

УДК 811.161.1'243:378.147

ЯЗЫК ОБРАЗОВАНИЯ: ИСТОРИЧЕСКИЙ ОПЫТ РОССИИ В ОБУЧЕНИИ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ КАК НЕРОДНОМ/ИНОСТРАННОМ**¹Васильева Т.В., ²Ускова О.А.***¹Московский государственный технологический университет «СТАНКИН», Москва; Национальный исследовательский Томский политехнический университет, Томск, e-mail: vasilieva189@yandex.ru;**²Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, Москва, e-mail: olgauskova@mail.ru*

В статье представлена концепция билингвального образования в России, формировавшаяся в течение трехсот лет. Представлены и проанализированы модели обучения на родном и неродном языках Н.И. Ильминского (Казанская школа) и И.Гаспринского (Кавказская школа), а также развитие заложенных ими основополагающих принципов методики преподавания русского языка как неродного/иностранный: цели, содержание обучения, методическое обеспечение учебного процесса.

Ключевые слова: русский язык, неродной язык, билингвальное образование, методика преподавания РКН/РКИ, содержание обучения, методическое обеспечение

THE LANGUAGE OF LEARNING: RUSSIA'S HISTORIC EXPERIENCE OF TEACHING IN RUSSIAN AS A NON-NATIVE / FOREIGN LANGUAGE**¹Vasilyeva T.V., ²Uskova O.A.***¹Moscow State University of Technology «STANKIN», Moscow, e-mail: vasilieva189@yandex.ru; National Research Tomsk Polytechnic University, Tomsk, e-mail: vasilieva189@yandex.ru;**²Lomonosov Moscow State University, Moscow, e-mail: olgauskova@mail.ru*

The article discusses the concept of bilingual education having been formed in Russia for three hundred years. The paper introduces and analyses the the native and non-native language-based teaching models developed by N.I.Ilminsky (the Kazan school) and I.Gasprinsky (the Caucasus school), as well as the core principles of methods of teaching Russian as a non-native / foreign language including the aims, the content and the methodological support of the learning process formulated by the above mentioned scientists.

Keywords: the Russian language, non-native language, bilingual education, methods of teaching Russian as a non-native / foreign language, learning content, methodological support

В современном мире образование воспринимается как основной механизм построения общества, с одной стороны, и рассматривается как фактор глобального развития стран с другой. При этом особое значение приобретают его качественные характеристики, которые обуславливают национальную идентичность. Процесс интернационализации образовательного пространства, который в настоящее время получил колоссальное развитие (например, Болонский процесс), как подчеркивают в ЮНЕСКО, обеспечивает человеку возможность получить доступ к «благам международного сотрудничества». Поэтому цели и содержание обучения требует унификации и стандартизации. Наряду с этим параллельно проходит процесс сохранения национальной идентичности [2], что также является одной из важнейших задач системы образования.

Поскольку Россия всегда была и остается многонациональным государством (193 национальности, по переписи 2010 [8:33]) на территории которого в настоящее время функционирует 278 языков [8:37], то российская система образования накопила богатейший опыт обучения различных кон-

тингентов учащихся как на государственном языке (монолингвальное образование), так и с использованием одновременно родного и неродного языков (билингвальное образование). В связи с этим русский язык используется в учебном процессе в нескольких ипостасях: 1) родной язык; 2) неродной язык; 3) иностранный язык. Все это стало возможным благодаря исследованиям как в лингвистическом, так и в педагогическом плане на протяжении последних трехсот лет существования Российской империи.

Концепция билингвального образования сформировалась во второй половине XIX века. Особую роль в этом процессе сыграло развитие русистики, которое получило большой практический выход: выдающиеся языковеды (Н.И. Греч, Ф.И. Буслаев, Д.К. Ушинский) стали основоположниками отечественной методической школы, а учебники XIX – начала XX веков по праву являются гордостью русской педагогической науки. Главное достижение российской методической школы XIX века дифференциация обучения русскому языку по признаку «родной/неродной/иностранный», так как методическое обеспечение всегда создавалось под конкретного пользователя. Так,

еще в 1842 году (2-е изд., 1846) вышла книга А. Охотина «Уроки из русской грамматики», в предисловии к которой говорится о существовании нескольких грамматик русского языка в зависимости от адресата:

- а) для тех, у кого русский язык родной и
- б) для тех, у кого русский язык иностранный.

