

УДК 372.381.166
ББК 81.2Р-96

**Н.М. Румянцева,
Д.Н. Рубцова**

**ЭТНООРИЕНТИРОВАННОЕ
ОБУЧЕНИЕ – ВАЖНАЯ
СОСТАВЛЯЮЩАЯ
МЕТОДИКИ
ПРЕПОДАВАНИЯ
РУССКОГО ЯЗЫКА
КАК ИНОСТРАННОГО**

Настоящая статья посвящена проблемам этноориентированного обучения учащихся на довузовском этапе, которое, по мнению авторов, является одним из факторов повышения качества обучения. Авторы рассматривают этноориентированное обучение на довузовском этапе не только с позиций этнолингвистических различий родного и русского языка, но и психолого-педагогических, этнокультурных, этнопсихотипических различий обучаемых.

Ключевые слова: *этноориентированное обучение, межкультурная компетенция, эффективность преподавания, инокоммуникант, лингвокультурная адаптация.*

DOI 10.23683/1995-0640-2019-1-196-207

Румянцева Наталия Михайловна – докт. пед. наук, профессор, зав. кафедрой русского языка № 3 факультета русского языка и общеобразовательных дисциплин Российского университета дружбы народов
Тел.: 8-926 -655-70-21
E-mail: natrum1@yandex.ru

Рубцова Дина Николаевна – преподаватель кафедры русского языка № 3 факультета русского языка и общеобразовательных дисциплин Российского университета дружбы народов
Тел.: 8-903-741-09-77
E-mail: dina.rubtsova@yandex.ru

© Румянцева Н.М.,
Рубцова Д.Н., 2019.

Этноориентированное обучение включает в себя взаимодействие родного или исходного и иностранного (русского) языков в культурно-образовательном пространстве.

Отметим, что Л.В. Щерба считал, что можно изгнать родной язык учащихся из учебников, но его нельзя изгнать из голов учащихся [Щерба, 1974]. Данной проблеме была посвящена и монография В.Н. Вагнер «Методика преподавания русского языка англоговорящим и франкоговорящим» [Вагнер, 2001], первый раздел которой называется «Основы методики национально-языковой ориентации и формы её реализации».

В этой работе дан сопоставительный анализ фонетики, грамматики и лексики русского, английского и французского языков. Однако не рассматриваются вопросы этнопсихологических характеристик учащихся, что, как показывает практика, является необходимым условием этнометодики.

Важным исследованием в этом направлении явилась монография Т.М. Балыхиной и Чжао Юйцзяна «От методики к этнометодике. Обучение китайцев русскому языку: проблемы и пути их преодоления», изданная в 2010 г. [Балыхина, Чжао Юйцзян, 2010]. Позднее, в 2011 г., появилась монография И.А. Пугачева «Этноориентированная методика в поликультурном преподавании русского языка иностранцам» [Пугачев, 2011].

В работе доказывается, что повышение эффективности преподавания русского языка иностранным учащимся может быть достиг-

нуто на основе учёта этнопсихологических, этнокультурных и этнолингвистических особенностей обучаемых.

В 2015 г. была издана монография М.Н. Кожевниковой, А.Н. Ременцова, Н.А. Ременцовой «Обучение граждан Вьетнама в российских вузах: национально-ориентированный подход [Кожевникова, Ременцов, Ременцова, 2015]. Авторы предлагают по-новому взглянуть на обучение иностранных граждан в высшей школе России с тем, чтобы найти эффективные способы их привлечения в российские вузы. Одна из глав монографии посвящена национальному портрету вьетнамских учащихся. В монографии также рассматривается вьетнамский менталитет, язык, национальное самосознание и культура. Таким образом, в методике преподавания русского языка иностранным учащимся уделяется значительное внимание вопросу этноориентированного обучения как важного фактора повышения качества обучения иностранных граждан.

Как известно, качество образования зависит от следующих факторов:

- качества контингента обучающихся;
- качества преподавательского состава, его компетентности;
- качества управления учебным процессом;
- качества средств обучения;
- качества оценки и оценивания результатов обучения;
- объективности процесса контроля и надежности измерительных материалов [Балыхина, Чжао Юйцзян, 2010].

