималось все, что приходило из Византии как идеальное. С другим миром Русь знакомилась через посредников – византийцев. Византия же ревностно старалась оберегать Русь от любого другого влияния, в том числе, и от западного.

Доказательством тому, что интерес к исламу был заложен еще в эпоху христианизации Древней Руси, служат памятники древнерусской литературы. Первые упоминания о мусульманской религии, в частности, о Мухаммеде, можно встретить в «Хронографе».

Определенным образом воплотилась данная тема в «Повести временных лет», в цибулях А. Курбского, в трактатах М. Грека. Мусульманской религии был посвящен огромный труд Д. Кантемира под названием «Книга системы или состояние Мухаммедовской религии». Значительное развитие исламская тематика получила и в литературе XIX века. Она нашла отражение в поэзии А.С. Пушкина («Подражания Корану»).

Написанная Пушкиным в 1820 году после посещения Бахчисарайского дворца в Крыму поэма «Бахчисарайский фонтан» представляет целый ряд восточных мотивов: черноокие ханы, гаремы с коврами, башнями и евнухами, невольницы, предносящие шербет в садах с виноградными и розами. Но особую лиричность поэме придает способность Пушкина проживать разные переживания в «Татарской песне», его романтический лиризм, обрамленный исламскими образами: Блажен факир, узревший Мекку на старости печальных лет». В 1837 году, когда Лермонтова сослали на Кавказ, он написал короткий рассказ «Ашик-Кериб», назвав его турецкой сказкой. События в рассказе начинаются и разворачиваются в Грузии в привычной для сказки манере, представляя образ богатого турка (много Аллах дал ему золота), его прекрасной дочери и бедного Ашик-Кериба, который влюбляется в девушку.

Надо отметить, что обогащению пушкинского толкования и переосмыслению священной книги ислама во многом способствовал находившийся в его распоряжении с конца 1824 г. французский перевод Корана, сделанный М. Савари.

Пушкин в достаточной мере был ознакомлен с подобными рода утверждениями – и не только из приложенного к веревкинскому переводу Корана «Жития лжепророка Магомета» аббата Ладвоката, но и из многих других работ и русских, и западных авторов, включая и, весьма им чтимого, Вольтера.

Здесь пушкинские «Подражания Корану» далеки от традиционного взгляда на Мухаммеда как на закоренелого преступника, бессовестного обманщика, необузданного сластолюбца.

Русский писатель конца 19 века Достоевский также был вдохновлен исламской религией. Когда писатель вышел из тюрьмы в 1854 году, он неоднократно спрашивал своего брата достать ему копию Корана. В философских романах Достоевский не раз обращается к исламскому мистицизму. У Достоевского был специфический интерес к Корану, к жизни

Мухаммеда вообще. Трудно сказать в какой мере это было так, однако, известно, что в его библиотеке на полке стоял экземпляр известной книги Ирвинга «Магомет». Добавлю, кроме того, в библиотеке писателя был также экземпляр самого Корана. На литературных вечерах он любил вслух декламировать стихотворение Пушкина «Пророк». Любил он также «Пророка» Лермонтова. Говорите правду, хотя бы она была горька и неприятна для людей – Мухаммад. Именно так начинается известный роман писателя – «Бесы». Шатов в «Бесах» сравнивает идеи Кириллова с вечной гармонией, ссылаясь на кувшин Мухаммада, из которого не пролилось ни капли воды, когда он обошел Рай на коне. В 1884 году Толстой пишет письмо из Ясной поляны: «Одни – либералы и эстеты – считают меня сумасшедшим или слабоумным вроде Гоголя; другие – революционеры и радикалы – считают меня мистиком, болтуном: правительственные люди считают меня зловредным революционером; православные считают меня дьяволом. Признаюсь, что это тяжело мне... И потому, пожалуйста, смотрите на меня, как на доброго магометанина, тогда все будет прекрасно». Повесть Толстого «Хаджи-Мурат», посвященная чеченскому военачальнику, представляет целый ряд исламских образов. Когда читатель впервые знакомится с Хаджи-Муратом «только что затихло напряженное пение муэдзина», первыми его словами становятся «салям алейкум», сбегая от русских, он мчится на своем белом коне к лесу между полями и минаретами. Когда Шамиль – имам, возвращается после битвы с русскими, его конюх непрерывно произносит шахаду. Переводчик Ричард Пивер пишет в вступлении повести, что Хаджи-Мурат «новый герой для Толстого»: отважный, прагматичный, но все же неуступчивый: «он бережно выполняет свои обязанности как мусульманина и беспрекословно принимает традиции своего народа».

В виде вышеупомянутых лиц, великих поэтов и писателей русская литература показывала жизнь в её сложности, избегала однозначных оценок в стиле «белое» и «чёрное», «плохое» и «хорошее», а потому неизбежно учила помнить человека другой культуры или даже своего врага, видеть в нём личность, уметь анализировать его чувства, мотивы, подоплеку действий. Однако кроме стандартного чисто литературного взгляда по нашему можно выделить две других стороны по отношению к исламской тематике в русской литературе – за и антимусульманской пропаганды.

Также эта тема отражается и у А. Вельмана «Мухаммед», Н. Павлова «Повесть Магомета», А. Ротчева «Подражание Корану», Я. Полонского «Из Корана», в статьях В. Белинского «Россия до Петра Великого», Н. Добролюбова «Жизнь Магомета», в философских

сочинениях П. Чаадаева («Философические письма») и многое другое.(Часть II Русская культура в её отношении к Западу и Востоку.⁶⁹

Причины антимусульманской пропаганды в русской культуре:

На наш взгляд, причина антимусульманской пропаганды в русской культуре кроется в том историческом положении, которое занимала Османская империя по отношению к христианскому (православному миру). Русско-турецкие войны носили религиозный характер. В. Брюсов в статье «По поводу Балканской войны» писал: «Война славян с турками – не простая распря двух народов...здесь столкнулись две культуры, две расы, два мира» (Новая эпоха во всемирной истории.⁷⁰

К ряду причин относится и период советской антирелигиозной парадигмы, в котором большевики принципиально боролись со всеми религиями на протяжении долгих лет.

Вполне естественно, что в эти годы в русском обществе усиливается антимусульманская тенденция и на поверхность литературной жизни всплывали те произведения об исламе, Мухаммеде, которые содержали сатирические выпады против ислама и его пророка. Более того, главнейшей причиной недопонимания исламской религии в русском обществе являлось знакомство русской интеллигенции с данной темой и Востоком вообще через западные источники. Большинство литераторов знали только западные языки. Большую роль в создании такой негативной окраски об исламе сыграли прежде всего трагедия Вольтера «Магомет», книга Придо «Обстоятельства и подробное описание жизни лжепророка Магомета», произведение Д. Кантемира «Книга система», «Повесть о взятии Царьграда» Нестора Искандера. Так, рассуждая о популярности трагедии «Магомет» Вольтера, П.Р.Заборов пишет: «Столь прочный театральный успех «Магомета», в первую очередь, может быть объяснен конечно важностью... его содержания. Отчасти этому способствовало и антимусульманское звучание трагедии в эпоху русско-турецкой войны, появление на российском театре лжепророка, честолюбца, тирана и его жестоких, коварных сподвижников, последователей ислама, вызывает у зрителей множество ассоциаций».⁷¹

Вторая сторона картины – на примере взглядов русского философа П.Я.Чаадаева

⁶⁹Часть II Русская культура в её отношении к Западу и Востоку.[www.nnre.rurossijai – islam – tom – 2].

⁷⁰Русскаямысль.1913 № 66 - СПб 1913, с.104.

⁷¹Заборов П.Р. Русская литература и Вольтер. XVIII – первая треть XIX века Л: Наука, 1978, с.41.

Будущему русисту необходимо иметь представление обо всех причинах того, почему в русской культуре об исламе сложилась такая картина. Важно также показать ему, что некоторые поэты, писатели, философы высказали прямо противоположную точку зрения на ислам. Среди тех, кто отвергал старые домыслы о Мухаммеде, видное место занимает русский философ П.Я. Чаадаев.

Ислам, согласно Чаадаеву, заслуживает положительной оценки потому, что он есть одно из ответвлений христианства. «...в Коране нет почти ни одной главы, в которой не упоминалось бы об Иисусе Христе».

Эта мысль подробно развивается в «Философических письмах», в немалой мере способствуя снятию «морального барьера» между европейскими и мусульманскими культурами.

Так Чаадаев пытается восстановить онтологические связи между христианским и мусульманским мирами. Делается это во имя того, чтобы прекратить процесс парцелляризации человечества, но не посредством стандартизации реакций сознания, обезличивания личностей, а, напротив, посредством обогащения отношений между ними, все более полного использования и индивидуальных и коллективно-этнических особенностей.

Русский философ, сопоставляя пророка с известными мыслителями, убеждает читателя в том, что именно Мухаммеда, благодаря его деяниям, будет помнить история. П.Я. Чаадаев, подробно останавливаясь на деятельности крупных исторических фигур: Моисея, Давида, Марка Аврелия, и затем вновь возвращаясь к Мухаммеду, заключает, что заслуга последнего перед всем миром настолько велика, что вышеназванные личности не выдерживают с ним никакого сравнения. «Нельзя не признать – пишет русский философ, – что, несмотря на дань, которую этот великий человек, без сомнения, заплатил своему времени и месту, где он родился, он несравненно более заслуживает уважения со стороны людей, чем вся эта толпа бесполезных мудрецов (имеются в виду Сократ, Марк Аврелий, Эпикур, Аристотель).⁷²

Весьма доброжелательно отзывается Чаадаев и об исламе, корни которого усматривает в христианстве. «Ислам, - продолжает философ, - представляет одно из самых замечательных проявлений общего закона; судить о нем иначе – значит отрицать всеобъемлющее влияние христианства, от которого он произошел... В великом процессе развития откровенной религии учение Магомета должно рассматриваться как одно из ее ветвей».⁷³

⁷²Чаадаев П.Я., Статьи и письма – М: Современник, 1989, с.107.

⁷³ Чаадаев П.Я., Статьи и письма – М: Современник, 1989, с.135.

Для русских авторов взгляд П.Я. Чаадаева на ислам является нетипичным, что важно отразить в текстах, включенных в обучение русскому языку в арабской аудитории. Русский философ в противоположность В. Белинскому, Н. Гоголю, придерживался традиционного подхода к исламу, высказывал иную точку зрения, непривычную для своей культуры, хотя для многих европейских ориенталистов, писателей подобное отношение к исламу не было редкостью.

Безусловно, обращение к данной теме в учебном материале для ливийской аудиторией и для арабской аудиторией вообще является актуальным и дает богатую пищу для размышлений об общности и взаимосвязи двух мировых религий, имеющих общие корни и укрепляет идею о диалоге культур и тем самым помогает избежать мыслей о столкновении двух культур, двух рас, двух миров.

Эвлюационная часть

1. Особенности организации учебного процесса и психологический настрой студентов

Проанализированные в первой части данной работы трудности с преподаванием русского языка для ливийских студентов могут быть распределены по нескольким уровням проблем, которые определяют отбор содержания образования.

Первый, самый глубокий уровень проблем – это проблемы межкультурного взаимодействия, проблемы, обусловленные различием родной и изучаемой культур.

Арабская и русская культуры – во многом различные культуры, процесс развития и формирования которых происходит в разных условиях, поэтому не удивительно, что арабские студенты могут встречаться с рядом трудностей, одни из них связаны с языковыми факторами (лексическими, грамматическими, стилистическими), другие – связаны с внеязыковыми факторами (этнокультурными, социальными, психологическими др.). Следует отметить также, что в процессе чтения учебных текстов арабский студент, прошедший специализацию в определенной этнокультурной общности и имея сформированное в родной культуре видение мира, сталкивается с явлениями национально-культурной интерференции, т.е. его картина мира вступает в конфликтные отношения с чужой для него картиной мира, иными социальными ценностями, воплощенными в тексте.

Учет родного языка и культуры учащихся позволяет выделить наиболее трудные и необходимые явления для подбора и организации материала, а также «а) предупредить языковую и лингвострановедческую интерференцию; б) улучшить контроль при коррекции ошибок; в) избавить учащихся от неправильных представлений о неродной культуре, обусловленных действием национальных стереотипов; г) расширить сферу коммуникации (представляется возможность поговорить о себе) и тем самым увеличить число коммуникативных упражнений; д) способствовать развитию дружбы и взаимопонимания между носителями двух языков и др.». ⁷⁴

До некоторой степени проблема межкультурного взаимодействия может быть преодолена за счёт сопоставления культур, использования текстов, посвящённых данной стороне проблемы взаимодействия культур. «Существенные особенности языка и тем более

⁷⁴ Дешерева Ю.Ю. Учебник русского языка для иностранцев как средство лингвокультурного взаимодействия // Содержание и структура учебника русского языка как иностранного. – М.: Русский язык, 1981, с.220.

культуры вскрываются при сопоставлении, при сравнительном изучении языков и тем более культур». ⁷⁵

Как отмечает С.Г. Тер-Минасова, «...барьер культур становится явным только при столкновении (сопоставлении) родной культуры с чужими, отличными от неё: в лучшем случае удивительными, а обычно просто странными, неприятными, шокирующими... Культурные ошибки обычно воспринимаются намного болезненнее, чем ошибки языковые, несмотря на то, что первые гораздо более извинительны: различия культур не обобщены в своды правил, как различия языков, нет ни грамматик, ни словарей культур. Однако все мы знаем из собственного опыта, с каким добродушием обычно встречаются ошибки в иностранных языках его носителями. Культурные же ошибки, как правило, не прощаются так легко и производят самое отрицательное впечатление». ⁷⁶

Однако подобное контрастивное культуроведение не может становиться основным содержанием курса русского языка, изучаемого студентами с достаточно определёнными практическими целями. Это обращает нас к следующему уровню проблем – проблемам, связанным с организацией обучения.

Не вызывает сомнения, что отбор учебного материала должен быть подчинён общей организации обучения, начиная с постановки целей обучения студентов русскому языку и заканчивая конкретными формами работы студентов с учебным материалом. Отсутствие учебных материалов, способных служить основой для продуктивной речевой деятельности, ориентация существующих учебных пособий на рецептивные и репродуктивные виды активности вступают в противоречие с задачей формирования речевой компетенции студентов, их обучения активной речи.

Сюда же относится и проблема учёта уровня знаний учащихся – при отборе текстов необходимо учитывать степень владения учащимися языком.

С организацией учебного процесса тесно связана и **третья группа проблем – проблемы отношения студентов к предмету**, их психологический настрой.

Что касается интересов студентов в плане обращения к русской художественной литературе, это может быть главным компонентом стремления через русскую литературу узнать больше о жизни народа – носителя языка. Поэтому неудачный отбор может вызвать потерю интереса к чтению на изучаемом языке и к русской литературе вообще. Потеря

⁷⁵ Степанов Ю.С. Язык и культура. – М., 1965, с.120.

⁷⁶ Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация – М., 2000, сс. 33-34.

интереса может привести к отказу от русского языка как специальности. По этой причине очень важно решить вопрос о принципах отбора текста для каждой определенной аудитории, учитывая ее национальные особенности.

Вопрос о системе обучения русскому языку в определенной аудитории является непростым. Накладывается впечатление, что одна исследовательская работа не будет достаточна для его изучения. Здесь нужно учитывать немало разных факторов, связанных в большей или меньшей степени с национальными особенностями самих учащихся данной аудитории (язык и культура, трудности восприятия и понимания материалов, психологические особенности, профессиональные потребности и интересы, срок обучения и количество часов в неделю, возможность или невозможность практиковать и совершенствовать язык вне страны изучаемого языка, отсутствие и наличие художественной литературы, фильмов, речи и др.).

Учёт вышесказанных черты и особенности аудитории, а также учёт того, что ливийская аудитория относится к аудиториям:

- Филологического профиля, т.е. в обучение русскому языку как иностранный входит задача подготовить студентов как специалистов по РКИ;
- Обучение РКИ в данной аудитории идет в неязыковой среде, т.е. отсутствует возможность вести практику реализовать навыки и умения в контакте с носителем языка;
- Наличие определенных технических проблем, связанных с организацией учебного процесса в указанной аудитории.
- Отсутствие в имеющихся учебных и учебных пособиях лексического минимума, необходимого студентам в различных ситуациях, касающихся специфики ливийской среды и отвечающей требованиям общества по отношению целей обучения.
- Отсутствие в данной аудитории эффективных методов повышения стимуляции обучения.

Для решения вышеупомянутых проблем, мы считаем необходимым наряду с поиском комплексного подхода к системе обучения для данной аудитории, также включить по полной программе самостоятельную работу в сфере преподавания русского языка в ливийской аудитории как самостоятельной дисциплины, имеющей своё место в графике общей схемы учебной программы.

Цель такого предложения:

- А) Расширение времени занятий в иноязычной аудитории;
- Б) Поддержка заинтересованности у учащихся и поощрение тем самым у них активного участия в ходе уроков;
- В) Психомотивационная поддержка овладения русским языком как иностранным.
- Г) Организация самостоятельной работы аудиторной, внеаудиторной и рекреационной деятельности обучаемых, личность преподавателя;
- Д) Повышение качества и расширению объема иноязычно-речевой компетенции обучаемых;
- Е) Повышение эффективности учебного процесса в аудитории, что уменьшает нагрузку преподавателя.

В современной методике особенность подхода к рассмотрению сущности самостоятельной работы в настоящее время состоит в стремлении расширить и углубить это понятие, учесть не только его внешние характеристики, но и внутреннее психологическое содержание, связанное с тем, что центральной фигурой, субъектом этой деятельности является сам студент.

Здесь задается рядом длительных вопросов, которые находят отражения в различных определениях самостоятельной работы, таких как: что такое домашнее задание, контрольная работа, внеаудиторная работа? Когда и где она выполняется – на занятиях или в неаудиторное время? Каков характер этой работы, носит ли она исключительно-творческий характер или может включать в себя имитацию и репродукцию? Какова роль преподавателя при выполнении студентами самостоятельной работы? и т.п.

Доминирующим фактором эффективности самостоятельной работы является интерес к ней и определённый уровень развития познавательных процессов а также достаточный запас знаний. Однако всё это только предпосылки успешной работы, но для достижения наилучших результатов и для того, чтобы работа была действительно самостоятельной, в какой-то мере, студент должен осознанно и рационально организовать её, т.е. сообразить цель работы, какими путями можно достигнуть цель и в каких условиях, в какой последовательности и какие оптимальные способы и средства нужно соблюдать, чтобы достигнуть поставленной цели. Обязательным образом финироваться на общий план того учреждения, которое реководит обучению, имеется ввиду отделение русского языка (в нашем случаи факультета иностранных языков университета Триполи).

По плану можно контролировать правильность всех действий, вносить исправления если результат не соответствует плану. Для оценки результатов можно проводит тексты, экзамены или любую другую форму, по которой можно судить.

Наше предложение заключается в том, чтобы организация самостоятельной работы проводилась на основе трёх типов.

- 1- Внеаудиторная самостоятельная работа.
- 2- Аудиторная самостоятельная работа.
- 3- Вузовская самостоятельная работа.

Под третьем типом имеем ввиду использование время пребывания студентов в университете в учебных целях; в библиотеке, читальных залах, в актовых залах вместо потери свободного времени, которое часто приходит терять в ожидании наступления следующего занятия. Здесь включение преподавателя идёт частично, но формирование готовности к осознанной и рациональной самоорганизации должно идти под наблюдением преподавателя и его контроля; преподаватель разъясняет цели и задачи каждой конкретной самостоятельной работы: для того, зачем и почему нужно её сделать, какие умения будут выработаны в результате её выполнения.

Анализ материала совместный. Участие и преподавателя и студентов помогает выделить то, что должно быть усвоено в процессе деятельности, найти ориентиры для выполнения задания, демонстрирует приемы рациональной работы с материалом, обучает их самоконтролю.

По опыту преподавания в данной аудитории, смело можно сказать, что далеко не все студенты готовы выполнить самостоятельные работы и практика показывает, что они не обладают нужной мерой самостоятельности, которая позволяет осознанно и рационально организовать свою работу, управлять ей.

Значительную роль в успешной самостоятельной работе играет коммуникативная готовность, под которой понимается способность включаться в коммуникацию, что характерно для третьего типа самостоятельная работа. Здесь студенты могут реализовать и совершенствовать коммуникативную компетенцию в разных видах речевой деятельности, коммуникативная готовность может быть различной применительно к сферам коммуникации, отдельным темам и ситуациям общения. На сцене факультета или аудитории некоторые учащиеся могут выполнить вслух небольшие тексты на бытовые темы, переводить сущность

радиопередачи или лекции по специальной дисциплине, анализировать статью из журнала, дать газетную информацию и т.д.

В современной методике подчеркивается роль мотивации и мотивационной готовности. Интерес к изучению русского языка и желание овладеть им и использовать в целях общения повышает степень успешности в достижении ожидаемых результатов самостоятельной работы. Успех будет зависеть от того, насколько предлагаемые задания помогают учащимся решать конкретные задачи общения на русском языке, насколько те приемы и способы действий, которыми они овладевают в процессе выполнения работы, будут полезны им как при изучении русского языка, так и в других видах познавательной деятельности.

По уровням овладения языком определяется степени сложности предлагаемых задач для самостоятельных работ. В этой связи внимание составителей учебной программы в ливийской аудитории необходимо учитывать:

А. Лингвистическую готовность; т.е. учащиеся должны овладеть определённым запасом слов, словосочетаний, лексико-грамматического материала, позволяющего им строить правильные предложения, тексты и выполнить все задачи, которые требуются в самостоятельной работе.

Б. Интеллектуальную готовность; т.е. учёт уровня сформированности основных психологических процессов (памяти, внимания, мышления и т.п.). Составители учебной программы должны принимать во внимание различный характер у учащихся разных индивидуальных возможностей.

Иными словами, для того, чтобы дойти до максимального достижения целей обучения русскому языку в самостоятельном виде работы, составителям учебной программы нужно учитывать все стороны тематики и обязательным образом контролировать самостоятельную работу поэтапно. Также поэтапно составить программы обучения, принимая во внимание в остром режиме все данные (индивидуальные возможности, уровень владения языком), при планировании и организации самостоятельной работы, основываясь на указанных данных.

В зависимости от степени общей готовности учащихся к выполнению самостоятельной работы, от уровня самостоятельности меняется характер управления со стороны преподавателя. Если сначала можно говорить об их сотрудничестве, о непосредственном управлении преподавателем самостоятельной работой студентов, то постепенно управление начинает приобретать опосредованный характер и осуществляется при помощи упражнений,

инструкций к заданиям, организации материала. Итак, самостоятельная учебная деятельность сначала предполагает всестороннюю помощь преподавателя, а затем с развитием самостоятельности студентов выполняется без прямого педагогического руководства.

Взаимодействие преподавателя и учащихся в процессе обучения русскому языку протекает в разных организационных формах, основной из которых является урок. Внеаудиторные мероприятия и дополнительные занятия выполняют свои определённые функции, но только уроки, проводимые строго по расписанию, с постоянным количеством учащихся, реализуют учебную программу по русскому языку.

Содержание самостоятельной работы:

Отбор содержания самостоятельной работы можно принципиально проводить на основе трёх видов самостоятельной работы, то что принято называть в методике преподавания русского языка как иностранного:

- Копирующий вид, где предполагает выработку приемов анализа и группировки учебного материала, т.е. исходя из имеющего материала в учебниках. Такой вид пригоден для самостоятельной аудиторной работы или в качестве самостоятельной работы на дом (домашнее задание).

- Воспроизводящий вид самостоятельной работы. Предполагается широкое использование приёмов языковой и смысловой трансформации. Здесь открытое окно в мир – это может быть текст из журнала, газетная статья, художественный текст, научная статья и т.д. характерные упражнения.

-Передайте содержание текста.

-Передайте содержание текста с позиции людей, имеющих разную оценку описанных фактов».

- Дайте сокращённый (расширенный) вариант сообщения».

Творческий вид.

- Творческий вид самостоятельной работы предполагает обучение приемам выражения собственных мыслей, которые проходят отработку через упражнения типа: «Подтвердите (или опровергните) положения текста, связанные с темой», «Подберите из других текстовых источников материал на аналогичную тему», «Аргументируйте собственную точку зрения в дискуссии по теме».

Охарактеризованная система упражнений, направленная на усвоение приемов усложняющейся самостоятельной деятельности, сначала выполняется учащимися на аудиторном занятии под управлением преподавателя. Необходимо большое количество однотипных упражнений, создающих повторяющиеся условия применения одного и того же приема. После соответствующей аудиторной работы студенты могут выполнять такие упражнения самостоятельно дома.

