



Джоан Шевалье

jchevalier@yandex.ru

канд. филол. наук, доцент
Военно-морской академии США
Аннаполис, Мэриленд, США

Модель преподавания русского языка в диаспоре

В эпоху глобализации и миграционных процессов у американских преподавателей русского языка появились студенты другой формации – дети русских иммигрантов, студенты-билингвы. Для многих из них, особенно для тех, кто родился уже в Америке, основным языком общения является английский, а русский остается языком семейного общения.

Общепринятая методика преподавания РКИ не подходит детям-билингвам. Поэтому даже опытный педагог попадает в тупик, когда на курсе появляется этот особый студент.

Цель данной статьи – представить модель преподавания русского языка в диаспоре, успешно применявшуюся автором в течение 5 лет в Брандейском университете (Brandeis University) США в штате Массачусетс¹. Модель рассчитана на развитие письменных навыков двуязычных русскоговорящих студентов, слабо владеющих или не владеющих русской письменной речью.

Чем же отличается данный контингент учащихся? Они либо эмигрировали из России вместе с родителями в раннем возрасте, либо родились в США у русских иммигрантов. Студенты записываются на курсы русского языка, так как понимают, что их знание родного языка далеко не полноцен-

но. Уровень их русской речи отражает закономерный процесс потери языка в иммиграции, когда иммигранты, вернее их потомки, постепенно переходят на язык страны проживания. Целый комплекс сложных факторов влияет на процесс и темп такой потери, в том числе возраст и образование иммигрантов, их профессия, религия, знание других иностранных языков [1: 209–221].

Общие лингвистические механизмы утраты в диаспоре разных подсистем языка (в морфологии, синтаксисе, фонетике и орфографии) уже определены социолингвистами, тем не менее темп этой утраты в каждом отдельном случае индивидуален [1: 71–149]. Мы можем наблюдать такую разницу среди учащихся из русскоязычной диаспоры на курсах русского языка, в том числе среди тех, у которых сходные социолингвистические данные (возраст, воспитание, образование и т.д.). Несмотря на то что уровень владения русским у каждого индивидуален, главное, с чем сталкиваются преподаватели, – речь студентов из русскоязычной диаспоры стилистически ограничена.

Выйдя за рамки разговорной речи, учащийся испытывает сложности в применении элементов стилей более высокого уровня: деловой речи, публицистики и научного языка. Причины подобной стилистической ограниченности были установлены в исследованиях американского социолингвиста Дж. Фишмана [4–7]. Наблюдая двуязычие в среде иммиграции, Фишман пришел к выводу, что степень

¹ Модель была разработана для занятий с русскими иммигрантами в США, поэтому здесь, когда речь идет о местном языке, мы подразумеваем английский. Тем не менее, модель рассчитана на работу с русскими иммигрантами в любой стране.

владения языком зависит в первую очередь от сфер его применения. Он противопоставляет домашнюю сферу (семьи и быта) общению вне дома (включая сферы, требующие коммуникации в деловом, более официальном стиле). Если язык применяется исключительно в семье, более высокие стили речи будут, разумеется, вне компетенции говорящего.

Среди иммигрантов в Америке Фишман наблюдал, как сужение сфер применения языка влечет за собой сужение стилистической компетентности человека. Первое поколение иммигрантов учит язык страны проживания, но сфера его применения, как правило, находится вне семьи, вне дома. Постепенно она расширяется и «перемещается» туда, где раньше пользовались исключительно родным языком (т.е. тем, который был родным для первого поколения иммигрантов). На последних этапах этого процесса, во втором и третьем поколениях, местный язык уже практически полностью вытесняет родной. Следовательно, речь идет не столько о потере языка как такового, сколько о процессе перехода с одного языка на другой [8: 1–12]. Постепенно, когда сферы употребления родного языка сужаются, стилистически он обедняется до бытового внутрисемейного применения.

На самом деле стилистическая ограниченность родного языка второго и третьего поколений — это следствие двуязычия. В ситуациях, когда моноязычному человеку нужно применять другой стиль речи, двуязычный переходит на иной язык. Человек, владеющий двумя языками, может переходить с одного языка на другой в зависимости от темы и сферы общения.

Последствия процесса утраты родного языка мы видим в наших аудиториях среди русскоязычных студентов, родившихся в США или приехавших в дошкольном или раннем школьном возрасте. Их знание письменной речи обычно ограничивается разговорной сферой: если они и могут писать, то пишут как говорят.