Вне сомнения, методологической базой этноориентированного обучения иностранных студентов русскому языку является комплекс основных общеметодологических и методических подходов: компетентностного, антропоцентрического, сознательно-сопоставительного, культурологического и других, используемых в процессе обучения иностранным языкам как в высшей школе России, так и за рубежом.

Научно-теоретическими основами системы этноориентированного обучения служат психолого-педагогические и психолого-лингвистические знания о закономерностях протекания и взаимодействия мыслительных процессов учащихся на родном и изучаемом языках, знания о характере отражения систем этих языков в их сознании, а также об этнокультурных и этнопсихотипических особенностях иностранных учащихся, значимых для эффективной организации языкового обучения в вузе;

Отметим, что проектирование содержания и технологии этноориентированного обучения предусматривают лингводидактический отбор материала, анализ сходств и различий системных явлений в контактирующих языках, учет специфики их функционирования в выражении смысла [Пугачев, 2011].

Межкультурная компетенция как часть коммуникативной компетенции

Современная лингводидактика в качестве основной цели обучения рассматривает формирование у учащихся коммуникативной компетенции, обеспечивающей успешное владение иностранным языком. Однако

адекватная коммуникация невозможна без усвоения знаний о культуре страны изучаемого языка. Одним из средств формирования коммуникативной компетенции учащихся при изучении иностранного языка является усвоение элементов этнокультурного фона, в который входят элементы речевого и неречевого поведения людей, знание стереотипов, традиций, обычаев и особенностей речевого этикета, присущих данному этносу. Следовательно, формирование межкультурной компетенции помогает обучающимся быстрее и полнее сформировать необходимый уровень компетенции.

Очень часто мотивацией для изучения иностранного языка является, как показывает практика, знакомство с культурой страны изучаемого языка, а язык в данном случае представляет собой «ключ», открывающий дверь на пути к её познанию. Необходимым «условием коммуникации» является наличие общих знаний коммуникантов, включающих знание кода (т.е. знания языка как набора разноуровневых единиц и правил оперирования ими) и внекодových знаний, т.е. знаний, которые выходят за пределы языка и детерминированы определённой культурой, влияя при этом на коммуникацию» [Пугачев, 2011].

В условиях современного высшего профессионального образования в российских вузах изучение русского языка как иностранного (РКИ) ориентировано на достижение практической, образовательной и воспитательной целей. Практическая цель воплощается в понятии «коммуникативная компетенция», которая является обязательным компонентом профессионального образования специалиста любого профиля. Коммуникативная компетенция отражает аспекты, принципы и закономерности коммуникативного подхода, принятого сегодня за основополагающий в методике преподавания РКИ. Под сформированной коммуникативной компетенцией человека понимается способность к выбору и реализации программ речевого общения на иностранном языке, а также его поведения с учётом конкретной обстановки, ситуации и темы, социально-коммуникативных ролей, задач и установок общения. Анализ теоретических положений, связанных с исследованием коммуникативной компетенции, свидетельствует о детализации этого феномена с позиций способностей человека выступать в качестве субъекта коммуникативной деятельности, совокупности социальных, национально-культурных правил, оценок и ценностей, многоуровневости, порождения социально приемлемых высказываний, воспитания коммуникативно-активной личности, культурологических, социально-культурных аспектов.

В методике и практике преподавания РКИ коммуникативная компетенция включает в себя языковую, речевую и социокультурную компетенции. Однако в свете последних исследований в этнолингвистике, этнопсихологии, социоллингвистике, культурологии становится очевидным, что главная причина непонимания при межкультурном общении – это не различие языков, а различие национальных сознаний коммуникантов [Тарасов, 1996; Успенский, 1996].

Практика работы с иностранными студентами в процессе преподавания РКИ убеждает, что иностранцы сталкиваются не только с национально-культурными особенностями речевого поведения русскоговорящих, но и с фактами новой для них культуры, проявляющимися в языке, с особенностями коммуникативного поведения носителей языка, связанными с народными обычаями, традициями, суевериями, социальной структурой общества, этнической принадлежностью. В связи с этим предполагается, что этнокультурная компетенция является более широким понятием, нежели социокультурная компетенция.