Чтение имеет исключительно важное место в системе обучения по самостоятельной работе, ибо, будучи одной из форм речевого общения, не только способствует овладению языком, но и является средством ознакомления учащегося со страной изучаемого языка и его культуры. По наблюдению, ливийский студент относится к категории людей молочитающих, поэтому целесообразно включить большую нагрузку по чтению как самостоятельная работа и на занятиях. Для будущего филолога – русиста чтение является также источником профессиональной подготовки студентов. И не умирает, всё-таки надежда на то, что разнообразные темы смогут «создать» у учащегося любовь к чтению.

И тогда снимается всякой сложности перед учащимся для достижения целей и тем самым открывается все окна в мир изучаемого языка и культуры.

В большинстве учебных заведений мира с изучением иностранного языка ставят перед своими студентами задачу – научиться реальному чтению.

Цель самостоятельной работы должна быть определённой и ясной в этой связи: студент должен научиться читать в практических целях - находить в печатных источниках нужные сведения, бегло ознакомиться с их содержанием или извлечь из них максимальную информацию.

Для ливийской аудитории «Книга для чтения» является необходимым пособием. Однако она должна соответствовать требованиям данной аудитории. Книга для чтения в ливийской аудитории играет важную роль в дополнения нехватки русской художественной литературы в ливийской среде. Поэтому составители учебной программы должны сами создать её с учётом спецификой данной аудитории «Книга для чтения» должна быть разнообразная и по уровням и по темам.

В книге для чтения должно входить содержание оригинальной художественной и специальной литературы, газетной и журнальной статьи, научных, общественно-политических текстов.

Для самостоятельной работы мимо чтения идёт аудирование. По нашему наблюдению, ливийские студенты предпочитают такой вид обучения. Вопрос только в том, как организовать процесс так, чтобы были достигнуты максимальные результаты с целью повышения у студентов умения осмысленно воспринять содержание учебной лекции, дикторской речи по радио и телевидению, фонограммы, сюжетов из интернета, высказывания при непосредственном общении.

Как отмечалось выше, для ливийского студента характерны особые сложности с продуктивными видами речевой деятельности: говорение и письмо. Поэтому необходимо принимать во внимание необходимость дать значительное место этому аспекту в самостоятельной работе.

Организация самостоятельной работы:

Как было отмечено, составители учебной программы должны учитывать все указанные принципы по разноаспектному подходу к организации самостоятельной работы, в частности: индивидуальность и уровень овладения языком. Для максимально успешного выполнения самостоятельной деятельности студент должен быть обучен рациональным способам усвоения лексики и грамматики, эффективным приемам овладения речевыми умениями в чтении, аудировании, говорении, письменной речи.

В обучении студентов-филологов отмечалось либо преобладание коммуникативных задач, либо излишняя филологизация практического курса. Аспектно-комплексный подход к обучению филологов-русистов обеспечивает наиболее разумное соотношение между изучением системы языка и овладением практической деятельностью на этом языке в рамках практического курса. Исключение теоретического материала из практического курса наносит ущерб филологам-русистам в овладении языком как средством профессиональной деятельности, поскольку не обеспечивает оптимальной реализации двух равноправных задач обучения в рамках практической цели: коммуникативной и профессиональной.

Для студента-филолога практическая цель обучения связана как с овладением речевыми навыками и умениями во всех видах речевой деятельности, так и с приобретением знаний о системе языка. Для студента-нефилолога, слушателя краткосрочных курсов, практическая цель ограничивается решением коммуникативных задач. Таким образом, практическая цель обучения имеет разное содержательное выражение в зависимости от контингента слушателей.

Достижение практической цели при аспектно-комплексном подходе к обучению предполагает:

- овладение правильным произношением в качестве необходимой предпосылки понимания русской речи на слух, говорения, чтения (вслух и про себя), письма. Обучение произношению на краткосрочных программой обучения. Активное владение лексическими единицами русского языка обеспечивает понимание речи на слух и чтение текста с достаточно полным охватом его содержания, а также речевую антиципацию и речевое предвосхищение, без которых невозможна догадка о содержании высказывания на основе знакомых слов;
- активизацию грамматических автоматизмов, приобретенных на предшествующем этапе обучения, а также формирование новых грамматических автоматизмов;
- формирование умений во всех видах речевой деятельности;
- формирование у слушателей навыков самостоятельной работы над языком.

Таким образом, достижение практической цели предполагает формирование комплекса речевых навыков и умений. Практическая цель может быть выражена в виде перечня требований к речевым навыкам и умениям.

Например: Говорение

Монологическая речь:

Уметь передать содержание прочитанного, прослушанного, изображенного;

Уметь построить собственное высказывание, в основе которого лежит интерпретация текста и выражение своего отношения к лицам и событиям, выступить в дискуссию в связи с изложенным в тексте;

Уметь построить собственное высказывание, на основе прошлого опыта по темам и проблемам, указанным в программе, сделать доклад;

Уметь интонационно правильно оформлять высказывания при определённом темпе речи.

Диалогическая речь:

Уметь принять участие в диалоге с носителями языка по изучаемой тематике (в бытовой, специальной и общественно-политической сфере), выразить свое отношение к теме беседы;

Уметь употреблять средства стилистической окраски речи;

Уметь использовать в речи фразеологические единицы.

А. Организация самостоятельной аудиторной работы:

Явная специфика данного вида самостоятельной работы – непосредственное участие преподавателя. Преподаватель в неаудиторном занятии обучает навыками самостоятельной работы над языком, управляет речевой деятельностью, а также осуществляет прямой контроль по процессу и результату;

Б. Организация самостоятельной вузовской работы:

Участие преподавателя в таком виде самостоятельной работы ограничивается управлением процесса на основе методической компетенции. Предполагается связь отобранных тем с предметом обучения – русским языком и культурой или то, что представляет образы двух культур, двух нации. Здесь для реализации можно предоставить в разные возможные варианты – «День поэта, день культуры, спектакли, темы для стенных газет, журнала факультета, выставки и т.д.». Цель такого вида самостоятельной работы – создание пригодной обстановки для того, чтобы студент с интересом занимался русским языком.

В. Организация самостоятельной внеаудиторной работы:

В отличие от аудиторной самостоятельной работы внеаудиторная не преобладает устное речевое общение, здесь занятия направлены на совершенствование речевых умений в чтение и письме. Участие преподавателя в отборе студентам тексты, исходя из их языковых возможностей и учитывая их индивидуальных интересы, меняя соотношение сложности и объёмов текстов в ходе процесса. Естественно здесь учитывается в первую очередь этапы обучения; отбор текстов на начальном этапе для домашнего чтения легче и меньше по объёму аудиторных, но на основном этапе в аудитории и дома читаются тексты одинаковой трудности и объёма, а постепенно более объёмные тексты выносятся для самостоятельной домашней работы.

По современной методике в неаудиторные занятия занимают важное место в учебном процессе. Они дают положительные результаты в случае выполнения ряда требований:

- Связь с содержанием аудиторного занятия (предшествующего – и тогда это будет проверкой усвоения изученного ранее материала – или последующего – в этом случае домашнее задание можно рассматривать как план будущей работы);

- Учёт оптимального количества времени, которое требуется для выполнения домашней работы (опасность перегрузки или недогрузки учащихся);

- Сформированность навыков самостоятельной работы, владение приемами учебного труда (каждый новый тип задания сначала отрабатывается в аудитории под контролем преподавателя и только после этого предлагается для внеаудиторной работы);

- Разнообразие заданий по содержанию и форме (это могут быть письменные упражнения, связанные как с развитием речи, так и с отработкой лексико-грамматического материала; самостоятельная работа с учебником, книгой для чтения, справочной литературой, наглядными пособиями).

Практика преподавания русского языка как иностранного накопила большой опыт в организации и проведении домашнего чтения, которое строится чаще всего на художественных текстах.

Для достижения высокой степени успешности в обучении РКИ содержания всего курса в том числе и практического курса в виде самостоятельной работы должно быть разработано на основе дидактических принципов, направленных на общее развитие студентов.

Методической основой эффективности обучения русскому языку в решении задач общего развития второй языковой личности учащегося и овладения знаниями являются типические свойства методической системы Л. В. Занковой: многогранность, процессуальность, коллизии, вариантность.⁷⁷

Типические свойства являются опосредствованным звеном между дидактикой и методикой, своеобразным мостиком к технологии обучения.

Многогранность заключается в том, что используются свойственные учебному материалу разнородные функции: он служит не только усвоению знаний и навыков, но и вовлечению в сферу учения реальной разносторонней деятельности школьников: интеллектуальной, эмоциональной, волевой, эстетической.

Процессуальность представляет собой непрерывное, взаимосвязанное движение, изменение каждого познаваемого элемента по мере овладения последующими элементами и осознания соответствующего целого.

В процессе усвоения новой темы элементы знаний, усвоенные ранее, вступают в широкие системы связей и благодаря этому прогрессируют. Новые знания включаются в систему постепенно. Осуществляющаяся внутренняя связь элементов учебного материала — это не только непосредственные переходы к близко расположенным элементам. Еще большее

⁷⁷ Занкова Л. В. Обучение и развитие. — М.1975, с.402.

познавательное значение имеют переходы к не рядом расположенным элементам, т. е. создание таких дидактических ситуаций, в которых указанные переходы выступают как прием обучения, имеющий развивающее значение в организации процесса познания постольку, поскольку через усложнение соотношений элементов приводит к углублению познания. Постоянный возврат к пройденному материалу не является простым повторением в целях запоминания, а служит средством умственного развития студентов, ибо оно «заключается в умножении числа мыслимых объектов с вытекающим отсюда увеличением числа возможных сопоставлений между ними». ⁷⁸

Коллизии — свойство, из которого следует, что для возбуждения интенсивности учения студентов необходимо использовать противоречия, возникающие при столкновении старого и нового знания (нового способа действия с предшествующим, индивидуального опыта с тем, который еще только требуется усвоить). Включение в учебный материал конфликтующих фактов, событий, способов действия и подведение учащихся к их теоретическому осмыслению служит более глубокому усвоению знаний и развитию мышления.

Вариантность проявляется в зависимости от многообразно варьирующихся конкретных условий, прежде всего индивидуальных особенностей школьников.

Свойства методической системы могут быть реализованы лишь в единстве с дидактическими принципами обучения: обучение на высоком уровне трудности, ведущая роль теоретических знаний, быстрый темп прохождения материала, работа над развитием всех учеников (в том числе и наиболее сильных, и наиболее слабых), осознание студентами процесса учения. Именно указанными дидактическими принципами определяются границы изменчивости методической системы в конкретных условиях ее применения — в зависимости от сложившегося в опыте учителей стиля работы, от индивидуальных особенностей учащихся, закономерностей усвоения учебного предмета студентами. Вариантность методической системы может выражаться в различном построении учебного процесса, в использовании приемов работы, последовательности заданий, их характера, т. е. в изыскании путей и средств целесообразного видоизменения методической системы, отвечающего творческим возможностям преподавателя и студентов.

⁷⁸ Сеченов, Иван Михайлович // Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона : в 86 т. (82 т. и 4 доп.). СПб., 1890—1907, с. 312.

2. Многоаспектная проблема комплексного подхода к системе обучения РКИ по отношению к изучаемой аудиторией

Среди основополагающих методических категорий, определяющих пути и способы обучения и овладения языком, центральное место отводится понятию «подход к обучению», который характеризуется как система суждений о природе языка и его усвоении, определяющих, стратегию обучения языку.

Система обучения характеризуется целостью и одновременно относительной самостоятельностью своих частей, что даёт возможность рассматривать её отдельные компоненты в изолированном виде.

Вслед за А.Н.Шукиным отметим следующие особенности системы обучения РКИ:

- Функциональность, т.е. способность реализации системы в процессе обучения под влиянием конкретной цели;
- Сложность, поскольку компоненты системы вступают во взаимоотношения друг с другом и средой как, целостные образования, находящиеся в определенной нерархической зависимости;
- Открытость, так как, находясь в постоянном развитии и изменении, она испытывает большое влияние со стороны среды, которая оказывает воздействие на цели и задачи обучения, что в свою очередь ведет к изменению содержания других компонентов системы.

Описываемая система имеет особенности функционирования в зависимости от профиля обучения русскому языку (преподаем ли мы язык в школе или в вузе, детям или взрослым, филологам или нефилологам ...).⁷⁹

Современная теория обучения иностранным языкам, в том числе русскому языку как иностранному, в последние годы становится все более объемной и многомерной. Как и любая другая наука, лингводидактика находится в постоянном развитии. Сегодня она рассматривает новые проблемы и аспекты учебного процесса, проблемы овладения языком, исследует механизмы общения и речемыслительной деятельности, вырабатывает стратегии и тактики обучения. Современная теория обучения иностранным языкам постепенно расширяет

⁷⁹Шукин А.Н., методика преподавания русского языка как иностранного, для зарубежных филологов русистов. М. Русский язык, 1990, с.18.

научные горизонты, используя данные лингвистики, педагогики, общей и когнитивной психологии, социо и психолингвистики.

В самом общем виде методика обучения русскому языку как иностранному включает в себя решение трех взаимосвязанных задач: собственно методических, лингвистических и психологических. Эти задачи были намечены еще три десятилетия назад, но до сих пор они так и не решены. В связи с этим полагаем, что и сама современная методика РКИ в условиях нашей изучаемой аудитории может оказаться, если не в кризисе, то в стагнации. Особенно страдает блок лингвистических и психологических проблем, которые до сих пор только ставятся, но не решаются.

В ливийской аудитории традиционно принята следующая классификация уровней владения русским языком:

Первый год обучения -----» начальный этап. (Первый уровень)

Второй год обучения -----» первый средний этап. (Второй уровень)

Третий год обучения -----» второй средний этап. (Третий уровень)

Четвёртый год обучения -----» продвинутый этап. (Четвёртый уровень)

Представленная выше уровневая концепция владения языком неидеально «вписывается» в общую теорию становления и развития языковой личности в ходе обучения. Она разработана для вузовской системы языковой подготовки ливийских студентов и отражает обобщённость тактики. В системе обучения и общения, скорее всего нефилологического профиля.

Нам представляется необходимым поиск иного вида классификации уровней владения языком для ливийской аудитории, где бы уровневая концепция владения языком выглядела более логичной и целенаправленной для общей системы методики РКИ в указанной аудитории.

Применительно к обучению русскому языку как иностранному это разграничение общей и частной методик следует уточнить. Исследователями принято выделять общую и частную методики. Общая методика изучает закономерности и особенности процесса обучения иностранному языку независимо от того, о каком языке идет речь. Частная методика исследует закономерности и особенности обучения конкретному иностранному языку. Общая методика изучает закономерности обучения русскому языку независимо от характера и условий обучения, в то время как частная методика исследует закономерности обучения в

вузе в конкретных условиях: подготовительный и основные факультеты, интенсивное обучение, обучение в кружках, на краткосрочных курсах и т. д. Выделяют также специальную (или специализированную) методику, связанную с обучением отдельным аспектам системы языка или видам коммуникативной деятельности.

По сути дела, история преподавания иностранных языков является историей методов обучения, мирно сосуществующих, или находящихся в непримиримом противоречии друг с другом. В начале XX века споры между приверженцами разных методических направлений велись главным образом вокруг проблемы использования или исключения родного языка из процесса преподавания иностранного языка. Это было решающим критерием для определения доминирующего метода обучения. Так, хорошо известна борьба между сторонниками и противниками грамматико-переводного метода, которая в конечном итоге завершилась победой адептов так называемого натурального (или прямого) метода. Однако установка представителей прямого метода на полное исключение родного языка из системы обучения в конечном счете не получила всеобщей поддержки, и в дальнейшем они не возражали против применения родного языка на занятиях в рамках разумно допустимого минимума.

Говоря о системе обучения РКИ, нельзя не затронуть проблемы методов обучения. Оценивая действенность различных методов (и их совокупностей, комбинаций) в процессе преподавания языка, мы разделяем точку зрения тех ученых, которые считают ограниченность концепций преподавания языка, в основу которых положен какой-либо один метод (или даже комбинация различных методов).

Почему метод обучения так важен в учебном процессе при обучении иностранным языкам? Опираясь на определение метода, данное А.А.Леонтьевым, можно сказать, что метод обучения *это направление в обучении, реализующее цели и задачи обучения иностранному языку и определяющее пути и способы достижения цели.*⁸⁰

Методы обучения считаются одними из важнейших элементов системы обучения, поскольку именно они дают возможность учащимся и преподавателю достичь планируемых целей и эффектов в изучении иностранного языка. Есть много разных методов обучения иностранным языкам, но, (может) к сожалению, до сих пор нет одного универсального метода, который был бы эффективен для всех категорий учащихся, изучающих иностранный язык. Так, вначале долгое время учащихся обучали иностранным языкам грамматико-переводным методом, поскольку главной целью обучения считалось умение писать правильно и грамотно, требовалось хорошее знание грамматики и умение правильно переводить тексты.

⁸⁰ Леонтьев А.А. Преподавание иностранного языка в школе: мнение о путях перестройки . 1988. - № 4, с. 35.

Затем, в конце 60-х годов прошлого столетия, грамматико-переводной метод сменился аудиовизуальным и аудиолингвальным методами, которые были в то время популярны в методике обучения западным языкам. Стали появляться учебники и учебные пособия по русскому языку как иностранному, написанные по этим методам, а вначале 70-80-х годах большое значение стало иметь общение на иностранном языке и вместе с тем новый подход в методике – коммуникативный, главная цель которого обучение общению на иностранном языке. Так как каждый метод должен был реализоваться в учебнике и в учебных пособиях, необходимо было создавать учебники, внедряющие каждый новый метод. Так, в начале 80-х выходит монография М. Н. Вятютнева *Теория учебника русского языка как иностранного*, в которой ученый подробно рассматривает особенности обучения русскому языку иностранцев при помощи создания учебников коммуникативного типа, направленных на обучение, прежде всего, общению, а также на учет интересов и потребностей учащихся, изучающих русский язык как иностранный.

Многие ученые считают, что на появление тех или иных методов обучения иностранным языкам влияют технические и информационные достижения, развитие и взаимодействие методики с такими науками как психология, психолингвистика и педагогика. Ученые находятся в постоянном поиске таких методов или одного универсального метода, который мог бы удовлетворить потребности всех иностранных языков.

В настоящее время знание иностранного языка – это не только атрибут культурного развития человека, но и условие его успешной деятельности в самых разных сферах производства. В связи с этим пересматриваются цели и задачи преподавания иностранных языков, появляются новые концепции и подходы к обучению иностранным языкам, в практику входят новые формы и методы обучения.

Известно, что некоторые могут овладеть языком сразу, некоторым овладение языка дается с трудом. При всей сложности процесса обучения иностранных языков учитель ищет такие пути, способы, при которых обучение языка будет эффективным и полезным для каждого.

Преподаватель обязан владеть искусством придать уроку живость и увлекательность. В арсенале искусства преподавания должен быть индивидуальный набор методов, средств и приёмов обучения. Сюда входит правильное построение урока, учет психологии учащихся, незамысловатая шутка учителя, применение наглядного и аудио материалов. Видные педагоги подчеркивают, что в учебном процессе «главное – учитель: его знание науки, которую преподаёт, и науки о человеке, его вооруженность методами обучения, его умение

творчески использовать их, щедрость его души, наконец его стремление постоянно пополнять свои знания. Любви к языку обучать нельзя, любовью можно только заразить, любовь можно только возбудить. Но надо знать методы возбуждения любви к языку. И в этом состоит уже профессионализм учителя».⁸¹

Рассматривая сущность методов обучения иностранному языку, следует исходить из того, что в методике преподавания и смежных науках термин "метод" можем объяснять двумя способами. Метод выступает как способ познания, путь исследования, путь достижения какой-то цели или же решения проблемной задачи. В методике преподавания языков овладение знаниями, развитие мировоззрения на материале изучаемого языка играет важную, но не главную роль. Основное значение приобретает поиск эффективных путей освоения речевых умений и навыков, что и делает, в конечном счете, использование изучаемого языка в коммуникативном процессе.

Итак, если метод – путь или способ обучения языку, общее направление к цели, то под методическим направлением следует понимать группу методов, имеющих общие принципы. Метод обучения иностранным языкам является обобщённой моделью реализации основных компонентов учебного процесса по иностранному языку, в основе которой лежит определенная доминирующая идея решения главной методической задачи. Если в обучении устной монологической речи регулярно использовать одни и те же формы описания визуально воспринимаемых сюжетов (картин, рисунков, диафильмов и др.), то в таком случае этот обобщенный способ презентации материала станет методом, определенной моделью обучения. Метод проявляется именно тогда, когда происходит систематическое повторение одних и тех же форм и способов работы для успешного решения циклично повторяющихся задач учебного процесса. Метод охватывает большое количество общих учебных ситуаций, в которых он может функционировать.

В методике преподавания иностранного языка исторически сложилось двойственное определение метода как частнометодического понятия: а) метод – направление в обучении; б) метод – способ обучения аспектам языка или видам речевой деятельности;»³ Из этого следует, что к одному методическому направлению можем отнести несколько методов обучения иностранных языков.

⁸¹ Шукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного, для зарубежных филологов русистов. М. Русский язык, 1990, с.7.

Классификация методов обучения иностранным языкам представляет собой сложный вопрос, так как в основу их наименования были положены самые разные признаки. В зависимости от того, какой аспект превалирует в преподавании, методы могут быть лексическими или грамматическими. Какие логические категории являются основными – синтетическим или аналитическим. В соответствии с тем, развитие какого умения является целью обучения, различают устный метод и метод чтения. По способу семантизации материала – переводной и прямой методы. Название метода определяется приемом, положенным в основу работы над языком.

При этом следует иметь в виду, что ни один метод не дает прямого учебного результата. Сначала применение метода стимулирует определенную учебную деятельность учащихся, и лишь потом, как результат этой деятельности, возникают у учащихся соответствующие знания и способы деятельности.

Выбор методов требует знания возможностей и ограничений всех существующих методов обучения иностранных языков, понимания, какие задачи и при каких условиях успешно решаются с помощью тех или иных методов, а для решения каких задач они бесполезны или малоэффективны. Это подразумевает знание психологических аспектов, лежащих в основе усвоения языковых средств, операций и действий с ними, обеспечивающих речевое общение. Учителю необходимо понимать, что ответ на вопрос «Как учить?» закономерно следует из того, кого он учит, чему и зачем. В связи с этим он должен знать возрастные и индивидуальные особенности своих учеников, их уровень развития и интересы, цели и планы на будущее, а также возможности развития их способностей к овладению иностранным языком. При этом нельзя забывать, что процесс обучения – это всегда творческий процесс, как со стороны учителя, так и со стороны учащегося, индивидуальный и неповторимый в каждом конкретном случае. Вот почему в современной педагогике на первый план выдвигается развитие творческих способностей учащихся, их способности к активной познавательной деятельности. Именно поэтому задача «обучить кого-то» является многоаспектной и сложной.

Проблема обучения иностранным языкам требует системного анализа речемыслительной деятельности с психолингвистических, лингвистических, психологических позиций. Современные ответы на вопросы, чему учить и как учить, методика и дидактика обучения иностранным языкам ищет, основываясь на исследованиях, анализирующих

соотношение языка, речи и мышления, мышления и коммуникации, коммуникативного и когнитивного в речи.

Важнейшие критерии влияющие на выбор методов обучения иностранным языкам

Большинство студентов, начинающих изучать русский язык, стремится научиться говорить на нем, преследуя разные цели: одни хотят продолжить учебу на русском языке по выбранной специальности, другие работать переводчиками русского языка, третьи по роду своей деятельности должны вступать в деловое общение с русскими и вести с ними официальную переписку. Цель обучения во многом определяет систему обучения. Приступая к обучению русскому языку, необходимо четко представить себе жизненные ситуации и формы общения, в которых желающие хотят пользоваться русским языком. Если будет преподавателем глубоко осознана цель обучения – будут найдены и эффективные пути к их достижению. Современная методика видит концепцию цели обучения в умении использовать иностранный язык в реальной ситуации общения для достижения понимания коммуникантов.

О задачах методики обучения РКИ в ливийской аудитории, мы полагаем, что общепринятые основные задачи методики преподавания РКИ, должны строго соблюдаться. **Собственно методические задачи:** Разработка эффективных концептуальных схем и подходов к обучению иноязычной деятельности и принятию правильных решений применительно к конкретному учебному процессу, задачам и условиям обучения.

Отбор адекватного лексико-грамматического материала для каждого этапа обучения.