Таким образом, главной целью преподавателя, который работает с русскоговорящими, слабо владеющими письменными навыками родного языка, является не столько изучение с ними грамматики, орфографии, синтаксиса

и лексики, сколько открытие для них всей палитры стилистических средств. Это значит, что постепенно учащиеся должны осваивать различные письменные стили и знакомиться с языковыми нормами текстов разных типов.

Первым этапом обучения русскому языку в диаспоре становится применение учащимися норм английской речи — как разных стилей, так и разных типов дискурса — для подхода к любому русскому тексту. На базе английского языка они могут развить умение отличать стили речи и жанры в русском языке. Первый шаг на этом этапе — пассивное знание: умение определять разные типы текстов. Вторым шагом станет самостоятельное составление текстов по образцам.

Представленная ниже педагогическая модель (см. таблицу) специально разработана для изучающих русский в диаспоре с целью расширения стилистического богатства их языка и развития письменных навыков². Эта модель рассчитана на многоэтапный процесс обучения и является гибкой: созданная для начинающих, она может быть переработана и применяться в аудиториях разных уровней способностей и подготовки.

В таблице приведены различные составляющие этапов обучения включая подбор материала. Каждый этап сконцентрирован на определенных жанрах и типах текстов. Представлены разные типы письменного текста, такие, как *разговор, описание, повествование, оценка, объяснение* и *указание*.

Под термином **процессы** понимаются функции текста. Например, *повествование* рассказывает о событиях и определяет их порядок в пространстве и во времени, *объяснение* обычно показывает причины и следствия какого-либо действия, *указание* является попыткой уговорить, убедить читателя и т.д.

Термин **типы дискурса** обозначает здесь жанры. Например, *критика* и *рецензия* являются жанром письменной оценки. Отметим,

² Подход к методике преподавания письменных навыков, представленный в таблице, был, в частности, сформулирован на основе теории М.А.К. Халлида, главная идея которой состоит в том, что жанры являются социальными процессами и язык, который употребляется в определенном жанре, отражает его социальную функцию (см. [9] и [3]).

что здесь представлены далеко не все типы дискурса, а лишь те, которые необходимы для обучения данного контингента студентов.

Один из основных принципов, на котором построена модель, – структура дискурса определена своей функцией³. Каждый тип дискурса имеет свойственные ему лингвистические признаки. Для *повествования* характерны глаголы, определяющие порядок действий. *Описания* предметов или природы часто включают в себя имена прилагательные, определяющие черты вещи или ландшафта. Преподаватели должны выявить подобные ключевые элементы для каждого типа текста. Термин **ключевые конструкции** в таблице обозначает основные лингвистические элементы, встречающиеся в определяемых типах текстов. Например, часть учебной программы, в которой обсуждаются *описания*, непременно должна включать практику использования прилагательных.

Таким образом, модель рассчитана на привлечение внимания учащихся к структуре дискурса и тем ключевым элементам текста, которые отражают его функции. Этапы представлены в таблице в определенном порядке. Студенты начинают с менее сложного, менее официального дискурса разговорной речи. Последний этап обучения ориентирован на использование научного стиля с риторическими целями.

В 1-й части каждого этапа даны краткие письменные образцы определенного жанра. Для них подобраны списки незнакомой лексики и ключевых словосочетаний. Задача учащихся – прочитать текст, найти и подчеркнуть ключевые обороты и ответить на ряд вопросов. Вопросы сформулированы так, чтобы студенты обратили внимание как на смысл, так и на форму дискурса. Поставленные задачи обеспечивают усвоение письменных норм каждого жанра.

Вторая часть каждого из этапов состоит из ряда письменных заданий. Как правило, мы начинаем с заданий, которые выполняются попарно. Тип и цель задания зависят от уровня подготовки студента и этапа

программы. Например, на этапе I (диалог и разговорная речь) пары студентов читают короткий отрывок диалога (фрагмент художественного произведения, в котором преобладают элементы разговорной речи) и сочиняют внутренний монолог одного из лиц, участвующих в разговоре. Таким образом, их первый письменный текст создается в разговорном стиле. В конце урока каждая пара читает вслух свой монолог и преподаватель собирает работы. На следующем занятии проводится дискуссия, анализ и переработка монологов. Особое внимание обращается на синтаксические средства, т.е. на то, каким образом связывается текст.

Третья часть каждого из этапов состоит из серий творческих письменных заданий. Студенты самостоятельно пишут текст определенного типа, где применяют знания письменных норм, которые им удалось усвоить в течение данного этапа учебного процесса.

Опишем более подробно содержание этапов.