Следует отметить традиционно высокий интерес у иностранцев, работавших и проживавших в Российской империи, к изучению русского языка, что явилось стимулом к разработкам национально ориентированных грамматик на французском, немецком, польском, шведском, английском и др., например:

- Грамматика проф. Галле (Лейпциг, год издания неизвестен);

- Опыт российской грамматики Шлиттера с немецким переводом (СПб., 1821, 1830);

- Российская грамматика Бутовского для польского юношества (Почаев, 1809);

- Система русского языка Пухмайера (Прага, 1820);

- Российская грамматика для иностранцев Рейфа (СПб., 1821);

- Грамматика Герда для французов и англичан (СПб., 1837) и др.

Специфика преподавания русского языка как неродного имеет прямую связь с языковой политикой. В этом отношении в Российской империи всегда принимали во внимание многонациональный и многоконфессиональный характер государства, это требовало билингвальной системы образования, которая предполагала обучение одновременно на русском и национальных языках с учетом особенностей каждого конкретного региона.

Так, например, на присоединенных территориях (Левобережная Украина, Польша, Прибалтика, Финляндия, часть Карелии, а также Средняя Азия, Кавказ, Закавказье и Дальний Восток) первоочередной задачей государства была интеграция местного населения через обучение русскому языку, который получил статус государственного, т.е. исполнял все соответствующие функции в сферах законодательства, администрирования, судопроизводства, делопроизводства, образования и др. Несмотря на то что русское население национальных окраин составляло меньшинство, языки титульных наций («туземные»), использовались, как правило, в бытовой сфере. Функциональное ограничение было обусловлено объективными причинами:

- а) отсутствие письменности;
- б) отсутствие в языковой системе лексико-стилистических средств для обеспечения выполнения функций государственного языка.

Таким образом, функции государственного языка мог выполнять только русский язык, которым должны были владеть все граждане Российской империи, что потребовало разработки соответствующей методики преподавания русского языка нерусским народностям (русский как неродной).

Следует отметить, что концепция такой методики разрабатывалась с XVI века и получила свою оформленность в последней трети XIX века на основе научно-методических работ Н.И. Ильминского (Казанская школа) и концепции И. Гаспринского (Кавказская школа). В результате можно говорить о двух подходах к системе билингвального образования. Тем не менее, объединяющим началом обеих систем явился принцип учета религиозных предпочтений учащихся и регионов их проживания.

Справедливости ради отметим, что процессы создания подобных методик проходили во всех империях: язык метрополии становился государственным языком, что послужило основой для дальнейшего его превращения в мировой язык. Так, с XVI века в Испании (университет Саламанки) начинается работа по созданию аналогичной методики преподавания испанского языка в колониях. Первые школы на новых территориях во всех империях были «миссионерскими», где обучение проходило на языке метрополии.

В России в XVI–XVIII веках такие школы последовательно открывались в Поволжье и Приуралье, а первые билингвальные школы появляются с 1863 года. Это так называемые «братские» православно-религиозные школы с двухгодичным обучением на родном языке и с обязательным изучением русского языка. Н.И. Ильминский, используя опыт XVIII века в сфере билингвального образования на основе французского языка, выдвинул идею ассимиляции населения новых территорий через обучение русскому языку.

Однако на государственном уровне эта концепция приняла форму интеграции нерусского населения, что позволяло сохранить национальные особенности народов России. Главным инструментом интеграции стал русский язык как фактор государственного единства. Таким образом, система Н.И. Ильминского представляла собой концептуальный вариант национальной школы как один из компонентов российской системы билингвального образования.