Выбор оптимальных форм его презентации, дозировки и последовательности введения.

Лингвистические задачи: Разработка основополагающих подходов к языку как системе и её функционированию в речи на основе данных социолингвистики, коммуникативной лингвистики, теории речевой деятельности и речевых актов, лингвистики текста, функциональной грамматики.

Построение разнообразных функционально – семантических моделей описания языка, использование их в процессе презентации и истолкования языковых явлений с учётом значимости для конкретных актов коммуникации и реализации исходных коммуникативных интенций.

Выход за пределы языковой системы и расширение рамок традиционно понимаемой грамматики за счёт обращения к коммуникативному, когнитивному, речедетельностному и прагматическому аспектам высказываний, составляющим основу речевых актов.

Психологические задачи: Разработка теории усвоения языка, овладения речевой деятельностью на иностранном языке.

Психолингвистические задачи: Построение схем речепорождения и речевосприятия на иностранном языке и их интерпретация применительно к процессу обучения; определение стратегий и тактик пользования языком в процессе речевосприятия и речепорождения.

Изучение когнитивных аспектов речемыслительной деятельности в процессе изучения иностранных языков.

Построение целостной модели речевого развития личности и выявление этапов ее становления от низших уровней к высшим в процессе обучения иностранным языкам

Определение и описание перечня коммуникативных стратегий и затруднений в процессе реализации коммуникативных актов.

Изучение динамических аспектов речи, путей формирования индивидуального лексикона и тезауруса, способов запоминания вербальной информации, ее актуализации в речи, а также механизмов активации вербально-семантических сетей в процессе речепорождения, речевосприятия и смыслоформулирования.

Как самостоятельная научная дисциплина методика преподавания русского языка как иностранного развивалась под знаком влияния того или иного метода (или группы методов) обучения. Ее становление происходило параллельно с развитием методики преподавания иностранных языков. В качестве ведущих критериев периодизации принято рассматривать два основных фактора:

- 1) Выделение этапов как результат коренных изменений в целях обучения и его содержании;
- 2) Качественные изменения в методике, связанные с появлением новых идей и концептуальных схем, которые привели к кардинальному совершенствованию всей методической системы.

В соответствии с этими критериями исследователи выделяют пять основных этапов, отражающих периодизацию развития методической науки в системе преподавания русского языка как иностранного.⁸²

Разработка новых лингвистических, психологических и методических концепций привела к замене общепринятых методов обучения. Широкое распространение в 60-е годы получил *сознательно-практический метод обучения*, который в наибольшей мере соответствовал новым теоретическим разработкам. В качестве основной концептуальной идеи обучения в рамках этого метода были сформулированы два положения – принцип сознательности и принцип коммуникативной активности. Выдвинув в качестве ведущих эти два принципа, сторонники сознательно-практического метода в основу системы обучения положили следующие исходные идеи:

- деятельность по овладению языком включает приобретение знаний и формирование на их основе речевых навыков и умений;
- языковые знания вводятся в виде правил и инструкций;
- все виды речевой деятельности формируются параллельно и в тесной связи друг с другом с учетом специфики каждого вида;
- учитывается родной язык обучаемых путем выделения наиболее трудных, с точки зрения родного языка, явлений в изучаемом языке;
- главным и решающим фактором обучения является практическая тренировка учащихся в иноязычной речевой деятельности.

Важнейшей отличительной чертой сознательно-практического метода обучения, таким образом, стало то, что основной акцент в методике обучения языку был перемещен с языка на речь, а сама концепция обучения языку получила достаточно последовательное обоснование на базе теории речевой деятельности. В результате такого новшества резко сократился объем языкового материала, систему грамматических правил сменили «правила-инструкции» и набор предлагаемых для усвоения речевых образцов и моделей. Был введен принцип устного опережения, который в дальнейшем вызвал ожесточенную критику. Была сделана попытка перенести в обучении устной речи основной акцент с репродуктивной речи на продуктивную

⁸²Капитонова Т.И., Щукин А.Н. Современные методы обучения русскому языку иностранцев. М., 1987, 38-57.

речь и разработаны приемы специального обучения аудированию. Логическим развитием этого подхода явилась разработка методистами проблемы речевой и учебно-речевой ситуации, а также замена традиционных форм презентации лексико-грамматического материала на функциональные (например, организация лексико-грамматического материала по функционально-семантическому принципу).

Современная коммуникативно направленная организация обучения опирается не только на лингвистические, а преимущественно на функционально-психологические основы с доминированием личностно-деятельностных ориентаций учащихся. Эти ориентации влияют на интерпретацию результатов сопоставительного анализа фактов изучаемого и родного языков. Современная педагогическая ситуация требует взглянуть на факты изучаемого языка через призму другого языкового сознания, что опять таки связывает сопоставительные изыскания с рядом новых аспектов, имеющих больше психологическую, нежели собственно лингвистическую, природу.

Сознание, мышление человека неразрывно связаны с его родным языком. При овладении вторым языком тоже неизбежен процесс постижения объективной действительности, но иначе категоризованной и представленной в иных общественно осознанных национальных формах. Несовпадение «картин мира» проявляется и в лексике, и в грамматике, и в принципах категоризации. Оно создает множество различий в способах номинации одних и тех же объектов; в языках выделяются неоднотипные признаки, используются разные «внутренние репрезентации», и семантическое содержание, не говоря уже о материальной форме даже относительно эквивалентных единиц, не совпадает. Именно на этом основывается чувство «избыточности» и «недостаточности» изучаемого иностранного языка, возникающее у учащихся и пока еще недооцененное методистами. Оно может в большей степени затруднять освоение и применение изучаемого языка, нежели любые его материальные, формальные отличия от родного, «сложности», не связанные прямо с выражением смысла, с иным способом формирования и формулирования мысли.

С учетом сказанного можно предположить, что в иноязычной речи учащихся будет наблюдаться не только «явная» интерференция в виде нарушения системы и норм русского языка, но и «скрытая» – в виде стремления учащихся избежать употребления непривычных форм выражения. Описанные явления можно прояснить не просто сопоставляя языки, а лишь углубляясь в самую природу функционирования изучаемого языка, в процессы усвоения

родного и изучения другого языка, которые находятся сейчас в центре внимания психо-, социо- и этнолингвистов.

Уточнение коммуникативных целей обучения в современных условиях должно сопровождаться определением требуемого уровня владения коммуникативной и языковой компетенциями.

Эти сравнительно новые, нетрадиционные понятия, получившие обоснование в психолингвистике, явились своеобразной реакцией на проблему соотношения языковых (декларативных) знаний и коммуникативных (процедурных) умений в процессе овладения и владения языком. Коммуникативная ориентация учебного процесса неизбежно приведет к единому коммуникативному содержанию, поскольку оно диктуется природой общения, системой языка и кооммуникативными потребностями учащихся. При таком лингво-методическом подходе существующие и вновь разрабатываемые методы обучения еще больше сблизятся, особенно если будет решена главная исследовательская проблема – проблема учета закономерностей овладения иностранным языком различными категориями учащихся.

В процессе коммуникации могут возникнуть и такие ситуации, когда актуализация смысла потребует от обучаемого, принадлежащего к иной языковой культуре, детальных экстралингвистических знаний о предмете речи, обращения к более широкому контексту, выхода за текст. Однако и это не является серьезным препятствием для грамотного и квалифицированного участия в коммуникации.

Известно, что разница между языками состоит не только и не столько в номенклатуре единиц языка, сколько в их сочетаемостных возможностях, что чаще всего является следствием частичного или полного несовпадения значений эквивалентных слов или форм. Причем нормы сочетаемости в двух языках могут не совпадать не только на семантическом или лексическом, но и на морфосинтаксическом уровнях. Не случайно для лиц, изучающих русский язык, одной из наиболее сложных грамматических тем является управление глаголов, которое в русском языке зачастую внешне не мотивировано.

Наконец, различия между языками могут носить и узуальный характер. Речь в данном случае идет о лексико-грамматических и стилистических предпочтениях, характерных для каждого конкретного языка. Как известно, любой язык располагает определенным набором средств выражения идентичных значений, и между такими противоположными полюсами, как «должен выразить» и «может не выразать», располагается целый ряд альтернатив,

которые отражают тенденции данного языка. Иными словами, в каждом языке может параллельно существовать несколько равнозначных нормативно правильных синонимичных вариантов, но одни из них являются более типичными и предпочтительными для данного языка, другие – менее типичными, а следовательно, и менее предпочтительными. Например, известно, что в одних языках в определенных стилевых контекстах, относящихся к деловой или научной речи, широко используются пассивные и безличные грамматические конструкции, тогда как в других языках в тех же контекстах преобладают активные и личные конструкции. Подобные узуальные различия не являются препятствием для участия в иноязычной коммуникации, однако их следует учитывать наравне с системными и нормативными различиями в языках.

Результаты сопоставления тех или иных языков на уровнях системы, нормы и узуса оказывают позитивное влияние на формирование общей теории коммуникации, особенно, если они носят универсальный характер и применимы к любой комбинации языков. Сформулированные выше положения соответствуют данному требованию и являются своего рода межъязыковыми универсалиями. Однако сами по себе эти концептуальные характеристики не могут стать основой общей теории коммуникации, поскольку они ограничиваются сферой сопоставления языковых значений и не учитывают решающей роли взаимодействия лингвистических и экстралингвистических факторов в формировании смысла текста.

Как мы уже отмечали, основной предпосылкой качественно нового подхода к проблематике теории коммуникации стала идея о необходимости дифференциации языкового значения и речевого смысла. В принципе для лингвистики подобная идея не нова. Тот факт, что языковые значения текста далеко не всегда однозначно сигнализируют о его смысле, был известен достаточно давно, однако в научных исследованиях эта проблема рассматривалась преимущественно в языковом аспекте и не затрагивала уровня речевого общения и взаимодействия. В ее решении на ранних этапах изучения лингвистика, а вслед за ней и коммуникативистика уделяли внимание чисто языковой стороне вопроса, сводящейся к отсутствию одно-однозначных соответствий между формой и значением языка и вытекающим из этого явлениям полисемии и синонимии. Полисемия и синонимия, представляя собой языковые универсалии, проявляются в каждом языке по-разному, в соответствии с его внутренними законами. Многозначность единиц языка во многих случаях нейтрализуется на уровне предложения, хотя существуют предложения, значения которых могут быть актуализированы только в более широком контексте, не говоря уже о

предложениях, предполагающих отсылку к антецеденту. Однако несмотря на всю важность для теории коммуникации проблемы отсутствия одно-однозначных соответствий между языковой формой и ее значением, а также проблемы несовпадения границ полисемии и синонимии в двух языках, эти вопросы все-таки относятся к вопросам второго порядка, если рассматривается речевая деятельность, тем более в условиях билингвизма. Проблема в этом случае не только существенно усложняется, но и переходит на качественно новый уровень. Речь следует вести уже не о полисемии отдельных слов, а о многозначности предложений, так как значение любого предложения и контекста неоднозначно сигнализируют о их смысле.

Вне ситуативного контекста, вне речевой ситуации нам трудно, а порой и невозможно понять и осмыслить даже простые на первый взгляд предложения типа: *Приехал Игорь*. Потенциальными значениями этого предложения могут быть следующие смысловые комбинации:

- *Игорь приехал (а не пришел, не прилетел),*
- *Приехал Игорь (а не Андрей),*
- *Приехал Игорь (несмотря на то, что его уже никто не ждал, он все-таки нашел время и приехал),*
- *Приехал Игорь (хотя большинству из присутствующих этого вовсе не хотелось).*
- *Приехал Игорь (Игорь уже вернулся домой, и поэтому за него можно не беспокоиться),*

Причем это далеко не полный перечень смысловых комбинаций, которые потенциально может иметь данное предложение. В определенных ситуациях оно может приобретать такие смысловые оттенки, предвидеть и предсказать которые вообще невозможно, если не знать все существенно значимые для данной ситуации факторы. Например: – *Ты же говорила, что машина не заводится. И как же ты ее завела? – Приехал Игорь (т. е. Игорь мне помог).*

Приведенные выше примеры показывают, что для правильного понимания речевых единиц необходимо обязательное соотнесение их с речевой ситуацией, с коммуникативным замыслом речевого сообщения, а в ряде случаев и с более широким контекстом, т. е. выходом за текст, возвращением к началу текста, к предыдущим и к начальным репликам. Чаще всего подобные процедуры неизбежны, если учащийся сталкивается с так называемыми «несамодостаточными» предложениями, которые содержат эксплицитную или имплицитную

отсылку к антецеденту или к содержанию всего текста. Подобные предложения достаточно часто можно встретить в газетных публикациях. Особенно широко представлены они в заголовках газет (к числу таковых можно отнести заголовки типа: *«И это еще не все»*; *«А что же дальше?»*; *«Будет ли у них будущее?»*; *«Так дальше жить нельзя»* и т. п.). Уяснить смысл этих заголовков зачастую удается только лишь после детального знакомства с содержанием всей газетной публикации.

Такой сдвиг лингвистики в сторону изучения речи, конкретных коммуникативных актов привел к консолидации всех наук о человеке и человеческой деятельности и зарождению на их стыке новых научных дисциплин – психолингвистики, нейролингвистики, социо-лингвистики, этнолингвистики, лингвосоциопсихологии. Стало очевидным, что невозможно изучать речь в отрыве от говорящего человека как носителя данного языка, представителя определенной культуры, социального коллектива и как индивида, имеющего свои субъективные черты.

Содержательные параметры понятия «владения языком»

Разработка концепции коммуникативной ориентации в обучении овладению языком совпала по времени с началом интенсивных социолингвистических и психологических исследований, посвященных проблемам функционирования языка, определению речевых механизмов языковой личности, описанию видов знаний и некоторых особенностей их функционирования, установлению границ и содержания ментального лексикона человека, изучающего иностранный язык, его индивидуального языкового сознания, моделированию процессов речепроизводства и речевосприятия, изучению особенностей овладения иностранным языком посредством сравнительно-сопоставительного анализа, анализа речевых ошибок, а также интроспективных методов исследования. За сравнительно короткий срок были выявлены компоненты, входящие в структуру общения, показан механизм их взаимодействия, выделена и достаточно исчерпывающе описана базовая единица коммуникации – речевое действие. Все эти исследования показали, что общение так же системно, как и грамматика языка, и всегда регулируется социальными правилами. В результате у исследователей языка и методистов появилась реальная возможность определить понятие «владения языком» адекватно природе общения посредством введения и раскрытия понятия «коммуникативная компетенция».

Данная проблема методики приобрела особую актуальность в конце XX столетия в связи с унификацией европейских национальных образовательных систем, а также в связи с

расширением международного сотрудничества и формированием концепции «Европа без границ», в рамках которой огромное внимание уделялось проблеме распространения и изучения иностранных языков в мире.

В Европе началась интенсивная работа по обоснованию модели иноязычной коммуникативной компетенции и разработке на ее основе пороговых уровней владения иностранным языком. Эта работа завершилась в 1996 году в Страсбурге принятием итогового документа «Современные языки: изучение, преподавание, оценка. Общеввропейская компетенция», в котором были даны параметры и критерии оценки уровней владения языком и коммуникативной компетенции как конечной цели обучения, а также способы ее оценки с использованием тестовых технологий.

Со своей стороны российские специалисты в области преподавания русского языка как иностранного включились в европейскую систему языкового тестирования и описания уровней владения языком в середине 90-х годов. Эта работа завершилась публикацией «Российского государственного образовательного стандарта по русскому языку как иностранному» и «Типовых тестов» для разных уровней владения языком.⁸³

Обычно под уровнями владения иностранным языком в научной литературе понимается степень сформированности речевой способности и компетентности на данном языке в различных видах коммуникативной деятельности и в пределах, лимитирующих сферу предполагаемого использования языка (бытовая, социально-культурная, официально-деловая, научно профессиональная сферы и т. д.).

В современной лингводидактике принято выделять несколько уровней владения иностранным языком, и в том числе русским как иностранным. В мировой классификации таковыми являются пять уровней:

1) WaystageUser; 2) Threshold; 3) Independent; 4) Competent; 5) GoodUser.

В свою очередь, в российской классификации принято выделять шесть уровней: элементарный, базовый, первый, второй, третий и четвертый уровни. Терминологически ни

⁸³ Лебединский С. И., Гербик Л. Ф. Методика преподавания русского языка как иностранного. Учебное пособие, 2011, с. 54.

европейская, ни российская классификации не дают полного представления о содержании каждого конкретного уровня владения языком.⁸⁴

Предложенные дифференциации весьма условны и не позволяют четко отделить один уровень от другого внутри каждой из систем. Исключение составляют лишь первые два уровня в российской классификации, которые достаточно детально разработаны как в научно-теоретическом, так и в прикладном аспекте. В связи с этим авторами настоящего «Образовательного стандарта» разработана и предложена принципиально иная градация уровней владения языком, которая достаточно четко лимитирует язык как с точки зрения коммуникативно-языкового содержания, так и с точки зрения внутренней динамики языкового развития личности – от простого к сложному, от низших уровней функционирования речевой способности к высшим. Причем каждый последующий уровень владения языком включает в себя все низлежащие концентры и уровни, а сама модель развития речевой способности схематически может быть представлена в виде нескольких окружностей разных диаметров, расположенных друг в друге и демонстрирующих движение речевой способности от низших к высшим уровням речевого развития, то есть к окружностям, имеющим больший диаметр. В процессе обучения динамика развития речевой способности приобретает вид постоянно расширяющейся во все стороны окружности с размытыми, нечеткими границами. Чем более равномерное и динамичное расширение приобретают в рамках каждого конкретного уровня владения языком различные стороны речевой способности (окружности), тем более успешным является языковое развитие учащегося, а следовательно, и сама обучающая технология, предложенная преподавателем. Наконец, наступает такой момент в обучении, когда границы речевой способности учащегося совпадают с границами окружности, лимитирующей тот или иной уровень владения языком. Этот момент иллюстрирует факт достижения учащимся определенного уровня речевого развития.

⁸⁴ Лебединский С. И., Гербик Л. Ф. Методика преподавания русского языка как иностранного. Учебное пособие, 2011, с. 56.

Соотношение уровней владения иностранным языком по различным классификациям:

Европейская классификация	Российская классификация
Level 1. WaystageUser	Базовый уровень
Level 2. Threshold	Первый сертификационный уровень
Level 3. Independent	Второй сертификационный уровень
Level 4. Competent	Третий сертификационный уровень
Level 5. Good User	Четвертый сертификационный уровень

С целью сопоставления с ливийской аудиторией нам представляется классификация уровней владения иностранным языком (сопоставление российской классификации У.В с классификацией У.В. изучаемой аудиторией) можно представить следующим образом:

Базовый уровень (соответствует окружности минимального диаметра и первой подготовки студента).- **уровень минимальной коммуникативной достаточности /подготовительный этап (УМКД)**– предполагает знакомство студента с русским языком с целью пользования им как средством коммуникации на минимально допустимом коммуникативном уровне в сфере повседневного общения в пределах определенного программой обучения круга ситуаций. В центре внимания находится мотивация (что русский язык – это язык, которым можно овладеть). Базовый уровень охватывает первый год обучения (первые два семестра).

Первый уровень – уровень пороговой коммуникативной достаточности (УПКД) – Предполагает достаточно свободное нормативное пользование русским языком как средством коммуникации в сфере повседневного и профессионально ориентированного общения. Овладение этим уровнем по программе двух образовательных модулей – модуля «общее владение языком» и профессионально ориентированного модуля – свидетельствует о **готовности** студента продолжить обучение по избранной специальности «русский язык и литература». Этот уровень охватывает второй год обучения (третий и четвертый семестры).

Второй уровень – уровень коммуникативной насыщенности и профессиональной достаточности / специальность (УКНЦД) – Предполагает свободное пользование русским языком как средством коммуникации в сфере повседневного, социально-культурного, официально-делового и профессионального общения в неограниченном круге ситуаций.

Достижение этого уровня свидетельствует о достаточно грамотном и умелом пользовании русским языком, максимально приближающемся к уровню «среднего» носителя данного языка, использующего язык как в повседневной, так и в профессиональной сфере общения. В системе вузовского филологического образования этот уровень соответствует уровню, которым должны владеть студенты, окончившие третий курс высших учебных заведений страны (третий год обучения – пятый и шестой семестры).

Третий уровень – уровень полного, свободного и компетентного владения языком / заключительный этап (УПСКВЯ) – Предполагает свободное пользование русским языком как средством коммуникации во всех сферах общения и в неограниченном круге ситуаций. Достижение этого уровня свидетельствует о присвоении обучаемому статуса «опытного пользователя языком». В системе вузовского филологического образования этот уровень соответствует уровню бакалавра и специалиста (четвёртый год обучения / седьмой и восьмой семестры).

Четвёртый уровень – уровень профессионального владения языком (УПВЯ) – Предполагает полное, свободное и компетентное пользование русским языком как средством коммуникации во всех сферах общения и в неограниченном круге ситуаций. Достижение этого уровня свидетельствует о максимальном приближении обучаемого к уровню «идеального» носителя языка и присвоении ему статуса «профессионального пользователя».

Для характеристики каждого из представленных в классификации уровней владения языком нужно разработать систему дескрипторов умений, достигаемых изучающим язык на каждом уровне, и их реализации для каждого вида речевой деятельности. (Задача Научного Совета кафедры РКИ факультета иностранных языков университета Триполи).

Каждый из перечисленных уровней владения языком включает в себя определенный набор речевых готовностей, реализующих конкретные коммуникативные интенции и речевые программы. Эти готовности охватывают все аспекты языка (фонетику, лексику, словообразование, словоупотребление, морфологию и синтаксис) и пронизывают все виды коммуникативной деятельности (чтение, аудирование, говорение, письмо, перевод). При этом различие уровней владения языком касается не только количества речевых готовностей, но и качества их исполнения.

Важнейшими параметрами речевой способности на различных этапах и уровнях владения языком являются: логическая правильность построения высказывания,

грамматическая правильность реализации высказывания (УМКД), скорость реализации готовности (УПКД), адекватная замена языковых средств (УПКД), вариативность в выборе языковых средств при выражении одного и того же смыслового содержания (УКНПД), языковая интуиция, стилистические замены, стилистическое конструирование, языковая эвристика (УПСКВЯ) и др.

Ниже дана таблица, в которой продемонстрировано соотношение различных классификаций уровней владения языком – таблица классификации уровней владения языком международной (европейской) и российской. Присоединим к ней наше представление о классификации уровней владения языком в ливийской аудитории, на основании опыта кафедры русского языка факультета иностранных языков.

Каждый уровень предложенной нами классификации включает две границы – первая: общего и профессионального владения русским языком, вторая граница – указание максимальной широты времени:

На временные рамки достижения каждого конкретного уровня в ливийской аудитории (на факультете иностранных языков университета в Триполи).

Европейская классификация	Российская классификация	Ливийская классификация	Семестр
Level 1. Waystage User	Базовый уровень	Уровень минимальной коммуникативной достаточности (УМКД)	Первый-Второй
Level 2. Threshold	Первый сертификационный уровень	Уровень пороговой коммуникативной достаточности (УПКД)	Третий-Четвёртый
Level 3. Independent	Второй сертификационный уровень	Уровень коммуникативной насыщенности и профессиональной достаточности (УКНПД)	Пятый-Шестой
Level 4. Competent	Третий сертификационный уровень	Уровень полного, свободного и компетентного владения языком (УПСКВЯ)	Седьмой-Восьмой

Окончание учёбы в ливийском университете			
Level 5. Good User	Четвертый сертификационный уровень	Уровень профессионального владения языком (УПВЯ)	Магистратура / аспирантура

Представленная выше уровневая концепция владения языком идеально «вписывается» в общую теорию становления и развития языковой личности в ходе непрерывного и целенаправленного обучения. Она вполне может служить для вузовской системы языковой подготовки ливийских учащихся и отражает уровневую динамику развития речезыковых способностей инофонов в условиях профессионально ориентированного обучения и общения. Судить иначе, или предполагать, что схема классификации владения языком может иметь иной вид, можно принять в основном только по отношению к различиям, которые будут касаться высших уровней владения языком, где основной доминантой становится коммуникативно-профессиональная составляющая. Мы полагаем целесообразность и актуальность нового поиска списка учебной литературы для изучаемой аудитории, **особенно с**

Наступлением третьего уровня.

Некоторые из перечисленных модулей могут состоять из нескольких профессионально ориентированных блоков. Так, например, модуль специальных дисциплин может включать в себя следующие специальные подмодули: страноведение, культурология, методика преподавания РКИ, практика – самостоятельная работа, художественная литература, фонетика.