Обучение русскому языку в аспекте формирования межкультурной компетенции обучающихся является социально обусловленным ценностно-ориентированным актом, поэтому оно должно включать изучение не только вербальных средств русского языка, но и социолингвистические особенности русского и родного языков, их сходства и различия в социокультурном содержании, ценностные категории двух обществ, обусловленные этническим своеобразием, а также отношение к ним носителей русского и родного языков.

С.Г. Тер-Минасова [2000] в своей монографии «Язык и межкультурная коммуникация» обращает внимание на то, что эффективность общения между представителями разных культур, «помимо знания языка, зависит от множества факторов: условий и культуры общения, правил этикета, знания невербальных форм выражения (мимики, жестов), наличия глубоких фоновых знаний и много другого. Автор убедительно доказала, что язык отражает национальную картину мира и человек, овладевая чужим языком, одновременно осваивает и чужой, новый для него мир и новую культуру. В свете решения глобальных задач, связанных с созданием единого поликультурного образовательного пространства на основе многостороннего диалога культур, современной методике преподавания РКИ приходится искать наиболее эффективные методы обучения представителей разных этносов с учётом их культурных, религиозных, образовательных приоритетов, особенностей менталитета, национального характера и стереотипов поведения [Пугачев, 2011, с. 39 – 40].

Этноориентированный подход к обучению русскому языку как иностранному позволит преподавателям адекватно понимать тех, кого они обучают; определить эффективность наиболее приемлемых для представителей определённого этноса форм и методов обучения; оказать конкретную помощь в решении проблем адаптации в новую социокультурную среду; определить трудности, с которыми сталкиваются представители разных этносов при овладении русским языком.

Этнопсихологические и этнокультурные портреты учащихся

Определение национального характера (психического склада) – сложная проблема, связанная с установлением некоторых устойчивых качеств какого-либо этноса, его особенностей восприятия окружающего мира.

В повседневной жизни принято считать, что каждая нация имеет свой характер и что определенные черты характера закреплены за той или иной нацией. Так, американцев связывают с деловитостью, немцев – с пунктуальностью, французов – с остроумием и галантностью, русских – с открытостью, бесхитростностью, с мастерством, китайцев – с трудолюбием. Под национальным характером понимают поведенческую модель, типичную для данного народа и обусловленную единством общественного сознания, общностью системы надличностных коллективных представлений о мире, обществе, личности и нормах поведения каждого человека. Но национальный характер не наследуется от предков, он приобретается в процессе воспитания, он гораздо сильнее проявляется в тех случаях, когда действуют не отдельные члены конкретного народа, а целые их группы. Далек не каждый человек, принадлежащий к определённому этносу, может считаться обладателем типичного национального характера. Большинство черт характера, таких как трудолюбие, патриотизм, мужество, целеустремленность являются общечеловеческими.

Например, учащиеся из *арабских стран* являются жизнерадостными и веселыми людьми, отличающимися наблюдательностью, изобретательностью и приветливостью. В процессе межличностного общения и взаимодействия арабы легко идут на контакт, стремятся способствовать продолжению взаимоотношений. В своём большинстве быстро адаптируются в новых условиях, находят себе друзей среди иностранных и российских учащихся.

По уровню общеобразовательной подготовки выделяются студенты из Ливана, Марокко, Алжира, Туниса. Они часто неплохо владеют французским языком, знакомы с европейской культурой, не испытывают трудностей в учёбе, хорошо обучаемы, демонстрируют высокую работоспособность и прилежание. Что касается студентов из Судана, то им недостаёт прилежания в учёбе, у них невысокая успеваемость, уровень их общеобразовательной подготовки оставляет желать лучшего [Пугачев, 2011, с. 121]. Наблюдения за поведением представителей арабских стран показывают, что они стараются не допускать того, чтобы кто-то или что-то могло повредить их репутации. Они любят производить только положительное впечатление на окружающих. Арабы экстравертивны, любят манеру заверения в искренней дружбе. Громкость голоса, повышение тона в разговоре расцениваются арабскими учащимися как искренность [Балыхина, 2009].