Эта концепция была представлена министром народного образования Д.А. Толстым и одобрена императором Александром II, а в 1870 году были утверждены правила «О мерах к образованию населяющих Рос-

сию инородцев», разработанные Н.И. Ильминским. Все нерусские народы были разделены на две группы по религиозному признаку:

- а) инородцы-христиане и
- б) татары-магометане (мусульманское население),

а по уровню владения русским языком на три группы:

1) мало обрусевшие и почти не знающие русского языка (в местностях с однороднымнерусским населением);

2) владеющие русским языком в той или иной степени (в местностях с населением, смешанным из природных русских инородцев);

3) свободно владеющие русским языком (достаточно обрусевшие инородцы, живущие смешанно с русскими или со сплошным русским населением)[1:15].

Таким образом, были заложены основы двух специальных методик преподавания русского языка, которые в XX веке получили названия:

– «Методика преподавания русского языка как иностранного» (РКИ) – для первой группы, а во второй половине XX века – для иностранных граждан;

– «Методика преподавания русского языка как неродного» (РКН) – для второй группы учащихся.

В третью группу вошли учащиеся с координативным или субординативным типом билингвизма. Так, по сути, были заложены основы билингвального образования в России [9].

Первую группу составляли новообращенные христиане (как юноши, так и девушки), не владеющие или почти не владеющие русским языком, для которых была разработана следующая программа по РКИ:

а) первый год или два обучение шло на родном языке, при этом главным требованием к учителю было хорошее знание русского языка и владение национальным языком. Это позволило использовать русских учителей со знанием национального языка и национальные кадры, владеющие русским языком. Таким образом, первоначально методика РКИ основывалась на компаративной лингвистике и использовала грамматико-переводной метод. По нашему мнению, преимущество данной программы заключалось в отсутствии жестких временных рамок на достижение уровня владения русским языком, необходимым для получения образования. С позиции современной методики РКИ [3], этот уровень квалифицируется как ТРКИ 1 (B1) [7], на который в российских вузах отводится 1 год обучения;

б) в качестве главного средства обучения использовались двуязычные тексты право-

славной/христианской литературы (на национальном языке с переводом на русский). Изучение русского языка было узко тематическим и ограничено жанрами религиозной литературы, что существенно сужало возможности учащихся использовать русский язык в других сферах общения;

в) обучение русской грамоте (чтению и письму на русском языке) начиналось только после усвоения разговорного русского языка при условии наличия достаточного лексического запаса. Обязательным условием билингвального образования оставалось использование в учебном процессе текстов на двух языках – русском и национальном независимо от учебной дисциплины, например, обучение арифметике начиналось на родном языке, а продолжалось на русском.

Методику РКН разрабатывали для второй группы учащихся-христиан, живущих в смешанной среде и немного владеющих русским языком, что давало возможность осуществлять учебный процесс на русском языке и требовало, чтобы учителя носители русского языка – обязательно владели родным языком учащихся.

Преимущество данной методики – совместное обучение в начальных училищах русских и учащихся других национальностей. Подчеркнем, что для лиц, недостаточно владеющих русским языком, при учебных заведениях открывались специальные отделения. Этот опыт использовался в XX веке при обучении иностранных граждан в советских вузах (подготовительные факультеты) и в настоящее время начинает осваиваться учреждениями среднего образования при обучении детей мигрантов. Так, в Москве на основе этих принципов организован учебный процесс в 12 школах с совместным обучением русскоязычных учащихся и детей мигрантов.

Собственно билингвы составляли третью группу учащихся, свободно владевших русским и родным языками. Для них не разрабатывалась специальная методика, и они обучались в начальных училищах на общих основаниях (русский язык как родной).

Содержание обучение русскому языку преследовало цель религиозного воспитания и образования детей новообращенных христиан. Программа включала изучение закона Божьего, главных молитв, катехизиса в кратком изложении на русском и церковнославянском языках.

Процесс обучения русскому языку на территориях с мусульманским населением был аналогичным: открывались государственные сельские и городские училища, первоначально в них работали только русские учителя со знанием национального

языка, а по мере подготовки национальных кадров к учебному процессу стали привлекать педагогов других национальностей. При обучении девушек-мусульманок обязательным требованием было наличие отдельных классов и специализированных училищ, которые финансировались государством.