- Методика преподавания РКИ:

Поскольку одна из ведущих целей преподавания РКИ в университете Триполи является подготовка будущих преподавателей русского языка как иностранного, то составители учебной программы призваны включить в программу дисциплину, с помощью которой могли бы студенты быть знакомыми с современным состоянием и тенденциями развития методики преподавания РКИ как науки и ориентирован на формирование у студентов-филологов педагогических навыков и умений в области преподавания русского языка как иностранного.

- «Методика преподавания русского языка как иностранного».

Основными задачами курса «Методика преподавания русского языка как иностранного» являются:

- Формирование у студентов лингвометодической базы как основы их будущей профессиональной деятельности;
- Знакомство студентов с современными подходами к организации обучения русскому языку как иностранному в ливийской аудитории; с принципами, средствами, методами, формами организации учебной деятельности иностранных учащихся; с содержанием курса русского языка как иностранного в системе довузовского и вузовского образования; с современными технологиями обучения РКИ;
- Обучение студентов-филологов деятельности преподавания (планирование и организация профессиональной педагогической деятельности и деятельности учащихся в процессе обучения русскому языку в ливийской аудитории; контроль за качеством знаний, умений и навыков учащихся-инофонов; анализ результатов обучения и дальнейшее его прогнозирование).

Освоение курса «Методика преподавания русского языка как иностранного» предполагает формирование у студентов-филологов целого комплекса профессиональных умений, к числу которых относятся:

- Гностические умения, т. е. умения анализировать учебный процесс, средства обучения русскому языку как иностранному применительно к конкретной группе инофонов с учетом их родного языка, индивидуальных возможностей и коммуникативно-языковых способностей, выявлять индивидуальные особенности учащихся с точки зрения возможностей усвоения языка и когнитивной обработки информации, обосновывать выбор форм, методов и приемов обучения; оценивать ход и результаты обучения;
- Проектировочные умения, т. е. умения формулировать и в доходчивой форме доносить до учащихся цели уроков, учебные задачи, цели самостоятельной работы учащихся; продумывать методическую структуру урока, последовательность и способы работы над новым материалом, его закрепления, обобщения и систематизации с учетом типичных затруднений учащихся; предупреждать ошибки и недочёты в речи инофонов; продумывать формы, методы и приемы текущего и итогового контроля;

- Конструктивные умения, т. е. умения отбирать учебный материал, методы, приёмы и средства обучения, адекватные целям урока; разрабатывать конспекты уроков, эффективно использовать технические средства обучения, включая компьютерные технологии;
- Организаторские умения, т. е. умения обеспечивать внимание учащихся на наиболее важных языковых явлениях; активизировать коммуникативно- познавательную и мнемоническую деятельность учащихся; стимулировать иностранных учащихся к самостоятельному обучению и самостоятельной постановке учебных задач; организовывать индивидуальную и групповую работу обучаемых; развивать и поддерживать интерес иностранных учащихся к изучаемому языку;
- Коммуникативные умения, т.е. владение технологиями эффективного межличностного общения, техникой, правилами и приемами понимающего реагирования и директивного общения; умения определять контексты, позиции и сценарии межличностного взаимодействия, направленные на достижение взаимопонимания, координации и согласование позиций и взаимодействия в общении; умения создавать на уроках русского языка благоприятные условия для общения, предупреждать конфликты и эффективно разрешать их в случае возникновения.⁸⁵
- В процессе освоения студентами-филологами курса «Методика преподавания русского языка как иностранного» осуществляется развитие их интеллектуально-когнитивного потенциала, эмоциональной сферы и профессионально значимых качеств – методического и педагогического мышления, учебной и профессиональной мотивации, методической и лингвистической рефлексии и др.

Уместно отметить, что такой предмет входит в список учебной литературы многих отделений факультета иностранных языков университета Триполи, как обязательный.

Достижение или хотя бы приближение к достижению перечисленных целей и задач и усвоение содержания программы курса происходит в ходе лекционных и семинарских занятий, дидактически управляемой самостоятельной работы и педагогической практики. Достижение этой цели свидетельствует о максимальном приближении обучаемого к уровню «идеального» носителя языка и присвоении ему статуса «профессионального пользователя»,

⁸⁵Есаджанян Б. М., Научные основы методической подготовки преподавателей русского языка как неродного. Москва, «Русский язык», 1984. сс 13-21.

что характерно для четвёртого уровня владения языком, т.е. для завершающего этапа обучения – (магистерская степень), и в этом заключается разница по срокам между ливийской и российской вузовскими системами.

Процесс обучения в российской системе рассчитан на пять лет, филологи изучают русский язык не только как средство общения, но и как предмет научного познания. В ливийской вузовской системе процесс обучения рассчитан на четыре года. В обеих системах подготовка филологов ведётся в основном по двум специальностям: «учитель русского языка» и «референт – переводчик».

Сам факт сопоставления двух систем, приводит к вопросу о различии в готовности выпускников к выполнению профессиональных задач.

Самостоятельная работа – практический курс:

Включение такого предмета в учебную литературную программу для ливийской аудитории является актуальным.

Организация самостоятельной работы и включение её, как самостоятельная дисциплина в общую систему обучения РКИ обеспечивает:

1. Включение нового наименования научной дисциплины;
2. Расширение времени практических занятий;
3. Расширение количества и качества тем общения, предметов, литературы, использованных в учебной программе;
4. Большой толчок мотивации;
5. Предоставление возможности для творческих работ;
6. Расширение умений и навыков у студентов;
7. Предоставление возможности реализовать и пользоваться полученными новыми умениями и навыками;

- Начало изучения предмета, как самостоятельной дисциплины с 4-семестра обучения. До этого времени, самостоятельная работа идёт параллельно с каждым предметом.

- Для успешной организации такого предложения нужно учитывать цели, ради которых было предложено включить эту дисциплину в учебные программы. Задача преподавателя заключается в первую очередь в успешной организации учебного процесса применением адекватных средств, наблюдением, контролем.

- В конце учебной цепочки по окончании учёбы, студенты выполняют курсовые работы по руководством преподавателя.

Нам представляется также важным включить предметы с наступлением пятого семестра- **Методика РКИ.- Художественная литература.- Фонетика.**

Несомненно, что отсутствие таких дисциплин в учебной программе, как самостоятельные предметы, говорит о наличии большой ошибки в системе обучения РКИ в изучаемой аудитории. Как, например, можно представить, что в программе нет курса фонетики? Если наши учащиеся – студенты – филологи, то они должны в максимальной мере усвоить фонетическую норму русского литературного языка, когда и обучение студентов – нефилологов требует соблюдение определённого уровня владения фонетическими навыками.

В этом плане ситуация обучения русскому языку арабов представляется нестандартной. В современном арабском языке имеет место диглоссия: арабский язык существует в двух функциональных разновидностях. Все образованные арабы владеют литературным арабским языком, однако область его применения ограничена официальным письменным и устным дискурсом. В остальных случаях носители арабского языка пользуются одним из его диалектов, в зависимости от проживания на той или иной территории. Из этого следует, что важным принципом обучения арабов русскому произношению является обязательный учет трудностей, характерных для носителей конкретных диалектов арабского языка. В то же время для анализа общих проблем необходимо опираться на литературном арабском языке как единый для всех говорящих на арабском языке.

Общий консонантный характер русского и арабского языков отнюдь не означает, что русские и арабские согласные характеризуются сходством. В русском и арабском консонантизме наблюдаются существенные различия.

Система русских согласных характеризуется четырьмя дифференциальными признаками: местом образования, способом образования, твердостью /мягкостью и глухостью / звонкостью. Арабские согласные противопоставлены по месту образования, способу образования, глухости/ звонкости, долготе/краткости и наличию/отсутствию фарингализации.

В процессе обучения арабов русскому произношению на некоторые арабские согласные можно опереться как на сходные со звуками русского языка. Следует отметить например: на конце слова на месте русских смычных /б /т/ и /д/ в арабском акценте нередко произносятся имплозивные звуки, так как арабские согласные /Б/х/А/ в позиции абсолютного конца слова реализуются имплозивными: особенно часто имплозивным согласным реализуется фонема /А/. К ряду проблем обучения РКИ в ливийской аудитории относится и отсутствие некоторых соответствий в системе арабского консонантизма русские согласные /п /п' /в /в' /ц/ч'/ж /х/х' /г/г'/и др.

Обучение произношению согласных, противопоставленных по твердости/мягкости. Как известно, категория твердости/мягкости является центральной категорией русской фонологической системы. В литературном арабском языке, в отличие от русского языка, согласные не противопоставлены по признаку твердости/мягкости, поэтому указанная категория с большим трудом воспринимается студентами.

В то же время на противопоставление русских согласных по твердости/мягкости может накладываться противопоставление арабских согласных по наличию/отсутствию фарингализации. Для филологов, будущих переводчиков овладение навыками правильного произношения является необходимым условием развития навыков и умений во всех видах речевой деятельности. Без произносительных навыков невозможны никакие коммуникативные умения, т.е. невозможно общение на русском языке.

Такая же наша позиция и по отношению к художественной литературе. Наша позиция в этой связи – не только в виде рекомендации. Мы позволим себя настойчиво требовать. Как бы ни назывался этот курс, но знакомство студентов, филологов должно идти постепенно и поэтапно. Для начальных этапов – литературные чтения; для средних – введение в литературу и т.д.

Курс «Введение в литературоведение» в системе университетского обучения студента-филолога. Задачи которого: знакомство с литературоведением, его структурой, с системой понятий, терминологией, научными подходами к словесному художественному произведению, а также кратко (по усмотрению преподавателя) к литературному процессу. Необходимость овладения принципами анализа произведения в его художественной целостности для научной, педагогической, редакторской и критической деятельности специалиста-филолога.

Начинающему русисту нужно знать о сущности, происхождении и развитии художественной словесности как вида искусства. Место литературоведения в системе гуманитарного знания. Его взаимодействие с лингвистикой, риторикой, искусствознанием, эстетикой, культурологией, общественной историей, а также с социологией, психологией, религиоведением, семиотикой. Проблема точности знания и трудности терминологии в литературоведении. Историческая изменчивость литературоведческой терминологии и неоднозначное истолкование терминов в различных научных школах. Их историческом развитии, о целостности художественного произведения и его функционировании, о литературном процессе.

Поэтика в составе теории литературы как наука об изобразительно-выразительных средствах и о строении литературных произведений: общая поэтика (исследование языка литературно-художественного высказывания и принципов «литературности» текста в их звуковом, словесном, образном строении, «механизма» их порождения), историческая поэтика (рассмотрение эволюции поэтических форм в связи с эволюцией художественного сознания), частная или функциональная поэтика (описание организации элементов отдельного художественного произведения как целостной системы). Их отличие от нормативной поэтики художественного произведения как целостной системы). Их отличие от нормативной поэтики и риторики.

Методологические проблемы литературоведения, обусловленные предметом его изучения: понимание специфической природы, генезиса, закономерностей исторического развития и общественного значения художественной словесности как вида искусства. Истоки литературоведческой методологии в истории мировой эстетики и литературной критики.

Ниже приводится схема предлагаемой нами реформированной учебной программы:

Предмет & Семестер	Первый	Второй	Третий	Четвёртый	Пятый	Шестой	Седьмой	Восьмой
Грамматика	Грм.1	Грам.2	Грам.3	Морфология 1	Морфология 2	Синтаксис 1	Синтаксис 2	
Диктант	1	2	3					
Письменное изложение	1	2			Лексикология			

Устное изложение	1	2	3		Самостоятельная работа 1	Самостоятельная работа 2	Самостоятельная работа 3	Дипломная работа
Лаборатория	1	2				Языкознание 1	Языкознание 2	
				Перевод 1	Перевод 2	Перевод 3	Перевод 4	
			Анализ текстов 1	Анализ текстов 2	Стилистика 1	Стилистика 2		
					Введение в лит.	Художественная литература 1	Художественная литература 2	
						Методика РКИ 1	Методика РКИ 2	
Арабский язык	1	2	3	4				
Исламская культура	1							
Второй иностранный язык	1	2	3	4				

Ниже приводится список предметов по реформированному нами плану:

Основные предметы	Дополнительные предметы
Грамматика	Фонетика
Диктант	Методика РКИ
Устное изложение	Введение в лит. - художественная литература
Письменное изложение	Самостоятельная работа
Анализ текстов	

Лаборатория	
Перевод	
Языкознание	
Литературное чтение	
Лексикология	
Синтаксис	
Стилистика	
Арабский язык	
Английский язык	
Дипломная работа	

3. Цели обучения, как важнейший компонент и главный критерий отбора содержания учебного материала для ливийской аудитории

В современной методике содержание обучения определяется в широком плане как все то, чём должен овладеть учащийся на занятиях по языку.

Современная методика также как компоненты содержания обучения выделяет следующие: материал обучения (языковой, речевой), знания навыки, умения, темы, ситуации общения, тексты.

По небольшому анализу существующих пособий по изучению русского языка в ливийской аудитории можно прийти к основным выводам, что содержание обучения РКИ в данной аудитории должны быть полнее и шире с учётом того что они адресованы определённой аудитории, а также с учётом того, что они будут использованной на факультете филологического профиля, где содержания обучения по количеству и по качеству нельзя считать достаточным для филологического вуза. Здесь в качестве цели обучения рассматривается практическое владение языком и знание системы языка в границах, близких к соответствующим знаниям и умениям носителей языка.

Проблема отбора содержания обучения является одной из важных методических проблем, связанных с характеристикой содержания обучения. Современная методика преподавания РКИ считает, что такой отбор нужно производить с учетом цели обучения на основе двух принципов:

- Необходимость и достаточность содержания для достижения поставленной цели обучения.
- Доступность содержания обучения для его усвоения.⁸⁶

Первый принцип означает, что содержание учебников должно быть необходимым и объективным, а также достаточным для того, чтобы в итоге обучения выпускники относительно уверенно и свободно овладели языком и приблизились по качеству пользования изучаемым языком к его носителям в пределах предлагаемого времени.

⁸⁶Щукин А.Н., методика преподавания русского языка как иностранного. М. 1990,с.25.

Для избежания разочарования при общении с носителями, при чтении подлинных текстов и «что учили не тому», «напрасно потрачены силы и время», нужно серьезно обдумать специальный подход при отборе текстов, учебного материала для учебников и учебных пособий с учетом всех особенностей данной аудитории.

Важно в этой связи иметь в виду, что иногда авторы учебников, составители программ, желая облегчить учащимся процесс преодоления трудностей, связанных с различиями двух культур и языков, изменяют коммуникативное содержание, определяемое природой общения, включают тексты, не имеющие никакого отношения к стране и носителям изучаемого языка, когда одна проблема решается в ущерб другой.⁸⁷

Принципы обучения по которым определяется содержания материала в современной методике – это исходные положения, которые в своей совокупности определяет требования к системе обучения в целом и её отдельным компонентам – целям, содержанию, формам, методам и средствам обучения. В этой связи известно тесная связь базовых наук, таких как психология, педагогика и лингвистика с методикой и положения этих наук в качестве исходных для построения системы обучения неродному языку.

Все принципы обучения входящие в классификации современной методики; лингвистические, дидактические, психологические и методические принципы тесно связаны между собой и образуют единную систему, обеспечивающую успешное обучение в целом.

Исходя из того, что ливийская аудитория обладает рядом особенностей, во главе которых – неязыковая среда, требующая овладение навыками и умениями в определённом сроке времени, то в таких условиях при которых не существует никаких контактов с носителем изучаемого языка (нет практики), следует считать ведущим среди методических принципов принцип коммуникативности, что объясняется направленностью занятий при таком обучении в первую очередь на овладение языком как средством общения, а ограничений срок обучения (во время которого нет практики) диктует необходимость особенно тщательного отбора учебного материала и приёмов его введения и активизации в речи.

Важнейшим компонентом обучения иностранному языку в ливийской аудитории является отбор коммуникативно-значимого материала с точки зрения адресата, поскольку

⁸⁷Вятюнев М.Н. Теория учебника русского языка как иностранного (Методические основы). – М.: Русский язык, 1984, с.115.

содержание обучения в аспекте формирования определенных фоновых знаний будет различаться в зависимости от того, к какой именно культуре принадлежит учащийся. Явно, что обучать иностранному языку японца или араба – это совсем не то, что обучать американца или русского, так как представители вышеназванных общностей обладают своим собственным, национальным видением и пониманием мира.

На основании вышесказанного, вслед за А.С. Мамонтовым,⁸⁸ мы полагаем, что при отборе текстов для учебников и учебных пособий по РКИ с учетом адресата (в нашем случае ливийского учащегося) необходимо учитывать: страноведческую и коммуникативную ценность страны для достижения или хотя бы приближения к достижению планируемых целей обучения в ливийских вузах.

Под страноведческой ценностью мы понимаем (во всяком случае предлагаем) не только то, что касается культуры и жизни страны изучаемого языка, но и в той же мере то, что касается культуры и жизни страны учащегося.

Страноведческая ценность – чем выше культурно-исторический потенциал той или иной единицы языка и речи, тем выше его значимость для процесса обучения речевому общению. Первый эксплицируется в ходе сопоставительно-лингвострановедческой работы.

Коммуникативная ценность – это все, что помогает строить «мосты» взаимопонимания между представителями культуры изучаемого языка и представителями культуры учащихся с помощью знаний, навыков и умений, приобретаемых учащимися посредством изучаемого языка. Иными словами – все, что помогает учащимся быть посредником в коммуникации между двумя разными культурами в восприятии и передаче информации, что является требованием общества от учебного процесса в конечном итоге.

Правильное понимание и раскрытие объективной стороны целей обучения – первое основание, в рамках которого производится отбор и минимизация подлежащего изучению языкового материала, задаются уровни требуемой коммуникативной компетенции, перечень умений и навыков, которые предстоит сформировать.

Опираясь на то, что основную область применения русского языка в Ливии составляют общественно-политическая и социально-культурная сферы общения, мы возьмем на себя смелость сказать, что при отборе текстов для учебников и учебных пособий (как книги для

⁸⁸Мамонтов А.С., язык и культура: основы сопоставительного лингвострановедения. Автореф. дис. ... докт. филолог. наук. – М., 2000, с.37.

чтения и т.п.), необходимо, в первую очередь, выбирать тексты, переведенные с арабского языка на русский, прежде всего, те тексты, в которых отражаются элементы культуры и жизни учащихся, с целью формирования продуктивной речи в ситуациях, когда выпускнику надо будет говорить или писать о своей стране, культуре, искусстве и т.д. и переводить с арабского на русский – этот вид работы является более сложным, чем перевод с русского на арабский.

Наше предложение не означает, что составитель учебного пособия должен ограничиваться исключительно материалом переводных текстов, но должен всё же давать ему, наряду с теми лексическими единицами, в которых отражается специфика жизни страны – носителя языка, значительное место в содержании обучения РКИ в ливийской аудитории.

Мы также полагаем, что учебник и учебные пособия РКИ для ливийской аудитории должны содержать тот материал, который позволяет более успешно формировать у учащихся умение говорения и письма с целью возможности передать, а не только воспринимать информацию.

На наш взгляд, тексты, включающие в себя элементы среды самого учащегося, вызывают у него больше интереса. Для ливийского студента приятно и интересно читать известные или неизвестные ему ливийские литературные произведения на русском языке; как ту или иную мысль выразить по-русски, как отреагируют на такой стиль беседы носители другой культуры, имеется ли эквивалентная лексика для передачи этого содержания и т.п.

Все вышесказанное можно реализовать в виде перевода текстов с арабского языка на русский, а также сочинения специальных текстов, чтобы в контексте указывалось впечатление представителей той или иной культуры о другой культуре. Например, рассказ русского туриста о своей поездке в Триполи или, наоборот, ливийского журналиста или учащегося о времени пребывания в России на учебе или работе. Другими словами, каждая культура представляется глазами носителей другой. В зеркале другого, таким образом, не только обеспечивается интерес к учебному материалу, но и удовлетворяются профессиональные потребности с использованием лексических единиц, позволяющих обогатить словарный запас учащихся и тем самым преодолеваются те трудности и сложности, с которыми студенты обычно сталкиваются в текстах.

Традиционно подразделяемые на «пред-», «при-» и после текстовые упражнения, используемые при работе с любым текстом, должны помочь избежать некоторого несоответствия условиям обучения в арабских вузах, которые содержат систему упражнений

учебников, рассчитанных на использование в языковой среде. Но многие учащиеся не имеют и необходимых страноведческих знаний и достаточного жизненного опыта для выполнения определенных упражнений, в силу чего перед ними возникают подчас непреодолимые страноведческие трудности. Причинами данных трудностей может быть, во-первых, сам факт местонахождения студентов вне пределов страны изучаемого языка; во-вторых, незнание ими определенных явлений реальной действительности страны изучаемого языка, что приводит к непониманию задания; в-третьих, различия традиций в родной и изучаемой культурах. К этому случаю относятся такие упражнения, как: «Когда вы приехали в Москву?», «Вы поедете отдыхать на юг?» (Отметим, что юг большинства арабских стран занимают необитаемые пустыни).

Итак, мы можем прийти к выводу, что главным критерием отбора текстов для учебника является в первую очередь интерес учащегося, его вкусы, желания, потребности. Здесь принципиально не может быть никаких обязательных списков, никакой хронологии и т.п. Наряду с текстами, представляющими русскую культуру, на темы российской действительности рекомендуется включать тексты из национальной жизни студентов «1) для того чтобы облегчить усвоение новых и трудных языковых фактов на доступном и понятном материале; 2) для достижения практических целей изучения русского языка за рубежом».⁸⁹

Полагаем, что следующее распределение содержания учебного материала актуально. Оно может быть относительно изменено в процентах в зависимости от целей создания предлагаемого учебника.

На основании небольшого опроса, проведенного среди студентов-ливийцев, обучающихся сегодня на факультете языков университета в Триполи, мы сделали вывод о необходимости следующего распределения содержания учебного материала:

1. Элементы (лексические единицы), отражающие русскую культуру – в пределах 40% материала;
2. Элементы, отражающие арабскую культуру, частью которой является ливийская – 40%;
3. Элементы, отражающие интернациональную культуру и культуру третьих стран – 20%.

⁸⁹Одунуга Ш. Учебник русского языка для нигерийцев // Содержание и структура учебника русского языка как иностранного. – М.: Русский язык, 1981, с.259.

Правда, в методической литературе, особенно в теории учебника, существует мнение, что соотношение между элементами культуры страны изучаемого языка, культуры страны учащегося и культур третьих стран должно быть 3 : 2 : 1.⁹⁰ Каждая группа элементов состоит из единиц, относящихся к истории, традициям, социальному устройству, ландшафту, национальным стереотипам.

Важно также отразить национально-культурную специфику в укладе жизни, нормах морали (этики), национальном характере и психологии, в законах и политике, содержании культурных знаний, литературе, искусстве и т.д.

Кроме всего сказанного важно отметить еще один компонент культуры, без которого нельзя в последнее время обойтись. В силу укрепления идей о диалоге культур или столкновении их, необходимо включить и религию, а также все исторические элементы, связанные с ней, термины, понятия и т.п.

Таким образом, если принципы отбора элементов, относящихся к русской культуре, весьма удовлетворительно описаны в существующих работах по лингвострановедению и лингвокультурологии, хотя, всё-таки, как было рекомендовано, нуждается в расширении списка учебной литературы количественно и качественно. Однако, что касается отбора элементов, отражающих родную культуру студентов, нам представляется нужным ориентироваться на следующее распределение материала:

- Культура арабского мира, его история, литература и т.д. – 50%;
- Культура Ливии – 20%;
- Арабская культура глазами русских – 25%.
- Религия – до 5%

Последний пункт в равной мере относится и к арабской, и к русской культуре, но мы пользуемся случаем, чтобы подчеркнуть значимость данного аспекта отбора содержания обучения.

А что касается раздел элементов общеупотребительной международной лексики, то принципиально не должно быть никаких ограничений. Здесь важно вкладывать оптимальное

⁹⁰ Арутюнов А. Р., Конструирование и экспертиза учебника. Москва, ИРЯП, 1987: 123-124.

основе лексического словаря различных сфер общения: общественно-политическая, спортивная, медицинская и т.д.

Остается задача осуществления целенаправленного и последовательного системного планирования лингвокультурологической работы на весь период обучения, работы, снабженной соответствующим методическим аппаратом, с динамикой развития навыков и умений от курса к курсу, с отобранным культурологическим содержанием и релевантным ему лексико-грамматическим материалом.