На этапе I студенты начинают переход с устного дискурса на письменный, знакомятся с основными орфографическими и грамматическими правилами языка. Здесь представлен дискурс, хорошо известный учащимся: *разговорная речь в форме диалога*. Только представлен он в новом виде – письменной форме.

В 1-й части этапа II студенты переходят к *описанию*. Теперь они активно занимаются грамматическими и орфографическими особенностями имен прилагательных. Последнее письменное задание – описать какой-либо предмет, не называя его. Студенты читают свои описания, слушающие должны угадать, что описывается.

Во 2-й части этапа II предметом изучения становится *повествование*, в особенности те его виды, в которых преобладает пересказ событий во временном или причинном порядке. Обсуждаются также отрывки автобиографий (семейных историй) и фрагменты рассказов или повестей. Следует анализ глагольных (лексических) средств, а на основе этого – стратегии для установления временных связей внутри текста, включая глагольный вид и время. На этом этапе значительное внимание уде-

³ Подробнее о связях между функцией и формой дискурса см. [10].

ляется синтаксическим средствам. Студентам дается ряд ключевых слов и словосочетаний для связи текста (*ввиду того, так как, вследствие этого, во-первых, во-вторых* и т.д.).

На этапе III изучаются *оценка и объяснение*. Студенты знакомятся с риторическими стратегиями письменной речи. В 1-й части этого этапа они усваивают лексические обороты и формулировки, употребляемые в письменных текстах для выражения мнения. Во 2-й части – изучают письменные нормы использования причинных связей. В задания включаются публицистические тексты (новостные статьи, рецензии и проч.). Проводится анализ сложноподчиненных синтаксических связей, представлены нормы образования и употребления причастий и страдательного залога.

Этап IV посвящен самой сложной форме письменной речи – научному стилю. Как правило, предложения в таких текстах длиннее и синтаксически наиболее сложные [2: 261]. Для научной речи на русском языке харак-

терны причастные обороты, страдательный залог и сложноподчиненные предложения. На этом завершающем этапе учащиеся составляют тексты, в которых должны отстоять взгляды по какому-нибудь спорному вопросу.

Итак, эта гибкая модель обучения рассчитана на развитие навыков письменной речи. Методика может быть адаптирована для аудитории любого уровня. Ее цель – научить студентов определять тексты разных типов, помочь им развить металингвистические навыки, дать возможность применить свои знания для составления текстов любого жанра. Обучаясь по этой методике, студенты начинают понимать связи между формой и функцией в тексте. Развивая навыки письменной речи, они могут сочинять тексты разных типов с разными целями. Эта педагогическая стратегия создана для того, чтобы, сосредоточив внимание студента на письменных стилистических нормах, обеспечить развитие его грамотности.

Этапы	Этап I	Этап II		Этап III		Этап IV
Типы текста	Разговор	Описание	Повествование	Оценка	Объяснение	Убеждение
Процессы	Продуцировать разговорную речь в письменной форме	Описать	Передать события во временном и пространственном порядке	Выразить мнение	Объяснить причинные связи	Уговорить, убедить читателей
Типы дискурса	Диалог, внутренний монолог	Описание ландшафта, предмета, человека	Автобиография, семейная история, рассказ, сказка	Рецензия, критика, оценка	Публицистика: новости, познавательные статьи	Эссе, реферат, доклад
Ключевые конструкции	Орфография, пунктуация	Имена прилагательные, синтаксис	Глагольная морфология, синтаксис	Синтаксис, вводные слова	Синтаксис, страдательный залог	Синтаксис, сложноподчиненные предложения

Литература

1. Земская Е.А. Язык русского зарубежья: Общие процессы и речевые портреты. М.; Вена, 2001.
2. Biber D. Dimensions of Register Variation. Cambridge, 1995.
3. Cope B., Kalantzis M. The Powers of Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing. Pittsburgh, 1993.
4. Fishman J. Domains and the Relationship between Micro- and Macro-Sociolinguistics: Directions in Sociolinguistics / Eds. J. Gumperz, D. Hymes. N. Y., 1972.
5. Fishman J. Language Loyalty in the United States. The Hague, 1966.
6. Fishman J. Sociolinguistic Perspectives on the Study of Bilingualism // Linguistics. 1969. № 39.
7. Fishman J. The Sociology of Language. Rowley, MA, 1972.
8. Gal S. Language Shift: Social Determinants of Linguistic Change in Bilingual Austria. N. Y., 1979.
9. Literacy in Society / Eds. R. Hasan, G. Williams. L., 1996.
10. Kern P. Literacy and Language Teaching. Oxford, 2000.