Для арабов важнее не то, ЧТО говорится, а КАК говорится, т. е., в первую очередь, важна форма, а не содержание. Известный российский арабист В.Э. Шагаль [Шагаль, 2001, с. 253 – 254], в своей работе, посвящённой культуре арабского мира, отмечает, что арабы «любят много рассуждать, разглагольствовать, часто повторять ранее высказанные мысли; возбудившись, они порой начинают даже кричать, прибегают к разного рода жестам, сложным словесным приемам, насыщают свою речь заклинаниями, клятвами, очень любят прибегать к преувеличени-

ям, к тому, что сказано ровным тоном, они относятся с удивлением и недоверием».

Африканских студентов традиционно подразделяют по языковому признаку на англоговорящих, франкоговорящих и португалоговорящих. И их отличает не только язык общения, но соответствующая система обучения и образования. На первых занятиях преподаватели отмечают отличия африканских студентов, получивших образование по французской системе, от студентов, получивших образование по английской системе. Уровень общеобразовательной подготовки, умение организовать свою учебную деятельность выгодно отличают франкоговорящих студентов от англоговорящих. Франкоговорящие африканцы достаточно коммуникативны, любознательны, умеют управлять своими чувствами.

Напротив, характерными чертами англоговорящих студентов, которые приехали, например, из Нигерии, являются эмоциональная неустойчивость, самоуверенность. Эти люди внутренне конфликтны, часто предъявляют высокие требования к соблюдению своих прав. Когда возникают ситуации, при которых, по мнению студентов, ущемляются их права, они, как показывает опыт, тут же объединяются с земляками из других вузов для отстаивания своих интересов перед администрацией учебного заведения и даже города. Отмечена их очень болезненная реакция на «заниженный» рейтинг, проводимый по результатам поэтапного контроля. Несоответствие высокой самооценки и реальных успехов в учебном процессе порождает бурю негативных эмоций, вплоть до агрессии в адрес более успешных студентов. В действиях же преподавателя, не сумевшего оценить их по достоинству, усматривают элементы дискриминации.

Социологические исследования показывают, что представители африканских стран переживают процесс социокультурной адаптации более болезненно, чем студенты из других регионов. Специфическими для них являются лингвистические и психологические трудности. Процесс адаптации африканцев продолжается в течение всего периода обучения в России. Его эффективность зависит от этносоциальной комплементарности российской социокультурной среде, типа личности студента, агентов социализации [Льдокова, Штерц, 2009].

Представителям народов Латинской Америки свойственны безразличие к материальным условиям своего существования и неприхотливость, приоритет духовных и нравственных ценностей над материальными; неприязнь к напряженной трудовой деятельности; отсутствие привычки к долгосрочному планированию действий и прогнозированию хода событий; набожность и религиозность; высокая оценка благородства, чести и доблести; авантюризм; непродолжительность волевых усилий; быстрая смена эмоциональных состояний, ярко выраженный индивидуализм, личная необязательность и определенное недоверие друг к другу; консерватизм, стремление ничего не менять в существующем положении дел; настороженное отношение к новшествам; привер-

женность к традициям, устоявшемуся образу жизни [Жерлицына, [http](http://), с. 52].

Для *восточноевропейских народов* характерны следующие качества и черты характера: естественная непринужденность; сострадательность и великодушие; склонность рисковать; надежда на удачу; смирение с судьбой; умение быстро работать в экстремальных ситуациях; стойкость и выдержка в трудные моменты жизни; открытость, простота, готовность прийти на помощь; чувство коллективизма; долготерпение, готовность к самопожертвованию. Они отличаются доброжелательностью, общительностью, терпимостью в отношениях с представителями других этнических общностей.

Из вышесказанного следует, что знание этнокультурных и этнопсихологических особенностей учащихся требует от методистов и преподавателей определения приемлемости для тех или иных этносов тех или иных форм и методов обучения русскому языку.