В методике для обозначения подхода к изучению русского языка как феномена культуры используется термин культуроведческий аспект, предполагающий, прежде всего, формирование представлений о русской культуре как материальной и духовной ценности, формирование русской языковой картины мира, осознание особенностей русского языка, его своеобразия. Для реализации культуроведческого аспекта в обучении русскому языку по нашему мнению можно определить два пути:

1. Обучение русскому языку в контексте русской культуры, познание, постижение русской культуры, отраженной в языке.

2. Познание культуры русского народа в диалоге культур, осознание самобытности, уникальности русского языка, его богатства в сопоставлении с другими культурами и языками.

Материал такого рода проблемы мы можем найти например русской фразеологии, которая сохранила и передала в будущим поколениям информацию о самых разных сторонах жизни Древней Руси – её социальном укладе, нравственном опыте, ремеслах, врачевании, верованиях, питании, военном деле, традициях, одежде, экологических взглядах, мертвеческой системе, детских играх, исторических событиях и т.п.

Сравнение фразеологии разных народов показывает, что существует немало жизненных ситуаций, которые были уведены и осмыслены многими народами одинаково, но зафиксированы в языках при помощи разных образов.

Языковая картина мира скрывает в себе важные и весомые лингвистические аспекты. Являясь, по своей природе, средой обитания языка, в которой формируются основные реалии языка посредством восприятия их человеком и кодирования в виде слов, словосочетаний, языковых образов. В лингвистике понятие картина мира играет немаловажную роль. Для

полного его осмысления, необходимо проследить развитие данного понятия в лингвистике и отметить его ключевые элементы.

«Фразеологический состав (фразеология) любого языка является 'неисчерпаемой сокровищницей, его образных, ярко коннотированных выражений, помогающих воспринять сложные и отвлеченные понятия на основе конкретных и наглядных представлений и картин. Фразеологическая картина мира того или иного народа – это, прежде всего, мастерство и искусство этого народа представлять сложные концепты (понятия, имеющие философско-познавательную и этнокультурную ценность) в виде образов».⁹¹

Уточнение понятия фразеологизма по Е. М. Верещагину и В. Г. Костомарову определилось следующим образом; «Фразеологизм - это такое словосочетание, общее значение которого не выводится из самостоятельных значений каждого слова, в него входящего. Например, если о ком-то сказано, что он *работает плохо*, то смысл словосочетания складывается из отдельных смыслов слов *работать* и *плохо*. Если же перед нами фраза *Петр работает спустя рукава*, то смысл 'плохо, небрежно' не вытекает из значений глагола *спустить* и существительного *рукава*. Получается, что заранее нельзя предвидеть, какая семантика возникнет в особом, фразеологическом словосочетании при сложении самостоятельных слов».⁹²

Несомненно, любой исследовательский вклад в области лингвокультурологических аспектов обучения русскому языку в ливийской аудитории, будет актуальным и может решить ряд вопросов в рамках общей системы обучения РКИ в данной аудитории.

В отсутствие такой системы затруднительна выработка того стереотипа поведения инокультурной личности, который был бы адекватен нормам носителей языка в конкретных сферах общественной жизни и межкультурной коммуникации в целом.

Формирование лингвокультурологической компетенции студентов предполагает их максимальное приближение к рецепции и продукции носителей языка.

Лингвокультурологическую компетенцию можно считать сформированной, когда студенты:

⁹¹Солодуб Ю.П., Альбрехт Ф.Б. Современный русский язык - лексика и фразеология современного русского литературного языка. - М. 2002, с. 204.

⁹² Али Лахвал. Славистика XX 2016 – стр. 73.

- 1) имеют необходимые культурологические сведения;
- 2) владеют минимумом общелитературной и безэквивалентной лексики темы (проблемы), имеют рецептивный и продуктивный словарь;
- 3) знают языковые средства (фонетические, лексические и грамматические), необходимые для выражения речевых интенций и позволяющие вступать в процесс общения;
- 4) в достаточной степени владеют инвентарем трансформационных замен при выражении этих интенций;
- 5) знают языковые средства организации связного текста, его построения и развития (особенно в продуктивном монологическом высказывании).

Пример:

В качестве примеров мы решили привести текст проповеди Председателя ДУМ РФ, Совета муфтиев России Муфтия Шейха Равиля Гайнутдина в Московской Соборной мечети в Ид-аль-Адха Курбан-Байрам 12 сентября 2016 года.

Текст богат лексическими единицами, отражающие и русскую и арабскую культуры наряду с элементами общеупотребительной лексики.

В речи Муфтия отражается отношение высоких лиц российского общества к мусульманской общине в стране, что следует из текста идеальным предметом изучения по количеству элементов, касающихся темы диалога культур, оценками актуальности, словами и глазами носителей языка формулируется точка зрения ислама по отношению к другим религиям.

К тому же в тексте достаточно количество терминов, необходимых в учебной программе, как важная часть лексики, играющая роль в точности перевода, передачи сущности конкретных информации и т.д.

Критерием отбора материала служила его прецедентность, т.е. в первую очередь, то, что он содержит названия и явления культуры, вошедшие в сознание носителей языка как значимые и составляющие основу культурной национальной памяти.

Текст:

Дорогие братья и сестры, единоверцы!

Дорогие соотечественники!

От имени Совета муфтиев России и Духовного Управления мусульман Российской Федерации сердечно приветствую вас с мусульманским приветствием.

Ассаляму алейкум ва рахматулахи ва баракатух! Мир вам, милость Аллаха и Его благоволение!

Сегодня мы с молитвами отмечаем великий день, Ид ал-Адха, **Курбан-Байрам**, благословенный праздник Жертвоприношения!

С Праздником нас поздравили наши братья-мусульмане разных регионов страны, стран Содружества Независимых Государств, стран исламского мира, руководители ряда республик, областей и краев, руководители министерств и ведомств, руководители международных религиозных и общественных организаций, деятели науки, культуры, спорта, наши партнеры по межрелигиозному диалогу и сотрудничеству.

В наш адрес теплые поздравления направили - Главы Республик: <...>

Нас, мусульман, поздравил Президент Российской Федерации Владимир Владимирович Путин. Я с большой благодарностью, принимая поздравление нашего Президента, молитвенно желая и ему мира, милости и **благословение** Господа, передаю его поздравления: Сердечно поздравляю российских мусульман с праздником Курбан-байрам (Ид аль-Адха), который знаменует **завершение паломничества** к святым местам.

На протяжении веков этот светлый праздник играет огромную роль в жизни мусульманской уммы, служит сближению людей, приобщает их к непреходящим ценностям ислама, воспитывает бережное, уважительное отношение к древней истории, обычаям и заветам предков. С удовлетворением отмечу, что российские мусульмане чтут эти духовные традиции и широко отмечают Курбан-байрам. **Мусульманская община** активно участвует в жизни страны, вносит значимый вклад в воспитание молодёжи, **развитие межрелигиозного и межнационального диалога**. И конечно, её деятельность очень важна для поддержания мира и гражданского согласия в обществе.

Желаю российским последователям ислама здоровья, благополучия и всего самого доброго.

В.В.Путин. Также свои поздравления и пожелания направил нам Председатель Правительства России Д.А. Медведев.

Уважаемый Муфтий!

Примите мои сердечные поздравления с Курбан-байрамом!

Сегодня особый для всех мусульман день - день завершения священного хаджа, который знаменует наступление одного из главных исламских праздников Ид аль-Адха. Он имеет многовековую историю и основан на мусульманских традициях, является символом единства, братства и солидарности, служит духовному совершенствованию, обращает верующих к вечным ценностям добра, милосердия и заботы о ближнем.

Объединяя миллионы людей, умма России многое делает для поддержания **межконфессионального и межнационального** мира и согласия, вносит значительный вклад в укрепление моральных устоев, нравственное воспитание молодёжи. Искреннего уважения и благодарности заслуживает её большая просветительская и благотворительная деятельность. Желаю Вам и всем мусульманам России мира и процветания, здоровья и благополучия. Премьер-министр России Д.А.Медведев.

Мэр Москвы Сергей Семенович Собянин в своем поздравлении сказал:

Этот древний праздник служит утверждению нравственных ценностей в душах верующих, укреплению уз дружбы взаимопонимания. Курбан-байрам олицетворяет высокие идеалы человеколюбия, милосердия и является неотъемлемой частью духовной культуры нашей многоконфессиональной и многонациональной России <.....>.

С.С.Собянин Президент Республики Татарстан Р.Н.Минниханов поздравил нас на родном языке:

«Сезне, Россияның барлык мөселманнарын һәм дин әһелләрен изге Корбан гаите белән ихлас көңелдән котлыйм <.....>. Уңышлар телим».

Татарстан Республикасы Президенты

Р. Мицниханов. Мы признательны и искренне благодарим за поздравления в адрес мусульман России и направляем им наши теплые приветствия, сердечные поздравления и самые лучшие пожелания мира, милости и благословения Всевышнего.

Дорогие братья и сестры!

Уважаемые **соотечественники!**

Сегодняшний день знаменует собой окончание паломничества в **Священную Мекку - к Дому Аллаха**. Паломники исполнили один из 5 столпов Ислама, обязанности мусульман перед Исламом, возложенной на людей **Всевышним Аллахом**. В **Священном Писании** сказано:

وَلِلَّهِ عَلَى النَّاسِ حِجُّ الْبَيْتِ مَنِ اسْتَطَاعَ إِلَيْهِ سَبِيلًا

"Перед Аллахом на людях есть обязанность **совершить хаджк Дому (Каабе)**, если они в состоянии проделать этот путь и исполнить эту обязанность".⁹³

Ежегодно миллионы людей разных национальностей, социального статуса и достатка, разных возрастов, все одинаково облаченные в 2 куска белой ткани, объединенные верой во Всевышнего Аллаха, любовью к Нему и Его Посланнику, собираются в Священной Мекке, чтобы проявить покорность божественной воле и выполнить один из главнейших заветов Ислама - хадж.

На святой земле, которая является колыбелью нашей религии, на земле, где родился и жил наш Пророк Мухаммад (с.А.с), паломники со всего мира со слезами радости на глазах совершают Таваф - обход вокруг Каабы.....Мы, около 2 миллиардов мусульман, живущие на Земле, сегодня испытываем великую радость духовного единения! В своих городах и сёлах мы собрались на праздничное богослужение и как миллионы паломников, направляющиеся к Каабе, обращаются к Аллаху с **Тальбией**, мы также обращаемся к Господу Миров! Давайте, братья и сестры мои, вместе произнесем Тальбию, и ощутим себя как наши паломники, наши, ведь мы тоже стоим перед нашим Творцом – Аллахом. Да благословит нас Всевышний Аллаху Тааля:

«ЛяббайкАллахумма Ляббайк! Ляббайка ля шарика Ляка лябйяк! Инналь-хамда, ваннигъмата, ляка валь-мульк, Ля шарика Ляк!»

⁹³ Коран. Али-Омран сура, 97 аят.

Вы знаете, история **жертвоприношения** уходит вглубь веков и связана с великим Божьим пророком **Ибрахимом** (Авраамом) и его сыном **Исмаилом** (Измаилом) (мир им)! Всевышний подверг Своего пророка великому испытанию. Божьим Откровением Ибрахиму было велено принести своего сына в жертву. Ибрахим понимал, что от него требуется пожертвовать самым дорогим, долгожданным и близким его сердцу — своим сыном. Ведь **Аллах даровал Ибрахиму сына** тогда, когда он и его супруга были уже в преклонном возрасте. Священный Коран повествует об этом так:

“И сообщили ангелы благую весть о рождении ребенка, наделённого знаниями». Супруга Ибрахима, алейхис-салям, Хаджяр-Агарь не могла поверить и её счастьем не было предела. Ангелы ответили:

“Таково повеление твоего Господа. Воистину, Он безгранично Мудр и Знающ”⁹⁴ Проходит время. Ребенок достигает того возраста, когда может быть поддержкой для своего отца. Но... приходит испытание. Испытание – непростое! И мы в жизни проходим множество испытаний. Такова суть мирской жизни. Всем нам приходится проходить через некоторые сложности и испытания с тем, чтобы подняться на очередной уровень пред Господом и людьми. И если человек имеет крепкую веру, веру в то, что Господь наш Аллах Милостив, и Он не оставит Своего раба без помощи и поддержки в сложные минуты, в период невзгод и несчастий, страха и испытания, иначе люди могут быть сломлены и опущены духом пред Господом и людьми! Поэтому, Верующие не должны терять надежду на Милость Аллаха! Господь миров провозглашает в Священном Коране:

“Поистине, и нет сомнений в том, что Мы будем испытывать вас (будем проводить через непривычные и неприятные обстоятельства, выявляя уровень нравственности души) незначительным страхом) когда в душе будет нарастать беспокойство и чувство страха перед кем или чем-либо), будем испытывать голодом (духовным или физическим голодом), испытывать лишением имущества, близких и плодов (плоды- это дети, это- результат своей работы). (О, Пророк), обрадуй терпеливых (тех, кто стойкий, спокоен и настойчив, упорен и постоянен в благом! Обрадуй же их тем, что они находятся под крылом Божественной любви и защиты). Терпеливые, они те, кто в случае несчастья или беды скажет: “Иннаа лил-ляяхи ва иннаа иляйхи рааджи‘уун” — “Поистине, мы принадлежим Аллаху (наши тела, благосостояние являются Его собственностью, Он предоставляет все это нам во временное

⁹⁴ Коран. Аддарят сура, 29-30 аят.

пользование в качестве поддержки, испытания, украшения нашей земной жизни и может в любое время забрать). И мы [рано или поздно] к Нему вернемся”!!!

Им (кто это понимает) благословения от их Господа и милость. Они — идущие по верному пути”⁹⁵.....Жертва сыном была заменена жертвенным животным, а Аврааму было даровано благополучное рождение второго сына — Исаака (Исаака). Этим Всевышний показал: чтобы стать ближе к Господу, людская жертва не требуется. А животный мир — на покорной службе у людей, что подразумевает и использование его по назначению, и заботу, и охрану окружающей среды. Не требуется и разрушение городов и сел, Аллаху ненавистно и убийство безвинных людей, стариков, женщин и детей. Аллах запретил и самоубийства! Взрывать себя и других – это тягчайший грех пред Аллахом! Тягчайший грех пред Ним и сеяние фитны-смуты! Не имея глубоких знаний Священного Корана и Сунны Пророка Алейхис-саляма вводить в заблуждение молодые души! «Не сейте зла на Земле после ее благоустройства! (Вашим Господом!)» - требует Аллах Таала....

Да, дорогие братья и сестры!

Многие века назад на примере Ибрахима и Исмаила Всевышний Создатель показал, что жизнь человека имеет особую святость. Никто не вправе посягать на нее, кроме Бога. Это Его прерогатива. И Он не нуждается в людской жертве. Жертвенность – это не то, когда человек лишает себя жизни, либо жизни другого человека, других людей. Жертвенность подразумевает под собой активность на Божьем пути во имя жизни: духовной и физической; усилия во имя мира на земле; самоотдача на благо других людей, вне зависимости от расы и религии!!!

Тому примером служат пророки! Все, без исключения, особенно, заключительный из них, завершающий цепь **пророчества**, пророк Мухаммад (да благословит его Аллах и приветствует).

Нести свет, озарять сердца и души, помогать больным и обездоленным, менять мир к лучшему... такова миссия пророков! Заключительный посланник стремился помочь каждому. Идя из дома в дом, из племени в племя, он искал тех, кто способен прислушаться к его призыву, кто сможет оживить свою душу, найти правильный ориентир на своем жизненном пути.

Ни нанесенные обиды, ни унижения, ни оскорбления, ни лишения и тяготы — ничто не

⁹⁵ Коран. Аль-Бакара сура, 155-157 аят.

становилось преградой на его пути добра. Он жертвовал всем собой во имя подлинного счастья других.

Его самопожертвование во имя других настолько велико, что даже когда врата Раю распахнутся пред ним и будут ждать его прихода в Рай, он со словами “уммати, уммати”-Моя умма, чтобы взять с собой и свою общину, предпочтет Раю самые тяжкие минуты Великого Божьего Суда. Его жертвенность так велика, что он захочет присутствия рядом не только близких, но и всей своей уммы, вплоть до самой грешной души! Мусульманская культура, по сути своей, пронизана активностью и усердием на Божьем пути, а также полна самопожертвования на благо другим! Всевышний Аллах провозгласил: “Мы непременно будем испытывать вас, пока не станут известны усердные в вашей среде и терпеливые ...”⁹⁶ Как было сказано, такова суть мирской жизни: проходить через трудности и испытания, которые определяют тех, кто поистине стоек на выбранном пути, кто может щедро и бескорыстно отдавать все свои силы на доброе и общественно полезное, кто делает все от себя зависящее, несмотря ни на какие обстоятельства.

К сожалению, на сегодня немало!.....

Дорогие братья и сестры!

Уметь жертвовать, уметь жить во имя высокого, отдавать частичку себя другим, достигнуть уровня, когда ты высвобождаешься от скупости души... В Коране сказано:

“Те, кто защищен от скупости души, они - достигшие спасения и блаженства”.

Конец текста.

Полный текст можете найти в: <http://www.muslim.ru/articles/298/16130/>.⁹⁷

⁹⁶ Коран. Мухаммад сура, 31 аят.

⁹⁷ <http://www.muslim.ru/articles/298/16130/>.

4. Обучение видам речевой деятельности – аудирование, говорение, чтение, письмо, интерпретационные деятельности - аннотирование, конспектирование, реферирование, работа со словарем

4.1. Практические занятия по русскому языку.

Урок как главная единица учебного процесса

Важнейшая роль в системе обучения РКИ играет ядро всех её единиц – урок. Будучи самостоятельным и цельным звеном учебного процесса, ведь каждый урок в то же время является продолжением предыдущего и подготовки к следующему.

В дидактике урок определяется как организационная единица учебного процесса, назначение, которой состоит в достижении завершённой, но частичной цели обучения.

Поэтому естественным образом предъявляются к уроку те же требования, что и к учебному процессу в целом. Он должен реализовать три цели обучения – практическую, общеобразовательную и воспитательную в их единстве. Характерной чертой занятия по русскому языку является его ярко выраженная коммуникативная направленность. Поскольку конечная цель – овладение русским языком как средством общения, каждое занятие посвящается, как правило, развитию речевых навыков и умений.

Планирование урока предполагает комплексное использование педагогических, лингвистических и психологических факторов.

Педагогические факторы занятия определяют функционирование всей методической системы. Поставленные цели урока достигаются в результате оптимального выбора методов и приемов обучения, а также способов взаимной деятельности преподавателя и учащихся.

Единицы языка и речи, а также сумма необходимых знаний о них заимствуются из соответствующих областей лингвистики для использования в речевой практике.

Важное значение для организации урока имеют данные сопоставительной лингвистики русского и родного языка студентов. Планирование урока проводится, как правило, с учётом особенностей русского языка по сравнению с родным. Организация материала на уроке должна предоставлять учащимся возможность переноса языковых явлений из родного языка в

изучаемый и предотвращать интерференцию. Работа по предупреждению ошибок проводится за счёт выполнения учащимися специальных упражнений.

Структура урока:

В современной методике принято выделять три структурных компонента урока с соответствием логики учебного процесса и его закономерностей:

- 1) Актуализация (т.е. практическое применение) ранее усвоенного материала.
- 2) Формирование новых знаний и способов действий с новым материалом.
- 3) Применение усваиваемого материала.⁹⁸

В методической литературе под структурой урока часто понимается определенная последовательность его этапов, т.е. построение занятия. В качестве структурных компонентов выделяется проверка домашнего задания, введение нового материала, закрепление и активизация, контроль и т.д.

Однако структуру урока не следует отождествлять с его построением, а структурные компоненты – с его этапами. Структура урока – это закономерности, согласно которым осуществляется построение занятия.

Построение урока:

Условно можно разделить урок на три основные части:

Вводная часть урока имеет важное значение для его дальнейшего развития. Если с первых минут работы студенты получают нужный эмоциональный настрой, то усвоение программного материала проходит эффективнее. В литературе подробно описаны формы проведения вводной части урока и приемы, мотивирующие познавательную деятельность учащихся. Однако в практике построения занятия данные рекомендации не всегда используются. До сих пор встречаются уроки, на которых преподаватель, не подготовив учащихся к занятию, сразу объявляет тему.

Ливийские студенты легко вступают в коммуникацию, поэтому урок целесообразно начинать с фронтальной работы, которая организует внимание учащихся и стимулирует их

⁹⁸Щукин А.Н., методика преподавания русского языка как иностранного, для зарубежных филологов русистов. М. Русский язык, 1990, с. 146.

речевую деятельность. Одним из вариантов такого начала может быть беседа, проводимая на интересные для студентов темы. Например, об их увлечениях, о просмотренном фильме, о вечерах, об учёбе и т.д. Проведение беседы вводит сразу же всю группу студентов в атмосферу русского языка, что становится особенно важным при обучении во внеязыковой среде.

Несмотря на то что беседа является эффективным средством активизации устной речи, её использование в качестве единственного вида работы нецелесообразно. Это создает однообразие в организации вводной части урока.

Другим видом работы является фонетическая зарядка. А если урок русского языка первый по расписанию и студенты ещё вялы, то её можно провести в виде соревнования: кто больше назовет слов с трудностями, на которые обращалось внимание на прошлом уроке, кто быстрее и лучше произнесет скороговорку и т.д.

Основная часть урока ставит целью решение главных задач. Назначение этой части – овладение учебным материалом программы по русскому языку.

Заключительная часть урока, как правило, посвящается подведению итогов работы и разъяснению домашнего задания. Очень важно раскрыть содержание домашнего задания, так как оно представляет собой не просто повторение материала, пройденного на занятии, но и углубление и расширение его в процессе самостоятельной работы дома. Домашнее задание разъясняется с точки зрения его содержания, а также приемов и последовательности его выполнения и оформления. В отдельных случаях целесообразно проверить, как студенты поняли содержание работы и способы её выполнения.

Составление плана – конспекта:

В этой связи значительную роль играет опыт самого преподавателя, от этого фактора зависит план занятия, будет ли кратким или развернутым. Однако и по отношению к составлению плана и по отношению к подготовке к уроку, преподавателю, независимо от педагогического стажа и квалификации или от собственного опыта, необходимо отводить значительное время. Здесь важен и анализ содержания учебного процесса с уточнения места занятия в системе уроков и установления его связей с предыдущими и последующими уроками. Здесь также нужно уделить особое внимание анализу содержания материала в учебнике и характеру его изложения. Книга для преподавателя и есть в этом деле закон всех законов.

После стандартного подхода к началу урока, т.е. что касается указания на дату проведения урока, его порядковый номер, группу учащихся, тему, цели и т.п., начинается ход урока в виде подробного сценария: вводная часть, затем основная часть и заключительная.

В условиях ливийской аудитории, где для учащихся представляет урок реальную возможность практиковаться, преподавателю необходимо «выступить» в роли «телеведущего», воспользоваться каждой минутой, каждую секунду по плану урока.

Русский язык на занятии выступает не только как предмет, но и как средство обучения. Иногда, если урок ведется целиком на русском языке, - как средство неучебного общения преподавателя и студентов. Обучающая деятельность преподавателя во время урока неотделима от его речи, которая должна быть правильной с точки зрения нормативности (фонетической, грамматической, лексической, стилистической) и отвечать требованиям коммуникативной целесообразности.

Применение разных приемов мотивации повышает качество усвоения студентами учебного материала и формирует положительное отношение к обучению. Поэтому преподаватель вносит в план – конспект те приемы мотивации, которые наиболее соответствуют содержанию учебного материала, условиям проведения урока, уровню подготовки учащихся, их возрасту. Они могут относиться как к части урока, так и к отдельному виду работы.

4.2. Методика работы с текстом в ливийской аудитории.

Неполное знание нерусскими студентами языка, а также системы авторских стилевых установок, реализуемых в каждом конкретном тексте, обуславливает поэтапную работу с текстом.

На первом этапе более приемлемым и целесообразным является метод комментированного чтения, в процессе которого выявляются и объясняются всевозможные отклонения и авторские установки.

Одним из эффективных средств обучения ливийских студентов является работа с учебными текстами. Чтобы полнее отвечать своему назначению, учебные тексты должны быть снабжены развернутым методическим аппаратом, который состоит по преимуществу из разного рода знаний — предтекстовых, притекстовых и послетекстовых и творческие.