При обучении мусульманского контингента учащихся использовались те же методики РКИ и РКН. Главное отличие содержания обучения заключалось в том, что школьники были освобождены от изучения христианской религиозной литературы и церковнославянского языка. Вместо этого в определенные часы по согласованию с учителем русского языка преподавались основы ислама, что оплачивалось мусульманской общиной. Наряду с русскими школами в этих регионах работали мусульманские начальные (мектебы – «там, где пишут») и средние (медресе) школы. В этих национальных средних учебных заведениях государство рекомендовало организовывать классы русского языка. Здесь также до подготовки достаточного количества национальных кадров преподавали русские.

Содержание обучения в этих классах включало: освоение русского разговорного языка, формирование навыков чтения и письма, а также и изучение начал математики. Религиозная компонента содержания обучения была одной из основных в Российской империи. Стремление государства в обеспечении конфессионального мира в условиях, когда за христианством был закреплен статус государственной религии, обеспечило представителям мусульманского духовенства право присутствовать на уроках русского языка с целью контроля содержания обучения. Изучение русского языка было обязательным в начальных мусульманских школах, в средних – по достижении учащимися 16-ти летнего возраста.

Концепция билингвального образования И. Гаспринского появляется в 1880 году. Тогда же в мусульманских регионах Российской империи (Крым, Азербайджан, Средняя Азия) начинают открываться «новометодные» школы: русско-азербайджанские, русско-татарские, русско-башкирские, русско-казахские и другие. Основные принципы данной системы заключаются в том, что:

- русский язык – это обязательный предмет светского образования на родном языке,
- часть дисциплин также преподается на русском языке.

По сути, система И. Гаспринского до сих пор используется на постсоветском пространстве.

Таким образом, к концу XIX века в России оформились два варианта билингвального образования:

а) система Н.И. Ильминского – национально ориентированное обучение на двух языках с учетом конфессиональной принадлежности учащихся;

б) система И. Гаспринского – светское образование на родном для учащихся языке с обязательным изучением русского.

Статус русского языка как государственного требовал наличия русскоязычного образования у кандидатов на государственные и общественные должности. Стимулом к изучению русского языка в национальных регионах являлась также необходимость высокого уровня владения русским языком для претендентов на духовные должности в мусульманских общинах, подтвержденного документом государственного образца, по сути, аналогом современного Сертификата на получение российского гражданства.

Национальная политика Российской империи в области распространения русского языка и билингвального образования не была универсальной. При ее проведении учитывались следующие факторы:

- состав местного населения и его вероисповедание;
- лингвистические характеристики национальных языков (сходства и различия с русским/славянским языком, наличие письменности и др.);
- экономическое состояние конкретных регионов;
- исторические и культурные связи с Россией.

В результате в каждом конкретном национальном регионе сложились собственные традиции билингвального образования. Это особенно важно помнить сегодня, когда в России наступает очередной этап развития билингвального образования.

Например, русский язык на Северном Кавказе начали изучать еще до присоединения этих территорий к России: развитие экономических отношений требовало знания языка крупнейшего торгового партнера. Понимание этого национальной элитой привело к тому, что мусульманские общины приглашали русских учителей для обучения языку и сами оплачивали их работу. Очень важно, что обучение в государственных школах не приводило к смене национальной самоидентификации. Более того кавказские языки на региональном уровне де-факто имели статус официальных, а в администрации работали переводчики. Эти факты свидетельствуют об особой языковой политики российского государства на Кав-

казе, и в настоящее время можно констатировать, что действовавшие в России в XIX веке принципы взаимодействия языков различных народов, проживающих на территории одного государства, положены в основу «Европейской Хартии региональных языков или меньшинств» [4].