Теория этностилей в овладении иностранным языком

Особый интерес для практики преподавания русского языка имеет психологическая концепция учета индивидуальных стилей иностранных учащихся. Современные психологи обнаружили два основных типа овладения языком – коммуникативный и некоммуникативный или «интуитивно-чувственный и рационально-логический». Учащиеся *коммуникативного типа* предпочитают интуитивный путь изучения языка, легко усваивают язык в процессе речевого общения. В большинстве случаев они не нуждаются в глубоких теоретических объяснениях языкового материала, успешно работают, когда внимание направлено не на сам процесс обучения, а на его содержательную сторону. Эти учащиеся с большим интересом выполняют упражнения речевого и коммуникативного характера, легко адаптируются к условиям использования в обучении языку коммуникативно-деятельностного подхода. Они хорошо применяют на практике языковую догадку, легко прогнозируют развитие сюжета общения, приспосабливаются к партнерам по общению, любят групповые типы заданий, игры и т.д.

Учащиеся *некоммуникативного типа* более склонны к анализу языкового материала, к выявлению логико-грамматических закономерностей в языке, предпочитая сознательный путь изучения иностранного языка. Они нуждаются в тщательном осмыслении пройденного языкового материала, с удовольствием выполняют языковые упражнения. В процессе овладения языком такие обучающиеся больше стремятся сознательно заучивать правила, речевые образцы, тексты, чем общаться на изучаемом языке [Бобрышева, 2004].

Таким образом, национальные традиции образования и связанные с ними стили овладения языком, следует учитывать уже при обучении русскому языку на начальном этапе, что позволит оптимизировать процесс овладения русским языком.

Очевидно, что для носителей индоевропейских языков, связанных «семейными узами» с русским языком, и носителей славянских языков, для которых русский язык является близкородственным, психологически и методически изучение русского языка, безусловно, будет сопряжено с меньшими трудностями, чем для носителей китайского, арабского, вьетнамского, японского языков, являющихся типологически далёкими от русского. Чем ближе изучаемый и родной языки, тем в большей степени учащийся может на него опереться в изучении нового. Но действие межъязыковой интерференции в таком случае наблюдается чаще.

В последние годы наблюдается тенденция к увеличению количества учащихся из Китайской Народной Республики (КНР).

Организации эффективного учебного процесса в китайской аудитории и качественной подготовки обучающихся к успешной коммуникации, вне сомнения, способствует учёт этнопсихологических особенностей, менталитета, национально-культурного опыта представителей Китая, который и определяет специфику содержания обучения и особенностей методических подходов в процессе преподавания РКИ. В этой связи подробнее остановимся на этнопсихологических особенностях китайского этноса.

Китайцы, принадлежат к людям восточного типа мышления, отличаются тяготением к конкретике, мало интересуются абстракциями. Конкретность мышления у китайцев в большей степени связана с особенностями языка и письменности: пользуясь иероглифами, представляющими собой сложное целое, они мыслят конкретными символами, и это определяет их склонность к детализации и уточнению. Воспринимая что-то новое, китайцы опираются на уже имеющийся опыт, стараются найти в этом новом нечто знакомое, встречавшееся ранее, найти общие точки соприкосновения. Так они объясняют себе смысл и назначение нового явления или предмета. Следовательно, выполняя те или иные задания в процессе овладения русским языком, китайские обучающиеся основываются не на абстрактно-логических умозаключениях, а на предыдущем опыте.

Не следует забывать и о том, что, осваивая сложную иероглифическую систему письменности родного языка, китайцы демонстрируют высокий уровень запоминания символов, так как заучивают большое количество графических моделей. В этой связи в ходе процесса преподавания русского языка рекомендуется активно пользоваться наглядными материалами, а при презентации графической формы слова целесообразно указывать на видоизменение графоформы лексической единицы, которое появляется по причине наличия у слова морфологических форм. В частности, при предъявлении глагольной видовой пары «*брать-взять*» нужно указать на появление в формах настоящего времени в корнях букв «е» (*беру*) и «о» (*возьму*).