Первые из них призваны облегчить процесс вхождения обучаемых в содержание текста, познакомить с его проблематикой. Эти сведения они могут получить, прочитав краткую справку в учебниках или прослушав сообщение преподавателя, где необходимо воздержаться от пересказа и анализа текста, определения основной идеи произведения. Для предтекстовых упражнений проводится отбор языковых средств, релевантных задачам смыслового анализа текста (реалий, языковых единиц, несущих историческую и национально-культурологическую информацию, организованных по принципу семантического поля). За счет введения дополнительной, расширяющей информации происходит расширение контекста, как бы развертывание информации текста. Наряду с вербальной коммуникацией в формировании культурного контекста могут быть использованы невербальные средства, имеющие другой знаковый код. Это могут быть иллюстрации к художественным произведениям, портретная живопись.

Для корректного прочтения текста необходимы такие предтекстовые упражнения, которые были бы направлены на выработку механизмов чтения, на развитие языковой догадки, на расширение потенциального словаря (в том числе и за счет формирования навыков семантизации слов в контексте).

Поскольку чтение «про себя» связано с внутренним проговариванием, а значит и с внутренним интонированием, студентам сообщается необходимый минимум лингвистических сведений.

При обучении чтению необходимо давать коммуникативные установки, чему служат притекстовые задания. Они помогают прогнозированию содержания текста, пониманию идейно-художественного замысла автора и одновременному восприятию и осмыслению читаемого. Эти задания формулируются непосредственно перед чтением текста, скажем, в виде вопросов: как относится автор к своему герою? выражена ли идея текста в его названии? — ответы на которые даются, естественно, после прочтения текста.

Для проверки усвоения прочитанного применяются послетекстовые задания, которые призваны закрепить в памяти и сознании обучаемых основное содержание текста, характер и взаимоотношения персонажей и языковые средства, с помощью которых раскрываются суть и смысл произведения.

Особую проблему составляет работа с художественным текстом.

При работе над художественным текстом особое значение имеет последовательность решения речевых задач. Без осмысления сюжета произведения непродуктивно заниматься выявлением проблемного содержания. В притекстовых заданиях студенты получают целевую установку на извлечение информации, помогающую раскрыть идейный смысл текста (см. ниже в заданиях к материалам контроля). При чтении текста в аудитории очень важен вопрос о скорости чтения. Обычно в таком случае студенты прочитывают текст за разные отрезки времени, что ставит их в заведомо неравные условия деятельности. Понятно, что скорость чтения у каждого индивидуальна. Она во многом определяется навыками в технике чтения. Она также зависит от национальных особенностей личности, от ее психологического склада. Однако задачей преподавателя и является стремление повысить и развить эту среднюю индивидуальную скорость чтения. Если процент понимания текста ниже 90 %, работа по выведению студентов с уровня понимания сюжета на уровень понимания смысла не может начаться и необходимо повторное обращение к тексту.

Послетекстовые задания выводят студента уже на более высокий уровень восприятия текста (когда имплицитное содержание, выводящееся из намерений автора текста, эксплицируется) — уровень смысла.

Чтение текста всегда рассматривается не только как цель речевой деятельности, но и как средство для развития других ее видов, и в первую очередь говорения, а именно диалога-беседы и репродуктивно-продуктивного монолога (см. содержание послетекстовых заданий в материалах контроля ниже). Объектами контроля при говорении являются:

- 1) адекватность заданной теме;
- 2) глубина раскрытия темы;
- 3) логичность изложения;
- 4) умение дать оценку прочитанному;
- 5) темп речи (конечно, слегка замедленный по сравнению с темпом носителей языка);
- 6) соответствие нормам русского литературного языка (произношение с точки зрения разборчивости речи, грамматика, владение лексикой темы, умение использовать для этого необходимые языковые средства);

В монологическом высказывании сочетаются монолог-повествование, монолог-рассуждение и монолог-описание.

При диалоге учитывается быстрота словесной реакции в репликах, в случае замедленной реакции анализируется причина (национальные или индивидуальные особенности личности, плохое владение информацией, наконец, просто непонимание предшествующей реплики собеседника).

Конечная же цель работы над текстом заключается также и в формировании умения студента самостоятельно читать литературу на русском языке. Это особенно важно ввиду того, что после окончания университета на родине (в условиях отсутствия языковой среды) чтение будет единственной возможностью для человека не утратить навыки владения русским языком.

В результате организованного таким образом процесса лингвокультурологического прочтения текстов ливийские студенты должны приобрести следующие умения:

I. Чтение:

А) свободно читать « про себя » без словаря художественный текст определенного объема;

Б) в процессе первого чтения понимать его содержание (минимум 90%);

В) уметь ориентироваться в тексте художественного произведения, устанавливать причинно-временные связи событий;

Г) знать основных героев.

II. Говорение:

А) владеть лексико-грамматическим минимумом, необходимым для выражения коммуникативных интенций;

Б) уметь доказать, опровергнуть, подтвердить и оценить, дать аргументированную оценку проблемам, отражённым в тексте;

В) высказывать свое мнение о проблематике художественного произведения;

Г) выявлять позицию автора;

Д) уметь выражать свое отношение к прочитанному.

III. Письменная речь:

А) уметь излагать основное содержание текста;

Б) написать сочинение на тему «Почему мне понравился / не понравился текст»; для этого необходимо:

- знать лексический минимум темы;
- знать грамматику, необходимую для оформления высказывания;
- знать нормы письменной речи (в отличие от устной);
- употребить связующие элементы, развивающие сверхфразовые единства в тексте.

Рассмотрим конкретный пример работы с текстом, посвящённым столице Ливии – Триполи:

Задание 1. Сейчас вы будете читать текст на русском языке, в котором рассказывается о столице Ливии Триполи. Как вы думаете, о каких достопримечательностях города пойдёт речь?

Задание 2. Переведите слова: *возвышенность, гавань, скалистый мыс, набережная, базар, трущобы, экспонаты.*

Задание 3. Прочитайте текст «Триполи – столица Ливии». Найдите арабские слова, не переведённые автором. Будьте готовы к ответам на вопросы по содержанию текста.

Триполи – столица Ливии.

Триполи – столица и самый большой город Ливии. Его население сегодня более 1 млн. человек. Это прекрасный город, раскинувшийся на морском побережье, на уступах возвышенности, спускающейся к заливу Малый Сирт, близ удобной естественной гавани. Город делится на старый и новый. Старый город занимает северо-западную часть Триполи, находится на скалистом мысу и обнесен с двух сторон стенами. Длинная и широкая набережная аль-Фатх является его северной границей. Старая часть города сохраняет вид, характерный для населенных пунктов Арабского Востока, – низкие дома в один-два этажа с плоскими крышами, глухие стены которых образуют улицы; на улицах – красочные арабские базары.

Новая часть Триполи застроена высокими современными зданиями, в архитектуре которых использованы традиционные арабские элементы. Южная часть Триполи, обращенная к аэропорту, – один из самых молодых районов столицы. Новый квартал Тарик-аль-матар (буквально дорога в аэропорт) построен на месте бывших трущоб.

Триполи – крупнейший культурный центр. Здесь находятся факультеты Ливийского университета, богатая Университетская и Национальная библиотеки, ряд институтов и школ. Об историческом прошлом города рассказывают не только экспонаты государственных Археологического, Этнографического и Национального исторического музеев, размещенных в древней крепости, но и сохранившиеся постройки разных эпох, и среди них триумфальная арка Марка Аврелия (2 в. н. э.), крепость 16 века, мечети Ан-Нага (17 века), Караманли (18 века), Гуджи (19 век).

Триполи – крупнейший торгово-промышленный центр, в нем сосредоточено $\frac{3}{4}$ предприятий пищевой промышленности, текстильные, кожевенные, ковровые предприятия, много мастерских. К западу от города расположен нефтеперерабатывающий завод.

В Триполи сходятся шоссейные дороги, авиалинии и морские пути. Это крупный рыболовецкий порт. Через Триполи проходит более 50% грузооборота страны (не считая нефти). (По материалам газеты «Аш Шамс»).

Задание 4. Ответьте на предложенные ниже вопросы, используя фрагменты текста.

- 1) Где находится Триполи?
- 2) Какие части города названы в тексте?
- 3) О каких достопримечательностях Триполи рассказывает текст?
- 4) Почему Триполи – промышленный центр Ливии?

Задание 5. Найдите в тексте предложения, которые выражают следующие мысли:

- *В Триполи живет 1 млн. человек.*
- *Новые районы города находятся на юге, ближе к аэропорту.*
- *Об истории Триполи рассказывают не только музеи, но и памятники архитектуры разных веков.*

Задание 6. Перескажите текст. Как вы думаете, нравится ли Триполи автору статьи? Как относитесь к Триполи вы? Аргументируйте свой ответ.

Задание 7. Используя материал текста, проведите обзорную экскурсию по Триполи для русских туристов. Дополните рассказ информацией, которую считаете интересной и нужной.

Данный текст невелик и предназначен для студентов начального этапа обучения. Однако даже в нём представлены некоторые моменты, позволяющие активизировать сопоставление культур – определения «красочные», «традиционные», которые добавляются автором к слову «арабские». Благодаря этим сигналам можно продемонстрировать учащимся, что для носителей русского языка арабская культура – это культура экзотическая, непривычная и в то же время кажущаяся достаточно узнаваемой, яркой, определённой.

Для сопоставления можно использовать также тексты, посвящённые Москве, ставя перед студентами задачу обнаружить общие черты и отличия в описаниях Москвы и Триполи русскими авторами.

Главной задачей при работе с данным текстом является формирование у студентов умения рассказывать о своей жизни, своём опыте, используя речевой материал русского текста, его лексику и конструкции. Поэтому завершением работы с данным текстом может стать такое задание: составить при помощи различных русскоязычных источников рассказ «Мой Триполи», опираясь на такие вопросы:

- Триполи – ваш родной город? Когда вы впервые побывали в Триполи? Что вас особенно удивило тогда?
- Какие места в Триполи вы любите особенно? Где вы чаще всего бываете? Какое место вы обязательно показали бы русскому туристу? Почему?
- Что значит Триполи для ливийского народа?
- Что вы знаете об истории Триполи?

Эти и подобные вопросы помогают студенту сориентироваться в теме, подобрать тексты, в которых даются ответы на аналогичные вопросы о Москве, и использовать их в качестве образцов.

Таким образом, учебные тексты и система заданий позволяют достигнуть одной из главных целей обучения русскому языку – овладения речевой компетенцией, достаточной для решения коммуникативных задач, стоящих перед студентом.

4.3. Примерные образцы текстов для продвинутого этапа обучения студентов филологии в ливийской аудитории.

Текст 1.

Невеста Средиземного моря

В украшениях фасадов и внутренних помещений культовых и общественных зданий Триполи преобладают светлые цвета, особенно белый, ибо он отражает яркие лучи солнца, палящего практически на протяжении всего года. И недаром Триполи называют «невестой Средиземного моря», ведь свадебное платье невесты всегда белого цвета.

Триполи, по описанию арабских и европейских авторов, был одним из важнейших и красивейших городов Северной Африки .

Тунисский путешественник Абу Мухаммед Абдаллах бен Мухаммед бен Ахмед-ат-Тиджани, совершивший поездки по Северной Африке в 1306-1308 гг., писал: «Когда мы направились к Триполи и приблизились к городу, его белизна в лучах солнца ослепляла... Удивили меня и улицы города, я не видел более чистых, широких и прямых улиц, чем здесь... большинство из них пересекают город вдоль и поперек, как по шахматной доске, и пешеход ходит по ним как шахматная ладья ».

Спустя два столетия, в 1510 г., командующий испанскими войсками граф Педро Наварро в своем докладе вице-королю Сицилии сообщал, что этот город гораздо крупнее, чем можно было себе представить, и что те, кто раньше рассказывал о нем и воспевал его красоту и величие говорили только правду. Среди городов, которые ему доводилось видеть, Наварро не находил такого, который «сравнился бы с Триполи укреплениями и чистотой».

Процветание Триполи на протяжении столетий объяснялось тем, что он служил перевалочным пунктом торговых путей, соединяющих Восток с Западом. Здесь заканчивался важный транссахарский караванный путь, пролежавший через Гадамес, Гат и Мурзук и следовавший далее на юг к озеру Чад. Главным источником и основой существования населения города была транссахарская торговля и торговля между Западом и Востоком. Вереницы караванов и кораблей доставляли в Триполи всевозможные товары. В нем, как и в

других городах Северной Африки, корсар и работорговец были столь же типичными фигурами, как купец и ремесленник.⁹⁹

Текст № 2.

Триполи – столица Ливии.

Триполи - столица и самый большой город Ливии. Его население сегодня более 1 млн. человек. Это зеленый и благоустроенный город, раскинувшийся на морском побережье, на уступах возвышенности, спускающейся к заливу Малый Сирт, близ удобной естественной гавани. Город делится на старый и новый. Старый город занимает северо-западную часть Триполи, находится на скалистом мысу и обнесен с двух сторон стенами. Длинная и широкая набережная аль-Фатх является его северной границей. Старая часть города сохраняет вид, характерный для населенных пунктов Арабского Востока, - низкие дома в один-два этажа с плоскими крышами, глухие стены которых образуют улицы; на улицах – красочные арабские базары.

Новая часть Триполи застроена высокими современными зданиями, в архитектуре которых использованы традиционные арабские элементы. Южная часть Триполи, обращенная к аэропорту, - один из самых молодых районов столицы. Новый квартал Тарик-аль-матар (буквально дорога в аэропорт) построен на месте бывших трущоб.

Триполи крупнейший культурный центр. Здесь находятся факультеты Ливийского университета, богатая Университетская и Национальная библиотеки, ряд институтов и школ. Об историческом прошлом города рассказывают не только экспонаты государственных Археологического, Этнографического и Национального исторического музеев, размещенных в древней крепости, но и сохранившиеся постройки разных эпох, и среди них триумфальная арка Марка Аврелия (2 в. н. э.), крепость 16 века, мечети Ан-Нага (17 века), Караманли (18 века), Гуджи (19 век).

Триполи – крупнейший торгово-промышленный центр, в нем сосредоточено $\frac{3}{4}$ предприятий пищевой промышленности, текстильные кожевенные, ковровые предприятия, много мастерских. К западу от города расположен нефтеперерабатывающий завод.

⁹⁹Газета «Аш Шамс, 1999, № 16».

В Триполи сходятся шоссейные дороги, авиалинии и морские пути. Это крупный рыболовецкий порт. Через Триполи проходит более 50% грузооборота страны (не считая нефти).¹⁰⁰

Текст № 3.

О Добродетельном Граде

Аль-Фараби делит человеческие объединения на совершенные и несовершенные. К совершенным (камиля) объединениям относятся: объединение всех человеческих сообществ земли – «великое человеческое объединение»; отдельный народ (умма), проживающий на части земного шара, - «среднее совершенное объединение»; объединение жителей города в части местоживания народа – «малое совершенное объединение». «Несовершенными (гайяр камиля) объединениями» являются селения, кварталы, улицы и дома. Именно в городе, а не в меньшем объединении «достигается первоначально наибольшее благо и высшее совершенство».

Аль-Фараби рассматривает города как наименьшее по своему размеру человеческое объединение, характеризующееся совершенством, полнотой и самодостаточностью. Именно с такого объединения должно начаться преобразование человеческого общества на принципах счастья, чтобы охватить после города, превращенного в град, отдельные нации, а затем и весь мир. Аль-Фараби говорит не только о Добродетельном Граде, но и «добродетельной общине» (аль-милля аль-фадила), «добродетельном народе» (аль-умма аль-фадила), «добродетельном мире» (аль-ма'мура аль-фадила).

Таким образом, в реальности существуют города, подразделяемые на три группы («невежественные», «безнравственные», «заблудшие»). И есть некий идеал – Добродетельный Град. Аль-Фараби говорит о Граде не как о реально существующем, а как о возможно существовавшем в прошлом или находящемся в его время в каком-то удаленном и недоступном месте. И задача состоит в том, чтобы превратить миф в реальность, города в Добродетельные Грады. (По А.А. Игнатченко В поисках счастья).

¹⁰⁰Газета «Аш Шамс, 1999, № 24».

Текст № 4.

Грех требовать рая

Рыжий нес свою ношу. Еще до зари хозяин прочно закрепил поклажу на спине у верблюда, ласково потрепал его по шее: в лощине Пьяное Око много сочной травы! Одним махом вскочил он в седло и тронулся в путь до рассвета, а к полудню достиг лощины. Солнце жгло нестерпимо. Внизу, между крутыми склонами, паслось стадо газелей. Туарег мягко спрыгнул на землю. Обвязал поводьями шею махрийца и оставила его наедине с сочной, зеленой травой.

Перебегая от одного дерева к другому, пробрался он к краю лощины, пока не вышел на стадо. Аллах великий! Какие прекрасные газели! Эти огромные влажные глаза! Ноги тонкие, стройные... Чарующее зрелище! Да не создал аллах животного более грациозного, чем газель. Так и хочется взять ее на руки и любоваться ее красотой...

Газель... чудное творение аллаха – до чего же она прекрасна! И как это в юности не замечали его глаза такой красоты? Как мог он стрелять в нее?! Грешен, грешен был молодой охотник, что возвращался домой на верблюде с привязанными к седлу бездыханными телами. Или на то воля аллаха, и, желая наказать человека за все его грехи и заблуждения, он дает прозрение рабу своему увидеть все в истинном свете единственный раз в жизни, когда почти вся жизнь уже позади?

Каким слепцом был он в юности, не видел он красоты жизни, не ведал смысла ее! Подошла старость, года прибавили разума – и тут-то и наказал его аллах, открыв охотнику красоту живой газели и лишив его возможности овладеть этой красотой.

Разве сможет он сейчас выстрелить в эту газель, даже если рука не дрогнет и зоркий глаз не подведет? Разве сможет?

Дома его ждут дети, плачущие от голода. Отцу невыносимо смотреть на голодных детей. Можно сойти с ума от их плача.

Охотник устроился поудобнее на холмике, слегка возвышавшемся над лощиной Пьяное Око. Направил дуло винтовки на газель с огромными печальными глазами. Задумался и на мгновение, охваченный жгучим стыдом, и... нажал на спусковой крючок. Стадо вмиг разлетелось – словно стрелы, пущенные из лука. Он спрыгнул на дно лощины, весь дрожа от нетерпения. «Все мы заблуждаемся... Все мы грешники, нет чистых среди рода людского...

Кому право дано в рай стремиться? Тот грешник, кто туда просится! Лжец и обманщик! А я – человек!» (Из рассказа Ибрагима аль-Куни «Глоток крови»)

Текст № 5.

О Коране

Русская философия и богословие всегда с глубоким пониманием относились ко всем монотеистическим религиям, считая, что первоначальные различия между ними происходят от самого Бога и касаются не веры как таковой, а заповедей. Вера в единого Бога, в Его праведный суд – одна и та же во всех откровениях, но заповеди Бог дает различным народам разные. Единством Божиим логически требуется единство человечества, связанного с Богом, то есть единство истинной религии как веры для всех народов. Открыть истину одним и скрыть ее от других было бы противно правде и милосердию Божью, что и приводит к необходимости серьезного осуждения всякой религиозной исключительности и одинакового признания всех исторически различных проявлений истинной религии.

Религиозное мирозерцание издревле характеризовалось идеей пророка, или посланника Божия, человека, находящегося в особом, личном отношении к Богу, получающего откровения свыше и становящегося посредником между Богом и людьми, которые через него получают священный закон и Писание.

У иудеев таким посланником был Моисей, передавший своему народу святой Закон Тора; христианство сформировалось с приходом Иисуса Христа, принесшего писание Евангелие; и, наконец, ислам сложился с приходом посланника Мухаммеда и священной книги Корана. Название "расул-алла", которое обыкновенно дается Мухаммеду и им самим и его последователями, значит посланник Божий, человек, получивший миссию от Бога.

Коран – святая книга мусульман, переданная им посланником Божиим – Мухаммедом. В мусульманской теологии есть термин «иджаз», который означает «быть бессильным создать что-либо подобное тому, что создано Аллахом», а ведь Коран и есть Калямудла (слова Господни). Это уникальный по стихосложению, торжественному восхвалению и бытовой мудрости свод морально-нравственных, религиозных, гражданских, политических и юридических норм, переданных пророком за сравнительно длительный период времени.

Появление первой суры (главы) под номером 96 относится примерно к 610 г. н. э., последняя же составлена незадолго до смерти Мухаммеда в 632 г. н.э.¹⁰¹

Текст № 6.

Борьба ливийских патриотов под руководством Омара аль-Мухтара (1923-1931гг.)

После установления в октябре 1922 г. фашистской диктатуры в Италии уже в январе 1923 г. из Рима прибыл фашистский губернатор Киренаики Л. Бонджиованни, которому Муссолини приказал во что бы то ни стало подавить сопротивление арабского населения.

Крупные воинские части итальянских войск двинулись на Аждабию и 21 апреля захватили ее, а также атаковали другие населенные пункты, находившиеся в 40-50 километровой прибрежной полосе. При этом итальянцы разрушали дома, убивали местных граждан, сбрасывали бомбы на караваны, стремясь, как писал Эванс-Причард, «вселить ужас в сердце скотоводческого населения Киренаики».

Поскольку на открытом пространстве в пустыне и в оазисах Сахары воевать с итальянцами было трудно, центром сопротивления стал большой лесной массив Зеленых гор (Эль-Джебель эль-Ахдар), где национальное движение возглавил видный деятель Киренаики Омар аль-Мухтар.

По его инициативе создавались подвижные небольшие формирования, рассредоточенные по всей территории Зеленых гор, которые и стали играть основную роль в партизанской войне против итальянцев.

В ответ на тактику выжженной земли, которую применило итальяно-фашистское командование, и на зверские расправы оккупантов над местным населением, Омар аль-Мухтар поднял на борьбу против врага все население Киренаики, поддержавшее призыв к народному сопротивлению, к отмщению кровь – за кровь. Хотя итальянцы и господствовали на большей части Киренаики, зеленые горы стали для них крепким орешком. Там хозяевами были патриоты, возглавлявшиеся мужественным и смелым вождем. Он разрабатывал и координировал операции, осуществлял административные функции, даже собирал налоги с населения, чтобы на полученные деньги приобретать оружие и продовольствие в соседнем

¹⁰¹ Беляев, В., Грязневич, И. 1986. Предисловие. *Коран* / пер. и коммент. И. Ю. Крачковского. 2-е изд. М. 1986, с. 5-7.

Египте. Итальянцы, окружившие весь массив гор, решили медленно сжимать кольцо, методически бомбить места скопления населения. В занятых ими населенных пунктах они установили драконовские порядки, но ливийцы были непокорны, и война явно затягивалась.

Только к концу 1924 года итальянские части установили контроль над западными склонами Зеленых гор. В апреле 1925 года началось их продвижение в глубь Эль-Джеббель-эль-Ахдара к югу от Бенгази, но военные успехи были явно мизерными, и Рим вынужден был отправлять все новые и новые воинские контингенты. Со стороны Италии, подписавшей, подписавшей 24 июля 1923 года Лозаннский мирный договор, это был открытый разбой, попрание международных прав, что в те годы непримиримо разоблачались Советским Союзом.

Омару аль-Мухтару и руководимым им партизанским отрядам, состоявшим в основном из неграмотных патриотов-бедуинов, было, конечно, нелегко сражаться с европейской армией, применявшей самое современное вооружение. За пять месяцев 1928 года итальянские войска захватили территорию около 150 тыс. кв. км., применив против ливийцев самолёты и бронемашину и превратив в пепел их жилища, но это не означало, что они стали на ней полновластными хозяевами. Бедуины дрались с оккупантами храбро и отчаянно. Так, 25 февраля 1928 года они напали на колонну оккупантов около Магрифета. Бой длился 7 часов. Ливийцы потеряли 250 человек убитыми, но они нанесли чувствительный удар по агрессорам.

В марте 1929 года в Ливию прибыл маршал П. Бадольо. Ему предписывалось в кратчайший срок завершить оккупацию Ливии. Его первыми словами после вступления на ливийскую землю были: «Надо, чтобы каждый из местных жителей твёрдо усвоил, что мы здесь и что мы останемся здесь навсегда». Итальянцы торжествовали победу, утопив в крови борьбу патриотов Центральной Сахары, но это была не вся Ливия. В Зелёных горах Киренаики ещё сражался Омар аль-Мухтар.

Но силы были неравными. Омар аль-Мухтар, оценив обстановку, перенёс свои действия в леса, но этим он только временно облегчил своё положение. Партизанские отряды уходили вглубь Зелёных гор или, наоборот, пытались прорвать блокаду и уйти в пустыню. Они были истощены и измучены. 28 января 1930 года фашисты оказались у лагеря, где находился Омар аль-Мухтар. Патриоты сумели уйти, но потеряли 150 человек, был ранен и сам Омар аль-Мухтар.