Методическое обеспечение обучения русскому языку. Концепция языковой политики, разработанная в последней четверти XIX века, включала разработку национальноориентированных учебников и учебных пособий по русскому языку, к которой привлекались и национальные специалисты, хорошо знавшие особенности обучения каждого конкретного контингента. И здесь российская педагогическая наука добилась значительных успехов. Так, первый фундаментальный учебник Я.С. Гогобашвили «Русское слово» для грузинских начальных школ, по сути, представляет собой учебный комплекс, включающий «Букварь» (1885), «Книгу для чтения» (1888) и «Методическое руководство для учителей и учительниц грузинских начальных школ к преподаванию по книге «Русское слово» (1887). О качестве данного учебного комплекса свидетельствует тот факт, что методические принципы основоположника грузинской русистики Я.С. Гогобашвили использовались в учебниках русского языка для грузинской начальной школы (1978, 1985) на протяжении всего последующего (советского периода). Этот учебник повторил в некоторой степени успех классической грамматики М.В. Ломоносова, которая использовалась в качестве базового учебника в течение ста лет.

Большой вклад в развитие русистики и лингводидактики внесла Казанская научная школа. В первую очередь это связано с именем Н.И. Ильминского, однако развитие методики преподавания русского языка не в последнюю очередь было следствием лингвистических исследований по русскому языку И.А. Бодуэна де Куртене, основоположника данной лингвистической школы, представители которой создали учебники по русскому языку как неродному, например:

– К. Насыри – автор учебников русского и родного (татарского) языков;

– И.Я. Яковлев – создатель основ методики преподавания русского и родного языков в чувашской школе, переводчик произведений русской классической литературы на чувашский язык;

– А.Ф. Юргов – автор «Букваря для мордвы-эрзи» (1884);

– М.Е. Евсеев – автор букварей и учебников для начального курса изучения русского языка для мордвы-эрзи и мордвы-мокши (1892) [5:345].

На наш взгляд, именно Казанская школа первой начала разрабатывать методику преподавания русского языка как неродного на научной основе. Концепция Н.И. Ильминского представляет собой национально ориентированную методику преподавания русского языка как неродного с детальной проработкой соотношения государственного и родного языков. Надо отметить, что во второй половине XX века эта идея получила свое второе рождение на государственном уровне, когда были организованы Институт национальной школы при АПН РСФСР и НИИ преподавания русского языка в национальной школе при АПН СССР.

В настоящее время в Российской Федерации и в странах СНГ использование русского языка как языка образования основано на следующих принципах:

1) характеристика категорий учащихся – носителей других языков;

2) соответствие методики преподавания русского языка (РКН, РКИ) контингенту учащихся;

3) формирование языковой компетенции на базе лингвистических направлений: сопоставительная лингвистика (компаративистика), функциональная лингвистика, положенных в основу соответствующей методики (РКН, РКИ).

В соответствии с этим можно выделить:

– русский язык как неродной – методика РКН, компаративистика, школы субъектов Российской Федерации и стран СНГ;

– русский язык как иностранный методика РКИ, функциональная лингвистика, студенты из стран дальнего зарубежья.

В заключение хотелось бы отметить, что использование русского языка в качестве языка образования неразрывно связано с особенностями русской ментальности, которая «исторически строится таким образом, что она постоянно находится в конформации с инородными по происхождению и функции системами, тем самым восполняя себя до объективной цельности. Именно в этой особенности национального сознания и следует видеть объяснение его силы, динамизма открытости и толерантности» [6:115].

Работа выполнена при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда, проект № 15-16-70002 а(р).

Список литературы

1. Арефьев А.Л. Русский язык на рубеже XXXXI веков [электронный ресурс]. – М.: ЦСПиМЮ 2012. – 482, 1 CDROM.

2. Васильева Т.В., Ускова О.А. Концепция билингвального образования в рамках «Русского мира» // Вестник ЦМО МГУ (Вестник ИРЯиК МГУ). Филология. Культурология. Педагогика. Методика. – 2014. №3. – М.: ЦМО МГУ, 2014. – С.3035.

3. Васильева Т.В. Ускова О.А. Уровневая система обучения русскому языку как иностранному: теоретические и прикладные аспекты // Вестник ЦМО МГУ. Филология, Культурология. Педагогика. Методика. №4/2012. – С. 3743.