Предъявление совокупности модификаций графоформ, лексических и грамматических форм, синтаксических конструкций представляется достаточно действенным подходом в обучении РКИ китайских обучающихся-

ся, так как базируется на сильной стороне их психики, на системности их мышления, использовании аналогий, опоре на уже имеющийся опыт.

Практика преподавания русского языка в китайской аудитории показывает, что подход к презентации лексического и грамматического материала при обучении китайцев русскому языку, учитывающий их психолингвистические особенности, позволяет наиболее эффективно сформировать языковую компетенцию.

Социокультурная и лингвокультурная адаптация обучающихся

Процесс адаптации иностранных учащихся к иной лингвокультурной среде включает разные виды адаптации: климатическую, физиологическую, бытовую, психологическую, социокультурную, социально-психологическую, межкультурную, языковую. Он сопряжён с большими психическими, эмоциональными, интеллектуальными и физическими нагрузками. Все виды адаптации протекают одновременно и являются барьерами как в учебно-познавательной, так и в коммуникативной деятельности инофона. По мнению Н.В. Поморцевой, «эффективность учебного процесса зависит от уровня речевой и других видов адаптации и может быть повышена на основе учёта закономерностей адаптации личности к условиям обучения» [Поморцева, 2010].

Учёт этнокультурных и этнопсихологических особенностей учащихся позволяет ускорить и облегчить их социально-психологическую и психолого-педагогическую адаптацию к обучению в российских вузах, которая имеет много разных аспектов, среди которых наиболее значимыми являются приспособление к иным климатическим условиям, бытовой и материальной самостоятельности проживания, времени, режиму двигательной активности в новой социокультурной среде, языку общения, новой системе образования и её требованиям, русскому языку как новой лингвистической системе, к интернациональному характеру учебных групп и т.п. Особенно остро вопрос адаптации стоит на этапе довузовского обучения.

Лингвокультурная адаптация иностранных учащихся в процессе обучения русскому языку наиболее эффективна при соблюдении следующих условий:

- постоянное *психологическое сопровождение* преподавателем РКИ (на групповом и индивидуальном уровне);

- *успешное усвоение* иностранными учащимися лексических единиц с национально-культурным компонентом семантики через систему заданий и упражнений, формирующих коммуникативную, межкультурную, социокультурную компетенции;

- *овладение* иностранными учащимися способами вербального и невербального русского коммуникативного поведения, специфическими коммуникативными умениями, поведенческими стратегиями межкультурного взаимодействия и способами преодоления жизненных трудностей;

- *включение* иностранных учащихся в речевую деятельность на русском языке посредством активных форм аудиторной и внеаудиторной

работы, направленных как на познание русской лингвокультуры, так и *иных* этнокультур, представителенных в учебной группе;

- *управление* процессом лингвокультурной адаптации иностранных учащихся через систему самостоятельных творческих работ, основанных на принципе межкультурного сопоставления.

Роль этноориентированной методики в процессе самостоятельной работы инокоммуниканта в полиэтнических группах

Главным агентом социализации иностранных учащихся в вузах, как говорилось ранее, является преподаватель – и как носитель профессиональных ценностей, и как представитель новой этнокультуры. Эффективность выполнения данной задачи обусловлена, в первую очередь, профессионализмом педагога. Для того чтобы образование иностранных студентов было качественным, педагогу, работающему с ними – особенно на довузовском этапе обучения – необходимо овладеть умением общаться с многонациональным составом учебной группы. В этой связи следует изучить этнопедagogические, этнокультурные, этнопсихологические и этнолингвистические особенности и потенциал той этнической группы, с которой работает преподаватель. Говоря об особенностях содержания обучения, рекомендуется адаптировать уже имеющиеся учебные материалы применительно к обучаемому этноконтингенту, разрабатывать новые электронные средства обучения (ЭСО) для самостоятельной работы учащихся в полиэтнической группе. Комментарии к сопоставительному языковому анализу и задания к разным видам упражнений рекомендуется переводить на родной язык обучающегося или язык-посредник. Это, конечно, требует затрат времени, но даёт хорошие результаты. Если преподаватель работает в моноэтнической группе, то перевести установки к заданиям и сопоставительные комментарии по грамматике и лексике на родной язык обучающихся не представляется сложным процессом. Это обеспечит возможность выработки единой линии и целенаправленности методических приемов как в языковой подготовке конкретного контингента учащихся, так и в воспитательной работе при обучении русскому языку студентов разных национальностей, поможет установить с ними прочную и надежную «обратную связь».