Весной 1931 года у Омара аль-Мухтара осталось около 100 бойцов. 13 сентября у местечка Слонта состоялся его последний бой. Под ним убили лошадь, затем его ранили в руку, его схватили и отправили в Бенгази. Секретный военный трибунал приговорил 70-летнего героя к смертной казни. 17 сентября приговор привели в исполнение в присутствии 20 тысяч бедуинов, которых итальянцы согнали со всех окрестных поселений.

Омар аль-Мухтар был великим патриотом, возглавившим войну в защиту своего отечества. Своей решительной борьбой с колонизаторами, своей непримиримостью к предателям он заслужил доверие народа, возглавил его и вдохновил на борьбу. Ради свободы и независимости он принёс себя в жертву, обессмертив своё имя.

Текст № 7

История Мекки

Сегодня Мекка известна каждому культурному человеку как центр ислама и священный город всех мусульман. Если человек не является мусульманином, то не имеет права находиться в этом городе. Но если он исповедует ислам, то должен совершить паломничество сюда, называемое «хадж». Однако не все знают, что история Мекки не ограничивается историей мусульманской религии.

Святой город

Так как Мекка расположена в Саудовской Аравии – государстве с сильными исламскими традициями, то мало кому из местных историков пришло бы в голову исследовать то, что не было связано с именем пророка Мухаммеда, тем не менее он вошёл в уже существовавший город, где все единодушно приняли ислам. Также есть свидетельства того, что главная святыня, находящаяся в Мекке – Кааба – также существовала раньше.

Постройка этого священного кубического здания приписывается сначала небесным ангелам, а уже потом – пророкам. Первым её перестроил Адам, за ним – Исмаил, а потом – племя курайшитов, из которого и происходил сам пророк Мухаммед.

В целом, домусульманская история Мекки кратко складывается из сведений о Каабе – здании, которое было построено для сохранения Чёрного камня. В эпоху атеизма у нас позиционировали этот камень как метеорит. Предания же говорили о том, что он был послан самим Аллахом, а вот кому – это пока вопрос. По одним сведениям – Ною, а по другим –

Адаму. Сегодня этот камень вмонтирован в угол Каабы, поэтому, даже не заходя в самую постройку, можно прикоснуться к этой святыне.

Была ли Мекка столицей?

Роль Мекки как столичного города так и не состоялась. Достаточно того, что это крупный центр паломничества. Но есть ещё и Медина, которая наравне с Меккой считается главным городом мусульман. Однако в исламе появилось множество течений, и их представители хотели видеть город, в котором находится священная Кааба, своим. В результате Мекку захватывали: Омейяды – представители династии халифов; Карматы – секта мусульман-исмаилистов; Дирийский Эмират – первое саудовское государство.

Сегодня Саудовская Аравия имеет свою столицу – Эр-Рияд, однако Мекка так и осталась центром паломничества для мусульман всего мира. Это привело к тому, что вокруг Каабы ныне находится мечеть гигантских размеров, чтобы можно было вместить всех желающих совершить хадж.

Текст № 8

Из текста проповеди председателя ДУМ РФ, Совета муфтиев России Муфтия Шейха Равиля Гайнутдина в Московской Соборной мечети в Ид-аль-Адха Курбан-Байрам 12 сентября 2016 года.

Многие века назад на примере Ибрахима и Исмаила Всевышний Создатель показал, что жизнь человека имеет особую святость. Никто не вправе посягать на нее, кроме Бога. Это Его прерогатива. И Он не нуждается в людской жертве. Жертвенность – это не то, когда человек лишает себя жизни, либо жизни другого человека, других людей. Жертвенность подразумевает под собой активность на Божьем пути во имя жизни: духовной и физической; усилия во имя мира на земле; самоотдача на благо других людей, вне зависимости от расы и религии!!!

Тому примером служат пророки! Все, без исключения, особенно, заключительный из них, завершающий цепь **пророчества**, пророк Мухаммад (да благословит его Аллах и приветствует).

Нести свет, озарять сердца и души, помогать больным и обездоленным, менять мир к лучшему... такова миссия пророков! Заключительный посланник стремился помочь каждому. Идя из дома в дом, из племени в племя, он искал тех, кто способен прислушаться к его призыву, кто сможет оживить свою душу, найти правильный ориентир на своем жизненном

пути.

Ни нанесенные обиды, ни унижения, ни оскорбления, ни лишения и тяготы — ничто не становилось преградой на его пути добра. Он жертвовал всем собой во имя подлинного счастья других.

Его самопожертвование во имя других настолько велико, что даже когда врата Рая распахнутся пред ним и будут ждать его прихода в Рай, он со словами “уммати, уммати”-Моя умма, чтобы взять с собой и свою общину, предпочтет Раю самые тяжкие минуты Великого Божьего Суда. Его жертвенность так велика, что он захочет присутствия рядом не только близких, но и всей своей уммы, вплоть до самой грешной души! Мусульманская культура, по сути своей, пронизана активностью и усердием на Божьем пути, а также полна самопожертвования на благо другим! Всевышний Аллах провозгласил: “Мы непременно будем испытывать вас, пока не станут известны усердные в вашей среде и терпеливые ...” (Св.Коран,47:31).

Как было сказано, такова суть мирской жизни: проходить через трудности и испытания, которые определяют тех, кто поистине стоек на выбранном пути, кто может щедро и бескорыстно отдавать все свои силы на доброе и общественно полезное, кто делает все от себя зависящее, несмотря ни на какие обстоятельства.

К сожалению, на сегодня немало!.....

Дорогие братья и сестры!

Уметь жертвовать, уметь жить во имя высокого, отдавать частичку себя другим, достигнуть уровня, когда ты высвобождаешься от скупости души... В Коране сказано:

“Те, кто защищен от скупости души, они - достигшие спасения и блаженства”.

Конец текста.

Заключение

1. Распространение русского языка в мире, выполнение им дополнительно к своим национальным функциям функции языка-посредника, в каждом конкретном случае зависит от различных факторов и идет разными путями. Принципиальное значение для мотивационного комплекса играет динамика сфер применения русского языка и их актуализация.

Применительно к русскому языку существует определенная иерархия причин, обеспечивающих его распространенность за рубежом и побуждающих иностранцев к его изучению.

Базисные факторы, делающие для ливийцев изучение русского языка практической необходимостью, определяются перспективой международного экономического сотрудничества с Россией.

Дипломатические отношения между СССР и Ливией были установлены 4 сентября 1955 года. В конце декабря 1991 года Ливия официально заявила о признании России. На протяжении нескольких десятилетий две страны весьма активно развивали двухсторонние связи.

Дружеские отношения и развитие сотрудничества Ливии и России углубили сотрудничество между ними в вопросах национальной безопасности и обороны, в частности, путем активизации консультаций между компетентными ведомствами двух стран, в деле укрепления военных и военно-технических связей. Стороны также углубили и расширили политический диалог на различных уровнях, что содействовало развитию диалога между организациями обеих стран, действующими в сфере энергетики, с учетом баланса интересов как потребителей, так и производителей энергоресурсов, с целью создания необходимых условий для повышения стабильности мирового энергетического рынка.

В Ливии большую роль в усилении мотивации к изучению русского языка играет русская культура, которая издавна рассматривалась как часть европейской и шире – мировой культуры. Феномен интереса к русской культуре, общечеловеческая ценность русской классической и современной литературы, тематическое разнообразие и фактическая доступность литературы на русском языке имеют важное значение и выступают в качестве постоянно действующего фактора в распространении русского языка в арабской аудитории, а также в повышении мотивации его изучения.

2. Изучение русского языка во многих арабских странах можно считать удовлетворительным. Большие труды были посвящены проблеме создания национально ориентированных методов обучения русскому языку в данной аудитории, создания учебников для потребностей арабговорящих учащихся.

Опыт некоторых арабских университетов в преподавании русского языка как иностранного достаточно большой. Многие из них начали изучать русский язык ещё в начале XX века, но в ливийском университете Триполи начало изучению русского языка было положено только в 1987 г. на Факультете иностранных языков наряду с английским, испанским, французским, итальянским и др. Следует отметить, что из всех славянских языков изучается только русский язык. Скромное начало и небольшой опыт преподавания РКИ сравнительно с тунисской, алжирской, суданской и иракской аудиторией, делают нашу диссертационную работу весьма актуальной, и по отношению к организации обучения (учебные планы, программы) и по отношению к построению системы обучения вообще.

3. Методика преподавания русского языка как иностранного в арабской (в частности, ливийской) аудитории в значительной степени опирается на методику преподавания иностранных языков вообще - с одной стороны, и на русское языкознание - с другой. С этих позиций целью многих исследовательских работ являлся анализ сравнительно-типологических данных русского и арабского языков, а также выявление и систематизирование трудностей, с которыми сталкиваются арабоязычные студенты в процессе изучения русского языка как неродного.

Ливийская аудитория по сравнению со многими арабскими аудиториями является весьма отсталой. В таких аудиториях, как магрибской, имеется свой классный опыт преподавания РКИ, свои преподавательские составы, специальные учебные программы, национально ориентированные учебники и учебные пособия, отобранные дополнительные учебные материалы. Поэтому и неудивительно, что внимание исследователей в указанных аудиториях направлено в основном на профилактику и устранение трудностей учащихся с целью повышения эффективности обучения в целом.

В современной Ливии ведущим компонентом, влияющим на формирование целей обучения, является формулирование «социального заказа», учитывающего потребности общества и интересы учащихся, а также трансформирование этого заказа в приемлемый набор достижимых задач обучения и обеспечение этих задач адекватными средствами и приемами учебной работы. Достижение целей обучения, диктуемых обществом и избираемых

учащимися, или хотя бы приближение к ним, является решающим критерием для измерения эффективности педагогических действий, результативности учебного процесса в целом.

Обучение любому иностранному языку прежде всего связаны с вопросами об учащимся.

Особенности культуры и коммуникативного поведения адресата, различие языков русского и языка студентов, уровень подготовки студентов – вот некоторые отправные точки в поиске наиболее эффективных методик для обучения неродному языку.

4. Проанализированные в предлагаемой диссертации трудности, связанные с преподаванием русского языка для ливийских студентов, могут быть распределены по нескольким уровням проблем, которые определяют отбор содержания образования в ливийской аудитории.

Первый, самый глубокий уровень проблем – это проблемы межкультурного взаимодействия, проблемы, обусловленные различием родной и изучаемой культур.

Арабская и русская культуры – во многом различные культуры, процесс развития и формирования которых происходил в разных условиях. Поэтому не удивительно, что арабские студенты могут встречаться с рядом трудностей: одни из них связаны с языковыми факторами (лексическими, грамматическими, стилистическими), другие – связаны с внеязыковыми факторами (этнокультурными, социальными, психологическими др.). Следует отметить также, что в процессе чтения учебных текстов арабский студент, прошедший специализацию в определенной этнокультурной общности и имея сформированное в родной культуре видение мира, сталкивается с явлениями национально-культурной интерференции, т.е. его картина мира вступает в конфликтные отношения с чужой для него картиной мира, иными социальными ценностями, воплощенными в тексте.

Учет родного языка и культуры ливийских студентов-филологов позволяет выделить наиболее трудные и необходимые явления для подбора и организации материала, а также а) предупредить языковую и лингвострановедческую интерференцию; б) улучшить контроль при коррекции ошибок; в) избавить учащихся от неправильных представлений о неродной культуре, обусловленных действием национальных стереотипов; г) расширить сферу коммуникации (представляется возможность поговорить о себе) и тем самым увеличить число коммуникативных упражнений; д) способствовать развитию дружбы и взаимопонимания между носителями двух языков, и др.

5. Наиболее важным принципом обучения арабов русскому произношению является обязательный учет трудностей, характерных для носителей конкретных диалектов арабского языка. В то же время для анализа общих проблем необходимо опираться на единую норму литературного арабского языка как обязательную для всех говорящих на арабском языке.

Общий консонантный характер русского и арабского языков отнюдь не означает, что русские и арабские согласные характеризуются сходством. В русском и арабском консонантизме наблюдаются существенные различия.

Система русских согласных характеризуется четырьмя дифференциальными признаками: местом образования, способом образования, твердостью/мягкостью и глухостью/звонкостью. Арабские согласные противопоставлены по месту образования, способу образования, глухости/звонкости, долготе/краткости и наличию/отсутствию фарингализации.

В процессе обучения ливийских студентов-филологов русскому произношению на некоторые арабские согласные можно опереться как на сходные со звуками русского языка. Следует отметить, например, такие явления: в конце слова на месте русских смычных /б /т/ и /д/ в арабском акценте нередко произносятся имплозивные звуки, так как арабские согласные /Ь/х/А/ в позиции абсолютного конца слова реализуются имплозивными: особенно часто имплозивным согласным реализуется фонема /А/.

К ряду проблем обучения РКИ в ливийской аудитории относится и отсутствие некоторых соответствий в системе арабского консонантизма русские согласные /п /п' /в /в' /ц/ч'/ж /х/х' /г/г'/и др.

Обучение произношению согласных, противопоставленных по твердости/мягкости, также вызывает крушные трудности в работе со студентами филологии из Ливии.

Как известно, категория твердости/мягкости является центральной категорией русской фонологической системы. В литературном арабском языке, в отличие от русского языка, согласные не противопоставлены по признаку твердости/мягкости, поэтому указанная категория с большим трудом воспринимается учащимися. В то же время на противопоставление русских согласных по твердости/мягкости может накладываться противопоставление арабских согласных по наличию/отсутствию фарингализации.

6. Проблемы овладения ливийских студентов морфологией и семантикой проиллюстрируем на примере глаголов движения. Глагольная лексика занимает особое место во всей системе языка и является важным объектом изучения русского языка в ливийской аудитории. В составе глагольной лексики уже давно выделяются и изучаются такие группы, как глаголы речи, чувства и восприятия, движения и т.д.

Тема «Глаголы движения» вызывает большие трудности у ливийских студентов, изучающих русский язык. Трудности эти можно объяснить следующими причинами:

- 1) богатством лексических значений глаголов движения;
- 2) необходимостью разграничивать обозначение движения с помощью транспорта и без него;
- 3) наличием бесприставочных и приставочных глаголов движения;
- 4) существованием среди приставочных глаголов несовершенного вида глаголов, обозначающих однонаправленное и ненаправленное, однократное и повторяющееся движение;
- 5) среди приставочных глаголов — употреблением парных и несоотнесительных по виду глаголов, глаголов с различными многочисленными приставками, часто довольно близкими по значению.

Затруднения в изучении названной темы на продвинутом этапе появляются и потому, что нередко случаи расхождения между ранее изученным теоретическим материалом и практическими случаями употребления. Сказанным объясняется, почему эта группа глаголов давно привлекает внимание методистов, занимающихся преподаванием русского языка как иностранного, но, несмотря на это, до сих пор вряд ли можно сказать, что методика подачи этой темы окончательно разработана.

У глаголов движения имеются свои особенности употребления в речи, связанные со своеобразием образования видовых форм. Так, одни приставки вносят в глаголы пространственные значения (движение вниз, вверх, внутрь и т.д.), что может не находить свой аналог, а также по отношению к временным значениям. На базе глаголов движения появляется около двухсот приставочных образований. Но роль приставок в производных глаголах движения неодинакова, так как сочетаемостные возможности приставочных глаголов движения в основном зависят от специфики приставки.

Преподаватель постоянно встречается с разнообразными ошибками, обусловленными особенностями этих глаголов, их славянской природой, сохранившейся от древних времен, особенностями родного языка ливийского студента. Опыт работы в ливийской аудитории показал, что ошибки проистекают не столько от непонимания значения формы глаголов движения, сколько от смешения форм, на первый взгляд близких, но совершенно различных по своему употреблению.

Анализируя ошибки ливийских студентов, можно прийти к выводу, что чаще всего наблюдается смешение форм: двух приставочных глаголов движения (*пришел — вышел*); приставочного и бесприставочного глаголов одного вида (*приезжал — ездил*); приставочного и бесприставочного глаголов разных видов (*ездил — съездил; не съездил — не поехал*).

7. К наиболее типичным нарушениям, характеризующим динамику развития речевой способности арабоязычных учащихся при овладении ими русским языком, следует отнести: использование одной и той же тактики при овладении разноплановыми языковыми единицами; смешение кодов (перенесение правил из родного языка в изучаемый; явления межъязыковой интерференции); переключение кодов (альтернативное использование правил из двух языков и их универсализация и аппроксимация); сверхгенерализацию, при которой обучаемые выходят за рамки соблюдения некоторого правила, поскольку не различают определенных явлений; игнорирование ограничений на применение некоторого правила, т. е. распространение правила на контексты, в которых оно не употребляется; неполное применение правила, связанное с тем, что обучаемый не осваивает более сложные структуры, считая достаточным для коммуникации использовать относительно более простые правила. Особую группу составляют нарушения, которые возникают не столько по вине обучаемых, сколько провоцируются определенными недочетами в системе обучения. Чаще всего это происходит в случаях, когда преподаватель преподносит два и более языковых явления в определенной последовательности, которая приводит к смешению их в сознании обучаемых.

8. Целью преподавания иностранных языков является не только обучение общению, но и разрушение негативных этнических стереотипов путём расширения и уточнения знаний о представителях другого этноса. Расширение объективных знаний о другой культуре – это эффективный приём смягчения культурного шока, который нередко возникает в процессе погружения в чужую этническую культуру. Формирование этнической толерантности является одной из важнейших задач преподавания иностранных языков в эпоху диалога культур.

Исходя из того, что ливийская аудитория обладает рядом особенностей, в главе которых – неязыковая среда, требующая овладение классификационным навакам в определённом сроке времени, то в таких условиях при которых не существует никаких контактов с носителем изучаемого языка (нет практики), следует считать ведущим среди методических принципов принцип коммуникативности, что объясняется направленностью занятий при таком обучении в первую очередь на овладение языком как средством общения, а ограниченный срок обучения (во время которого нет практики) диктует необходимость особенно тщательного отбора учебного материала и приёмов его введения и активизации в речи.

Важнейшим компонентом обучения иностранному языку в ливийской аудитории является отбор коммуникативно-значимого материала с точки зрения адресата, поскольку содержание обучения в аспекте формирования определенных фоновых знаний будет различаться в зависимости от того, к какой именно культуре принадлежит учащийся. Явно, что обучать иностранному языку японца или араба – это совсем не то, что обучать американца или русского, так как представители вышеназванных общностей обладают своим собственным, национальным видением и пониманием мира.

На основании вышесказанного, мы полагаем, что при отборе текстов для учебников и учебных пособий по РКИ с учетом адресата (в нашем случае ливийского учащегося) необходимо учитывать: страноведческую и коммуникативную ценность страны для достижения или хотя бы приближения к достижению планируемых целей обучения в ливийских вузах.

Под страноведческой ценностью мы понимаем не только то, что касается культуры и жизни страны изучаемого языка, но в той же мере и то, что касается культуры и жизни страны учащегося. Чем выше культурно-исторический потенциал той или иной единицы языка и речи, тем выше его значимость для процесса обучения речевому общению. Первый эксплицируется в ходе сопоставительно-лингвострановедческой работы.

Коммуникативная ценность – это все, что помогает строить «мосты» взаимопонимания между представителями культуры изучаемого языка и представителями культуры учащихся с помощью знаний, навыков и умений, приобретаемых учащимися посредством изучаемого языка. Иными словами – все, что помогает учащимся быть посредником в коммуникации между двумя разными культурами в восприятии и передаче информации, что является требованием общества от учебного процесса в конечном итоге.

Правильное понимание и раскрытие объективной стороны целей обучения – первое основание, в рамках которого производится отбор и минимизация подлежащего изучению языкового материала, задаются уровни требуемой коммуникативной компетенции, перечень умений и навыков, которые предстоит сформировать.

Опираясь на то, что основную область применения русского языка в Ливии составляют общественно-политическая и социально-культурная сферы общения, в диссертации мы выдвигаем положение о том, что при отборе текстов для учебников и учебных пособий, необходимо, в первую очередь, выбирать тексты, переведенные с арабского языка на русский, прежде всего, те тексты, в которых отражаются элементы культуры и жизни учащихся, с целью формирования продуктивной речи в ситуациях, когда выпускнику надо будет говорить или писать о своей стране, культуре, искусстве и т.д. и переводить с арабского на русский – этот вид работы является более сложным, чем перевод с русского на арабский.

Наше предложение не означает, что составитель учебного пособия должен ограничиваться исключительно материалом переводных текстов, но должен всё же давать ему, наряду с теми лексическими единицами, в которых отражается специфика жизни страны – носителя языка, значительное место в содержании обучения РКИ в ливийской аудитории.

Мы также полагаем, что учебник и учебные пособия РКИ для ливийской аудитории должны содержать тот материал, который позволяет более успешно формировать у учащихся умение говорения и письма с целью возможности передать, а не только воспринимать информацию.

На наш взгляд, тексты, включающие в себя элементы среды самого учащегося, вызывают у него больше интереса. Для ливийского студента интересно читать известные или неизвестные ему ливийские литературные произведения на русском языке; думать о том, как ту или иную мысль выразить по-русски, как отреагируют на такой стиль беседы носители другой культуры, имеется ли эквивалентная лексика этому содержанию и т.п.

Все вышесказанное можно реализовать в виде перевода текстов с арабского языка на русский, а также сочинения специальных текстов, чтобы в контексте указывалось впечатление представителей той или иной культуры о другой культуре. Например, рассказ русского туриста о своей поездке в Триполи или, наоборот, ливийского журналиста или учащегося о времени пребывания в России на учебе или работе. Другими словами, каждая культура представляется глазами носителей другой. В зеркале другого, таким образом, не только

обеспечивается интерес к учебному материалу, но и удовлетворяются профессиональные потребности с использованием лексических единиц, позволяющих обогатить словарный запас учащихся и тем самым преодолеваются те трудности и сложности, с которыми студенты обычно сталкиваются в текстах.

Безусловно, обращение к сакральной культуре, религиозным ценностям ислама и православия в учебном материале для ливийской и арабской аудитории вообще является актуальным и дает богатую пищу для размышлений об общности и взаимосвязи двух мировых религий, имеющих общие корни, и укрепляет идею о диалоге культур и тем самым помогает избежать мыслей о столкновении двух культур, двух рас, двух миров.

9. В работе рассмотрены также проблемы, связанные с организацией учебного процесса, а именно: подбор преподавательского состава, определение списка теоретических и практических дисциплин, которые должны найти свое место в обучении русскому языку ливийских студентов-филологов (соотношение дисциплин, количество часов в неделю и т.д.). Существующий учебный план, как мы показали, нуждается в пересмотрении согласно с новым решением Министрства высшего образования Ливии, согласно которому организация вузовского процесса обучения перешла с системы годового на систему семестров. Также указывается на необходимость повышения числа учебных часов, по крайней мере на 122 еденици. Вышесказанное дает нам основание считать настоящий курс РКИ в ливийской аудитории краткосрочным курсом обучения, судя по количеству часов и с учётом того, что в процессе обучения в неязыковой среде не существует практики реализации навыков и умений, которые учащиеся набрали в течении каждого учебного дня.

10. Важную составляющую системы обучения русскому языку составляют средства обучения – учебники и учебные пособия. Отметим, что работы последнего времени, посвященные этой теме и рассматривающие проблему создания национально ориентированного учебника русского языка для потребностей арабоязычащих учащихся, очень немногочисленны. Мы можем назвать четыре значительные работы: М.Зэкри (1985), Ф.Бланш (1986), М.Дербель (1987), М.Шамах (1990). Они ориентированы на учащихся, проживающих в странах Магриба: в Тунисе, Алжире, Марокко. Работ, посвященных проблеме национально ориентированного учебника русского языка для ливийских учащихся, нет. Хотя можно заметить, что арабоязычные социумы стран Магриба и арабоязычный социум Ливии являются достаточно близкими по своим историческим, социально-экономическим, политическим, культурно-психологическим и т.п. особенностям обществами.

Но всё-таки вряд ли будет правомерно механически переносить рекомендации по созданию национально ориентированных учебников русского языка, предназначенных для арабской аудитории стран Магриба, на аудиторию ливийских учащихся - ведь национальная ориентация учебника как раз и ставит во главу угла всемерный учет специфических особенностей того или иного национального контингента учащихся.

Говоря о проблеме учета родного языка учащихся в национально ориентированном учебнике русского языка, мы рассматриваем в свете этой проблемы принципы отбора и организации учебного материала, принцип выделения наиболее трудных при изучении русского языка и необходимых для студентов явлений.