4. Европейская хартия региональных языков или языков меньшинств. www.coe.int/minlang

5. Киржаева В.П. Русский язык в системе первоначального образования обучения инородцев во второй половине XIX века // Русский язык: исторические судьбы и современность: Международный конгресс исследователей русского языка: Труды и материалы. – М.: МГУ, 2001. – С. 345.

6. Колесов В.В. Жизнь происходит от слова... – СПб.: Златоуст, 1999.

7. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 1 апреля 2014 г. N 255 г. Москва «Об утверждении уровней владения русским языком как иностранным языком и требований к ним».

8. Степанов В., Тишков В. Этническое измерение переписи – 2010. // Альманах «Этнодиалоги». Научно-информационный альманах. – 2013. – №1 (42). – С. 31–37.

9. Ускова О.А. Категории учащихся-билингвов, содержание обучения русскому языку, концепции билингвального образования // Международная конференция «Государственный язык и языки национальных меньшинств в образовательном пространстве» (г. Санкт-Петербург, 26–29 ноября 2014 г.). – СПб.: Златоуст, 2014. – С.206–212.

УДК 811.161.1

ИЗУЧЕНИЕ ТЕРМИНОЛОГИИ В НОВЕЙШЕМ АСПЕКТЕ ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Денико Р.В., Щитова О.Г.

*Национальный исследовательский Томский политехнический университет, Томск,
e-mail: deniko@tpu.ru, shchitova2010@mail.ru*

Статья посвящена преимуществам терминологического обучения в техническом вузе. Статья доказывает, что правильное владение терминологией, в том числе иноязычной, является одним из ключевых факторов интеграции научно-педагогических работников в мировое академическое сообщество. В связи с этим в статье рассматривается состояние терминологии на современном этапе развития русского языка. В результате исследования определена необходимость проведения стандартизации терминологии. Самым эффективным методом в этом случае признаётся создание информационного тезауруса.

Ключевые слова: интернационализация образования, профессиональное общение, терминология, коммуникативная компетенция, терминологический тезаурус

TERMINOLOGY STUDIES IN THE FRAME OF THE INTERNATIONALISATION OF HIGHER EDUCATION

Deniko R.V., Schitova O.G.

*National Research Tomsk Polytechnic University, Tomsk,
e-mail: deniko@tpu.ru, shchitova2010@mail.ru*

The following article discusses the advantages of terminology training in a technical university. It proves that correct use of terminology, including the foreign one, is one of the key factors in the integration of teaching and research staff into the global academic environment. The article examines the state of terminology at the present stage of Russian language development. As a result of this examination, the necessity of terminology standardization has been proven. The best option to satisfy this necessity is a terminological thesaurus.

Keywords: internationalization of education, professional communication, terminology, communicative competence, terminological thesaurus

Интернационализация высшего образования – это процесс включения международного/ межкультурного измерения в исследовательскую, преподавательскую и административную деятельность образовательного учреждения [1, с. 19].

Интернационализация образования включает в себя два вида: внутреннюю и внешнюю. Внутренняя интернационализация призвана помочь студентам осознать свою роль на международном уровне, а также получить необходимые навыки межкультурного общения. Внешняя интернационализация принимает формы обучения за границей и мобильности [2, с. 9]. Основными составляющими интернационализации образования являются индивидуальная мобильность, мобильность студентов, профессорско-преподавательского состава, образовательных программ и даже институ-

циональная мобильность. В настоящее время интернационализации образования уделяется повышенное внимание со стороны государства в целях увеличения конкурентоспособности выпускников вузов на международном рынке и повышения мирового престижа российского высшего образования в целом. Такая политика принимается многими ведущими вузами. Например, официально принятая миссия ТПУ: повышать конкурентоспособность страны, обеспечивая за счет интернационализации и интеграции исследований, образования и практики подготовку инженерной элиты, генерацию новых знаний, инновационных идей и создание ресурсоэффективных технологий [3].

Основной причиной ограниченности конкурентоспособности российских вузов на мировом рынке образовательных услуг является отсутствие программ, аккредито-