Этнокультурные портреты иностранных студентов, составленные учёными – методистами и преподавателями – практиками на основе социологических исследований этнопсихологов, этнологов, психолингвистов позволяют выявить, объективно оценить и обосновать правомерность поведенческих ориентаций представителей разных этногрупп иностранных учащихся. Они помогают преподавателю строить свои отношения с учащимися таким образом, чтобы они могли свободно выражать себя как личность, участвовать в учебно-воспитательном процессе как его активно действующий субъект. И наконец, использование предлагаемых методов этнометодики обеспечит решение таких сложных проблем вузовской практики, как познание друг друга и межличностное общение в этнически разнородных учебных группах, что позволит

предотвратить конфликтные ситуации на межнациональной и религиозной почве, стабилизирует благоприятный психологический климат в группе и создаст условия для успешного учебного процесса.

Литература

Балыхина Т.М. От методики к этнометодике: поликультурные аспекты обучения русскому языку // Русский язык в многополярном мире: новые лингвистические парадигмы диалога культур: сб. статей междунар. науч.-практ. конф., посвящённой 50-летию РУДН. М.: РУДН, 2009. С. 11.

Балыхина Т. М., Чжао Юйцзын. От методики к этнометодике. Обучение китайцев русскому языку: проблемы и пути их преодоления: монография; 2-е изд. М.: РУДН, 2010, 344 с.

Бобрышева И. Е. Культурно-типологические стили учебно-познавательной деятельности иностранных учащихся в методике обучения русскому языку как иностранному. М.: Флинта. Наука, 2004. 256 с.

Вагнер В.Н. Методика преподавания русского языка англоговорящим и франкоговорящим, М.: Владос, 2001. 384 с.

Жерлицына Н.А. Социально-культурная адаптация африканских студентов в вузах России // URL: <http://www.inafran.ru/ru/content/view/120/51/> (дата обращения 12.08.2018).

Кожевникова М. Н., Ременцов А. Н., Ременцова Н. А. Обучение граждан Вьетнама в российских вузах: национально-ориентированный подход. М.: Флинта: Наука, 2015. 138 с.

Льдокова Г.М., Штерц О.М. Этнопсихология: учеб.-метод. комплекс. Елабуга: Изд-во ЕГПУ, 2009. 52 с.

Поморцева Н.В. Педагогическая система лингвокультурной адаптации иностранных учащихся в процессе обучения русскому языку: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М.: Изд-во РУДН, 2010.

Пугачев И.А. Этноориентированная методика в поликультурном преподавании русского языка иностранцам. М.: РУДН, 2011. 284 с.

Тарасов Е.Ф. Межкультурное общение – новая онтология анализа языкового сознания. М.: ИЯ РАН, 1996. С. 7 – 22;

Тер-Минасова С. Язык и межкультурная коммуникация. М.: Слово/SLOVO, 2000. 624 с.

Успенский Б. А. Ego Loquens: язык и коммуникационное пространство. М.: РГГУ, 2007. 320 с. 1996, с. 7–22

Шагаль Э.В. Арабский мир: пути познания. Межкультурная коммуникация и арабский язык М.: Институт востоковедения РАН, 2001. 288 с.

Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность. Л.: Наука, Ленингр. отд., 1974. 474 с.

References

Balykhina T. M., Chzhao Yuyszyan. *Ot metodiki k ehtnometodike. Obucheniye kitaytsev russkomu yazyku: problemy i puti ikh preodoleniya: monografiya*, 2-ye izd. M.: RUDN. 2010. 344 p. (In Russian).