Мы стремимся к обоснованию нового подхода к созданию национально-ориентированных учебников, где коммуникативные цели обучения и специфика языковой системы должны служить основным фактором, определяющим объем и отбор русского языкового материала основу отбора и организации учебного материала, с учётом родного языка и культуры учащегося.

В таких учебниках и учебных пособиях должен реализоваться подход к обучению иностранному языку с позиций диалога культур, который мог бы трактоваться как познание иной культуры через свою, а своей через другую путем культурной интерпретации и адаптации этих культур друг к другу. В таком виде учебников или учебных пособий можно представить диалог культур на текстовом материале, отражающем русско-арабские контакты.

Мы находим отражения этого (заказа) в примере совместного создания пособия «Россия – Италия: диалог культур», которое вышло из печати в 2011 г. Это лингвокультурологическое пособие нового типа. В рамках международного проекта (совместно с Государственным институтом русского языка им. А.С.Пушкина (Москва), при финансовой поддержке Фонда «Русский мир» совместным российско-итальянским авторским коллективом (Д. Бончани, Р. Романьоли; Ю.В. Николаева, С.Л. Нистратова, Е.Г. Ростова) было создано пособие по чтению и развитию речи для итальянских студентов-гуманитариев.

Для согласования содержания текстов и учебных материалов с особенностями ливийской аудитории требует учитывать существующие проблемы в межкультурной коммуникации представителей русской и ливийской (шире – арабской) культуры, организации учебного процесса и психологическом настрое студентов.

Вышесказанное служит доказательством актуальности поиска нового, комплексного подхода к отбору учебного материала в конкретной национальной аудитории, а также к уточнению содержания обучения русскому языку в данной аудитории с целью создать для неё национальный ориентированный учебник, результатом которого является достижение всех целей обучения, или хотя приближение к нему и тем самым будут учтены простота / сложность дозировки и легкость / трудность презентуемого материала, а также с позицией максимального сохранения мотивации к изучению русского языка в данной аудитории, поскольку ливийские студенты обладают рядом особенностей, среди которых есть как общие для всех представителей арабского суперэтноса, так и специфическими, связанными с особенностями арабской культуры. При этом опыт преподавания в университете Триполи показывает, что в имеющихся учебниках недостаточно учитываются национальные особенности ливийской аудитории.

Следует отметить также, что включение в состав комплекса русско-арабского словаря-комментария и перевода на арабский язык заданий учебника повышает эффективность использования последнего при самостоятельной работе. Составленные авторами комплекса книги для преподавателя в Ливии играют важную роль при организации обучения русскому языку, так как профессиональная база русистики находится в стадии формирования. Уместно указать на роль и труд самих преподавателей. Многие преподаватели могут понимать аудиторию и ее запросы, а также недостатки в учебном материале, особо уделяя внимание построению урока, отбору и созданию текстов для каждого урока, чтобы степень усложнения материала строго подчинялась последовательности – 1-2-3, и стремятся как можно больше давать информации: дополнительных текстов, примеров, различных сведений с целью укрепления знаний учащихся и тем самым этим вызывать у них интерес и внимание с учетом их психологии, особенностей сильных и возможностей слабых студентов.

Для избежания разочарования при общении с носителями, при чтении подлинных текстов и «что учили не тому», «напрасно потрачены силы и время», нужно серьезно обдумать специальный подход при отборе текстов, учебного материала для учебников и учебных пособий с учетом всех особенностей арабской аудитории для повышения эффективности овладения изучаемым языком.

Важно в этой связи иметь в виду, что иногда авторы учебников, составители программ, желая облегчить учащимся процесс преодоления трудностей, связанных с различиями двух

культур и языков, изменяют коммуникативное содержание, определяемое природой общения, включают тексты, не имеющие никакого отношения к стране и носителям изучаемого языка.

Для ливийской аудитории «Книга для чтения» является необходимым пособием. Однако она должна соответствовать требованиям данной аудитории. Книга для чтения в ливийской аудитории играет важную роль в дополнения нехватки русской художественной литературы в ливийской среде. Поэтому составители учебной программы должны сами создать её с учётом спецификой данной аудитории «Книга для чтения» должна быть разнообразная и по уровням и по темам.

Необходимо менять состав и качество учебных материалов, делать их более адресными и актуальными для учащихся, «способными активизировать учебно-познавательный потенциал, ибо степень интеллектуальной активности, углубленного понимания содержания предполагаемого учебного материала, как показывает практика преподавания, оказывается решающим фактором, определяющим эффективность обучения.

Список литературы

1. Азимов Э.Г., Шукин А.Н. Словарь методических терминов. – М., 1990.
2. Азимов Э.Г. Теория и практика преподавания русского языка как иностранного с помощью компьютерных технологий. Дисс. . докт. пед. наук. - М., 1996.
3. Альбуриахи Хайдер Хаки, диссертация: (Коммуникативные неудачи арабских учащихся в ситуациях межкультурного речевого взаимодействия как методическая проблема). Москва 2013г.
4. Аракин В.Ю. Система обучения иностранным языкам в средней школе и учебник как модель ее реализации // ИЯШ, 1975, N2.
5. Арутюнов А. Р. Конструирование и экспертиза учебника. Москва, ИРЯП, 1987.
6. Арутюнов А.Р., Балаян А.Р., Чеботарев П.Г. Анализ современных учебников иностранных языков, изданных в Великобритании, США и Франции. М., 1977.
7. Баранников И.В. Роль и место родного языка в учебнике русского языка для нерусских // Тезисы докладов и сообщений V Конгресса МАПРЯЛ. Прага, 1982.
8. Беляев В., Грязневич, И. 1986. Предисловие. Коран/пер. и коммент. И.Ю.Крачковского. 2-е изд. М., 1986.
9. Библер В.С. Культура. Диалог культур. Опыт определения // Вопросы философии, 1989, №6.
10. Бим И. Л. Подход к проблеме упражнений с позиции иерархии целей и задач // ИЯШ, 1985, N5.
11. Большая Советская Энциклопедия.
12. Бухбиндер В.А. О системе упражнений // Обучение иностранному языку как речевой деятельности в средней школе: Сб. науч. тр. М., 1977.
13. Быстроновская Е.П., Персианова Н.А. Формирование навыков письменной речи // РЯНШ, 1972, N2.
14. Вагнер В.Н. Специфика учебника русского языка, ориентированного на учащихся определенной национальности // РАЗР, 1980, N6.
15. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. Москва, «Русский язык», 1983.
16. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. - М. 1990.
17. Виноградов В.В. Русский язык. Грамматическое учение о слове. — М., 1986.
18. Воробьев В.В. Лингвокультурология (теория и методы) Москва, РУДН, 1997.

19. Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6т.// Гл. ред. А.В. Запорожец/- М.: Педагогика. Т.1 - 1983.
20. Вятюнев М.Н. Теория учебника русского языка как иностранного (Методические основы). – М.: Русский язык, 1984.
21. Вятютнев М.Н. Универсальное и специфическое в учебных материалах по русскому языку // Тезисы докладов и сообщений. Конгресс МАПРЯЛ. Берлин, 1979.
22. Газета «Аш Шамс, 1999, № 16».
23. Глебова Н.Н. Учет национально-психологических особенностей учащихся в методике преподавания русского языка как иностранного. Дис. . канд. пед. наук. - М., 1989.
24. Городецкий Б.Ю. От лингвистики языка к лингвистике общения // Язык и социальное познание. -М.1990.
25. Григорьев С.Г. Методико-технологические основы создания электронных средств обучения/ С.Г. Григорьев, В.В. Гриншкун, С.И. Макаров.– Самара: Изд-во Самарск. гос. экон. акд., 2002.
26. Дербель М. Методические основы национальной модификации типового универсального пособия по обучению чтению (для филологов русистов младших курсов тунисского языкового вуза) Автореф. дис. ... канд. филолог. наук. – М., 1984.
27. Дешерева Ю.Ю. Учебник русского языка для иностранцев как средство лингвокультурного взаимодействия // Содержание и структура учебника русского языка как иностранного. – М.: Русский язык, 1981.
28. Друганова Б.Н. Организационно-правовые основы военного образования и технология профессионально-ориентированного обучения. В двух частях – СПб.: Изд-во МВАА, 2005. – Ч. 2.
29. Дьяченко И.А. Научные принципы построения вузовского учебника для изучающих русский язык в неродственной (монгольской) языковой среде. АДД. -М., 1974.
30. Егорин А.З. История Ливии, XX век. – М.,1999.
31. Есаджанян Б. М., Научные основы методической подготовки преподавателей русского языка как неродного. Москва, «Русский язык», 1984.
32. Журавлева Л.С., Зиновьева М.Д. Обучение чтению (на материале художественных текстов). М., 1984.
33. Заборов П.Р. Русская литература и Вольтер. XVIII – первая треть XIX века Л: Наука, 1978.
34. Занкова Л. В. Обучение и развитие. — М.1975.
35. Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку. Москва, «Русский язык», 1989.

36. Зуев Д.Д. Термины и их определения // Проблемы школьного учебника. – 1980. Вып. 8.
37. Ибрагим аль-Кони “Глоток крови” // Барабаны пустыни. – М.: Радуга, 1985
38. Капитонова Т.И. Щукин А.Н., Современные методы обучения русскому языку иностранцев. Русский язык», Москва, 1987.
39. Караулов Ю.Н. Русская языковая личность и задачи ее изучения // Языковая личность. – М., 1987.
40. Клобукова Л.П. Феномен языковой личности в свете лингводидактики // Международная юбилейная сессия, посвященная 100 - лтию со дня рождения В.В. Виноградова. – М., 1995.
41. Князев С.В. Современный русский литературный язык: фонетика, графика, орфография, орфоэпия [Текст]: учеб. пособие для вузов/С.В. Князев, С.К. Пожарицкая. М., 2005.
42. Ковалев А. А., Шарбатов Г.Ш. Учебник арабского языка [Текст] 4-е изд. М., 2004.
43. Коран (Перевод В.М. Прохоровой). – М.: Аюрведа, 1993.
44. Коршунова Я.Б. Методические основы отбора тематической лексики для обучения иностранцев русскому языку (элементарный курс). Дис. . канд. пед. наук. - М., 1978.
45. Костомаров В.Г., Митрофанова О.Д. Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам. – М.: Русский язык, 1978.
46. Краевский В.В. Основы обучения. Дидактика и методика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.В. Краевский, А.В. Хуторской. – М.: Издательский центр «Академия», 2007.
47. Лapidус Б.А. Некоторые теоретические вопросы методики обучения неродному языку // Язык как коммуникативная деятельность человека: Сб. научных трудов. М., 1987.
48. Лахвал Али. “Теоретические проблемы сопоставительной фразеологии”.Славистика XIX, 2016.
49. Лебединский С.И. Гербик Л.Ф.методика преподавания русского языка как иностранного. Учебное пособие. 2011.
50. Леонтьев А.А. Преподавание иностранного языка в школе: мнение о путях перестройки. 1988. - № 4.
51. Лустоно Рейес Д. Универсальное и специфическое в национальном варианте типового учебника русского языка для иностранцев. Дис. . канд. пед. наук. - М., 1984 .
52. Мамонтов А.С. Язык и культура: сопоставительный аспект изучения русского языка. М. ИЯРАН, 2000.

53. Мамонтов А.С. Проблема восприятия и понимания текста (психолингвистический анализ семантики номинативных единиц текста). Автореф. дис. ... канд. филолог. наук. – М., 1984.
54. Мамонтов А.С. Язык и культура: основы сопоставительного лингвострановедения. Автореф. дис. ... докт. филолог. наук. – М., 2000.
55. Массуд А.Фаттах, «Учёт национальных особенностей при отборе текстов для учебников и учебных пособий по русскому языку в вузах Ливии». Москва – 2004 г.;
56. Массуд А.Фаттах, «Обзор основной литературы по русскому языку для говорящих на арабском языке». Белград – 2016 г.
57. Митрофанова О. Д. ред., Пороговый уровень. Русский язык. Том 1.
58. Митрофанова О.Д. Костомаров В.Г., русский язык и литература в общении народов мира, (Методика преподавания русского языка как иностранного). М., 1990.
59. Митрофанова О.Д. Костомаров В.Г., Учебник русского языка и проблема учета специальности // РЯЗР, 1978, N4
60. Митрофанова О.Д. Лингводидактические уроки и прогнозы конца XX века // Материалы 9 Конгресса МАПРЯЛ. Братислава. 1999.
61. Московкин Л.В., Щукин А.Н., История методики обучения русскому языку как иностранному: методы, приемы, результаты. „Русский язык», Москва, 2013.
62. Московкин Л.Б., А.Н. Щукин. История методики обучения русскому языку как иностранному: методы, приемы, результаты. „Русский язык», Москва, 2013.
63. Мэки В. Отбор // Проблемы отбора учебного материала. (Под ред. Вятютнева М.Н.). М., 1971.12 0.Научно-методические основы составления учебных словарей для нерусских и проблемы обучения лексике: Тезисы докладов и сообщений. М., 1976.
64. Одунуга Ш. Учебник русского языка для нигерийцев // Содержание и структура учебника русского языка как иностранного. – М.: Русский язык, 1981.
65. Отношения России и Ливии. Справка.
66. Панков, Ф. И. Русская фонетика и интонация: Практическое пособие для иностранных магистрантов-лингвистов [Текст] / Ф. И. Панков, Е. Л. Бархударова. М., 2004.
67. Пидкасистого П.И. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей. – М.: «Педагогическое общество России», 2004.
68. Попова Т.В. Способы глагольного действия и лексико-семантические группы глаголов. «Русская глагольная лексика: пересеканность парадигм». — Екатеринбург, 1997.

69. Прохоров Ю.Е. Культуроведение и преподавание русского языка как иностранного: новые аспекты парадигмы методики. //Вестник филиала Института русского языка имени А. С. Пушкина. Будапешт,1997. № 6.
70. Прохоров Ю.Е. Методические проблемы роли и места национальных социокультурных стереотипов речевого общения в организации и содержании процесса преподавания русского языка как иностранного. // Лингвокогнитивные проблемы межкультурной коммуникации. – М.: Филология, 1997.
71. Прохоров Ю.Е. Национальные социокультурные стереотипы речевого общения и их роль в обучении русскому языку иностранцев. Москва, Педагогика пресс, 1996.
72. Реформатский, А.А. Обучение произношению и фонология [Текст]/А.А. Реформатский // Филологические науки. 1959. № 2. С. 145-156.
73. Россия – Италия: диалог культур, 2011, совместным российско-итальянским авторским коллективом (Д. Бончани, Р. Романьоли; Ю.В. Николаева, С.Л. Нистратова, Е.Г. Ростова).
74. Русская мысль.1913 № 66 - СПб 1913.
75. Русский язык для всех: практический курс. Учебник русского языка для иностранных учащихся (Л.С. Журавлева, Л.В. Шипицо, М.М. Нхабина и др.). – М.: Русский язык, 1989.
76. Русский язык для всех: практический курс. Учебник русского языка для иностранных учащихся (Л.С. Журавлева, Л.В. Шипицо, М.М. Нхабина и др.). – М.: Русский язык, 1989.
77. Сепир Э.Избранные труды по языкознанию и культурологии, –М.,1993.Словарь иностранных слов. – М., 1979.
78. Сеченов, Иван Михайлович // Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона : в 86 т. (82 т. и 4 доп.). СПб., 1890—1907.
79. Словарь иностранных слов, -М. 1979.
80. Словарь терминов, Триполи, 1988.
81. Смирнов В.И. Учебная книга в системе дидактических средств // Университетская книга. – 2001. – № 10.
82. Современный словарь иностранных слов. – М., 1992.
83. Солодуб Ю.П., Альбрехт Ф.Б. Современный русский язык - лексика и фразеология современного русского литературного языка. - М. 2002.
84. Спагис А.А. Об изучении видов у глаголов движения // Вопросы методики преподавания русского языка нерусским. — М., 1960.

85. Старт – 1: Учебник русского языка для подготовительных факультетов вузов СССР. Вводный курс. Книга для студента (М.М. Галеева, Л.С. Журавлева, М.Н. Нахабина и др.). – М.: Русский язык, 1984
86. Старт – 2 : Учебник русского языка для подготовительных факультетов вузов СССР. Элементарный курс. Книга для студента (Т.Н. Протасова, М.Н. Нахабина, Н.И. Соболева и др.). – М.: Русский язык, 1984.
87. Старт – 3 : Учебник русского языка для подготовительных факультетов вузов СССР. Основной курс. Книга для студента (Л.С. Журавлева, О.М. Аркадьева, Э.И. Исаева и др.). – М.: Русский язык, 1984.
88. Степанов Ю.С. Язык и культура. – М., 1965.
89. Стернин И.А. *Теоретические и прикладные проблемы языкознания*. «Истоки», Воронеж, 2008.
90. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация – М., 2000.
91. Трубецкой, Н. С. Основы фонологии [Текст] / Н. С. Трубецкой. М., 1960. С. 57. Бернштейн, С. И. Вопросы обучения произношению применительно к преподаванию русского языка иностранцам [Текст] / С. И. Бернштейн. М., 1937. С. 13.
92. Учебник «Advanced Russian: from reading to speaking от текста к речи» для продвинутого этапа обучения РКИ.
93. Учебное пособие «Русская культура: диалог со временем».
94. Филин Ф. П., *Русский язык в современном мире*. «Наука», Москва 1974.
95. Филин Ф. П. *Русский язык в современном мире*. «Наука», Москва 1974.
96. Цетлин В.С. Проблема учебника в зарубежной дидактике // Справочные материалы для создателей учебных книг / Сост. В.Г. Бейлинсон. – М.: «Просвещение», 1991.
97. Чаадаев П.Я. Статьи и письма – М: Современник, 1989.
98. Часть II Русская культура в её отношении к Западу и Востоку. [[www.nnre.rurossijai – islam – tom – 2](http://www.nnre.rurossijai-islam-tom-2)].
99. Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного, для зарубежных филологов русистов. М. Русский язык, 1990.
100. <http://bse.sci-lib.com/articale114906.html>.
101. <http://www.muslim.ru/articles/298/16130/>.

Приложение

Анкета для студентов-филологов

В рамках исследования, нами опрошено 20 выпускников разных учебных годов, Факультета иностранных языков в Триполи. Вот какие результаты нами получены:

1. Какие задачи, которые решаются в рамках практической цели обучения на занятиях по русскому языку, вы считаете наиболее трудно постижимыми?

понимание речи на слух в темпе носителей языка-----20%

овладение устной диалогической и монологической речью-----40%

чтение неадаптированных текстов без словаря или с минимальным использованием словаря---
-----40%

написание сочинений, рефератов, изложений, конспектов, тезисов

адекватный перевод русского текста на арабский язык

адекватный перевод арабского текста на русский язык

2. Какие средства обучения, по вашему мнению, наиболее востребованны для работы с ливийскими студентами?

учебники

книги для чтения-----60%

пособия по развитию речи

словари

разговорники-----20%

аудио и визуальные материалы-----20%

3. Какой из ныне существующих учебников вы оцениваете лучшим:

А) для работы на начальном этапе Старт 1-----90%

Б) для работы на продвинутом этапе Никакой-----100%

4. Когда вы наиболее часто применяете контрастирование русской и арабской языковой системы в вашей самостоятельной работе?

при обучении фонетике и просодии

при обучении грамматике

при обучении лексике-----20%

при обучении лингвострановедению-----80%

5. Какой аспект языка у вас вызывает наивысшую степень мотивации?

фонетика и просодия

грамматика

лексика-----xx-----20%

лингвострановедение-----80%

6. В какой сфере общения вы наиболее свободно употребляете русский язык в ходе обучения?

бытовой

учебной-----100%

профессиональной

социо-культурной

сфере СМИ

7. В какой сфере общения, после окончания обучения, вы наиболее часто употребляете русский язык?

бытовой

учебной

профессиональной-----30%

социо-культурной

сфере СМИ

в некакой-----70%

8. По каким мотивам вы занимаетесь русистикой?

интерес к русской литературе и культуре-----10%

желание овладеть языком в целях дальнейшего образования или получения работы по
нефилологической специальности-----10%

желание овладеть языком в целях дальнейшего образования или получения работы по
филологической специальности (переводчик, преподаватель)-----80%

**9. Какое распределение содержания учебного материала, по Вашему актуальным и
может быть относительно изменены в процентах в зависимости от целей создания
предлагаемого учебника для ливийской аудитории?**

1. Элементы (лексические единицы), отражающие русскую культуру – в пределах
40% материала;

2. Элементы, отражающие арабскую культуру, частью которой является ливийская –
40%;

3. Элементы, отражающие интернациональную культуру и культуру третьих стран –
20%.

Биография автора

Автор: AbdulfattahJomaaN. Massud - ливиец. Родился в 01.06.1964 в городе Тархуна Ливия. Закончил среднюю школу в 1982, поступил в 1988 на факультет иностранных языков Университета Триполи, а закончил в 1992. Получил степень магистра филологии в Москве 2004 – в Институте русского языка им. А.С.Пушкина.

Работает преподавателем русского языка на Факультете языков в университете Триполи, сотрудничал в области перевода с разными государственными учреждениями Ливии, был заведующим Отдела учебных программы на Факультете языков с 2009 – 2013.

С успехом закончил курс повышения квалификации с 2000 – 2001 г. в Москве, в Институте русского языка им. А.С.Пушкина.

Обираясь на собственный опыт работы в ливийской аудитории, автор обосновал свой подход к решению проблемы повышения мотивации в изучении иностранных языков на факультете языков Университета Триполи в Ливии.

Отражение тематики данного вопроса находится в работах автора: в магистерской диссертации «Учёт национальных особенностей при отборе текстов для учебников и учебных пособий по русскому языку в вузах Ливии», а также в работе, опубликованной в научном журнале «Славистика XX– 2016» - “Обзор основной литературы по русскому языку для говорящих на арабском языке”.

Прилог 1.

Изјава о ауторству

Потписани-а ABDULFATTAHJOMAAN. MASSUD

број уписа 14083 / Д

Изјављујем

да је докторска дисертација под насловом

Система обучения русском узыку для студентов-филологов в ливийской аудитории

(Систем наставе руског језика на студијама филологује у либијског говорног и

социокултурног средини).

- резултат сопственог истраживачког рада,
- да предложена дисертација у целини ни у деловима није била предложена за добијање било које дипломе према студијским програмима других високошколских установа,
- да су резултати коректно наведени и
- да нисам кршио/ла ауторска права и користио интелектуалну својину других лица.

Потпис докторанда

У Београду. _____

Прилог 2.

Изјава о истоветности штампане и електронске верзије докторског рада

Име и презиме аутора ABDULFATTANJOMAAN. MASSUD

Број уписа 14083 / Д

Студијски програм JKK – DAS MODUL : JEZIK

Наслов рада: Система обучења руском језику за студенте-филологе у ливийској аудиторiji (Систем наставе руског језика на студијама филологује у либијског говорног и социокултурног средини).

Ментор: професор, др. Ксенија Кончаревич

Потписани _____

изјављујем да је штампана верзија мог докторског рада истоветна електронској верзији коју сам предао/ла за објављивање на порталу Дигиталног репозиторијума Универзитета у Београду.

Дозвољавам да се објаве моји лични подаци везани за добијање академског звања доктора наука, као што су име и презиме, година и место рођења и датум одбране рада.

Ови лични подаци могу се објавити на мрежним страницама дигиталне библиотеке, у електронском каталогу и у публикацијама универзитета у Београду.

Потпис докторанда

У Београду. _____

Прилог 3

Изјава о коришћењу

Овлашћујем Универзитетску библиотеку „Светозар Марковић“ да у Дигитални репозиторијум Универзитетска у Београду унесе моју докторску дисертацију под насловом:

Система обучения русскомү языку для студентов-филологов в ливийской аудитории

(Систем наставе руског језика на студијама филологује у либијског говорног и социокултурног средини).

која је моје ауторско дело.

Дисертацију са свим прилозима предао/ла сам у електронском формату погодном за трајно архивирање.

Моју докторску дисертацију похрањену у Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду могу да користе сви који поштују одредбе садржане у одабраном типу лиценце Креативне заједнице (CreativeCommons) за коју сам се одлучио/ла.

1. Ауторство
2. Ауторство - некомерцијално
3. Ауторство - некомерцијално - без прераде
4. Ауторство - некомерцијално - делити под истим условима
5. Ауторство - без прераде
6. Ауторство - делити под истим условима

(Молимо да заокружите само једну од шест понуђених лиценци, кратак опис лиценци дат је на полеђини листа).

Потпис докторанда

У Београду. _____