Balykhina T.M. *Ot metodiki k ehtnometodike: polikulturnyye aspekty obucheniya russkomu yazyku. Russkiy yazyk v mnogopolyarnom mire: novyye lingvisticheskiye paradigmy dialoga kultur: sbornik statey mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii. posvyashchennoy 50-letiyu RUDN.* M.: RUDN. 2009, p. 11. (In Russian).

Bobrysheva I. E. *Kulturno-tipologicheskiye stili uchebno-poznavatelnoy deyatelnosti inostrannykh uchashchikhsya v metodike obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu*. M.: Flinta. Nauka. 2004. 256 p. (In Russian).

Vagner V.N. *Metodika prepodavaniya russkogo yazyka anglogovoryashchim i frankogovoryashchim*. M.: Vlados. 2001. 384 p. (In Russian).

Zherlitsyna N.A. *Sotsialno-kulturnaya adaptatsiya afrikanskikh studentov v vuzakh Rossii*. Available at: <http://www.inafran.ru/ru/content/view/120/51/> (accessed 12.08.2018). (In Russian).

Kozhevnikova M. N., Rementsov A. N. Rementsova N. *A Obucheniye grazhdan Vyetama v rossiyskikh vuzakh: natsionalno-oriyentirovannyi podkhod*. Moscow: Flinta: Nauka. 2015. 138 p. (In Russian).

Ldokova G.M., Shterts O.M. *Ehtnopsikhologiya: uchebno-metodicheskiy kompleks*. Elabuga: Izd-vo EGPU. 2009. 52 p. (In Russian).

Pugachev I.A. *Etnooriyentirovannaya metodika v polikulturnom prepodavanii russkogo yazyka inostrantsam*. M. RUDN. 2011. (In Russian).

Tarasov E.F. *Mezhkulturnoye obscheniye - novaya ontologiya analiza yazykovogo soznaniya*. M.: IYa RAN, 1996. Pp. 7-22. (In Russian).

Ter-Minasova S. *Yazyk i mezhkulturnaya kommunikatsiya*. Moskva, Slovo/SLOVO, 2000. 624 p. (In Russian).

Pomortseva N.V. *Pedagogicheskaya sistema lingvokulturnoy adaptatsii inostrannykh uchashchikhsya v protsesse obucheniya russkomu yazyku: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk*. M.: RUDN. 2010. (In Russian).

Uspenskiy B. A. *Ego Loquens: yazyk i kommunikatsionnoye prostranstvo*. M.: RGGU. 2007. 320 s. 1996. c. 7-22. (In Russian).

Shagal E.V. *Arabskiy mir: puti poznaniya. Mezhkulturnaya kommunikatsiya i arabskiy yazyk*. M.: Institut vostokovedeniya RAN, 2001. 288 p. (In Russian).

Shcherba L. V. *Yazykovaya sistema i rechevaya deyatelnost'*. L.: Nauka, Lenigr. otd., 1974. 474 p. (In Russian).

Nataliya M. Rummyantseva, Dina N. Rubtsova (Moscow, Russian Federation)

Ethno-oriented Training as an Important Component of Methodology of Teaching Russian as a Foreign Language

This article is devoted to the problems of ethno-oriented education of students at the pre-University stage, which, according to the authors, is one of the factors of improving the quality of education. The authors consider the ethno-oriented education at the pre-University stage not only from the standpoint of ethno-linguistic differences of the native and Russian languages, but also psychological, pedagogical, ethno-cultural, ethno-psychological differences of students.

Key words: *ethno-oriented education, intercultural competence, teaching effectiveness, incommunicant, linguistic and cultural adaptation.*

Nataliya M. Rummyantseva – Ph.D. of Pedagogy, professor. Head of the Russian language dpt. Russian University of People's Friendship. Moscow, Russian Federation. E-mail: natrum1@yandex.ru

Dina N. Rubtsova – senior lecturer. Russian University of People's Friendship. Moscow, Russian Federation. E-mail: dina.rubtsova@yandex.ru