

Московский городской университет (МГПУ)

Абакарова Н.Г.

**СПЕЦИФИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК
ИНОСТРАННОГО В АУДИТОРИИ НОСИТЕЛЕЙ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА**

**QUELQUES PARTICULARITES D'ENSEIGNEMENT DU RUSSE LANGUE
ETRANGERE AU PUBLIC FRANCOPHONE**

*«... родной язык учащихся участвует в наших уроках
иностранный язык, как бы мы ни хотели его изгнать.
А потому мы должны из врага превратить его в друга»
Л.В. Щерба*

This article is devoted to the methods of teaching Russian to French-speaking students and to the specificity of teaching Russian as a foreign language in an audience of French speakers. We answer the question, is the consideration of the native language a necessary condition for the successful mastery of the Russian language? We offer some activities of teaching Russian as a foreign language taking into account the student's native language.

Cet article est consacré aux méthodes et à la spécificité d'enseignement du russe langue étrangère aux étudiants francophones. Nous répondons à la question suivante : la prise en compte de la langue maternelle des étudiants est-elle une condition nécessaire à la réussite de la maîtrise de la langue russe ? Nous proposons également quelques activités et exercices qui prennent en considération la langue maternelle des étudiants.

В современной методике часто обсуждается необходимость практической реализации национально-ориентированного подхода к обучению и созданию учебных пособий с учетом родного языка студентов. Разные методики обучения иностранным языкам по-разному трактуют использование родного языка учащихся в учебном процессе: от полного отказа до прямого сопоставления соответствующих языковых явлений в родном и изучаемом языках. Действительно, сегодня преподавание любого иностранного языка может предполагать отсутствие опоры на родной язык учащихся. Такая методика дает во многих случаях хорошие результаты, а зачастую является единственно возможной. Например, когда обучающиеся являются носителями разных языков. Для остальных случаев мы считаем, что знание преподавателем языка учащихся и учет языка-посредника и культуры страны-посредника при преподавании иностранного языка является одним из важнейших условий эффективности обучения. Мы согласны с мнением С.А. Герасимовой, что взаимодействие представителей различных культур, опосредованных языком, направлено на накопление знаний о культуре страны изучаемого языка и на выработку стратегии действий, способствующей пониманию собственной и чужой культуры на основе их сравнения: «Диалог культур становится проблемой

практического и методического характера, проявляющейся во всех аспектах работы при обучении языку [Герасимова 2016: 95-96].

Для реализации данного подхода, учета родного языка и культуры учащихся при обучении русскому языку, необходимо прежде всего выявить сходства и отличия русского и французского языков в области фонетики, грамматики, лексики, синтаксиса и страноведения. Так, в области фонетики французская артикуляционная база отличается четкостью и большей, чем в русском языке, напряженностью, а также преимущественно губной артикуляцией при движении языка вперед. В отличие от «русской медлительной речи», певучей за счет плавающего ударения и общей тенденции к ненапряженной артикуляции, французский язык представляет собой четко работающий механизм с удлинённой ударной гласной неизменно на последнем слоге. В отличие от русского языка, где безударные гласные фонемы редуцируются, а звонкие согласные оглушаются, во французском языке это неприемлемо.

Слушая Владимира Познера, блестяще говорящего как минимум на трех языках, и, как можно предположить, без акцента, есть все же несколько слов, которые «выдают», что его первый язык был не русский. Например, слово «год» Познер произносит с гораздо более открытой [ɔ], чем русское [о], и не оглушает конечную согласную. Это очень по-французски. Французский язык – вокалический, а русский язык – консонантный. С точки зрения интонации между французским и русским можно провести несколько параллелей. В частности, в обоих языках вопросительная – восходящая интонация и утвердительная – нисходящая. Но в целом, русские интонации гораздо более разнообразны, чем французские.

Трудности усвоения фонетической системы русского языка порождаются наличием в русском языке специфических звуков, отсутствующих или имеющих иную артикуляцию в родном языке учащегося, что провоцирует появление фонетических ошибок в речи иностранцев. Ошибки связаны и с неразличением фонем, и с нарушением артикуляции (произношение [и] на месте [ы]; замена глухих согласных звонкими и наоборот).

В области грамматики, необходимо иметь в виду, что русский язык – флективный, то есть слова согласуются друг с другом путем изменения окончаний. А французский язык – аналитический. Как и во многих европейских языках, французские предложения строятся с помощью артиклей, предлогов и вспомогательных глаголов.

По сравнению с русским языком, французский зачастую проявляет недостаточность словообразовательных средств. При этом, при образовании глаголов от имен существительных, французский язык

обнаруживает значительную продуктивность. (*uberiser, karcheriser, «on nous Claudia-Schiffer, on nous Paul-Loup-Sulitzer» etc*). В романо-германском языкознании традиционно изучаются также «ложные друзья переводчика», которые также могут приводить к неправильному пониманию и переводу текста носителями контактных языков. Часть из них образовалась из-за того, что после заимствования значение слова в одном из языков изменилось, в других случаях заимствования вообще не было, а слова происходят из общего корня в каком-то древнем языке, но имеют разные значения; иногда созвучие чисто случайно. Во французском и русском языках таких «ловушек» много. Вот, например, самые распространенные из них:

banderole (f) – транспарант; *bocal (m)* – стеклянная банка; *fougère (f)* – папоротник, *décoration (f)* – украшение, награда; *famille (f)* – семья; *figure (f)* – рисунок, лицо; *journal (m)* – газета, редакция (ст.); *lecteur (m)* – читатель; *parole (f)* – слово; *patron (m)* – хозяин предприятия, заседания; *perron (m)* – крыльцо; *pigeon (m)* – голубь, простофиля (разг.); *prise (f)* – захват, взятие; *rayon (m)* – луч; *résine (f)* – смола и т.д.

Что касается синтаксиса, русский язык допускает практически любой порядок слов в предложениях. Во французском языке структура предложений жестко закреплена. В русском языке распространены сложные предложения, с множеством деепричастных и причастных оборотов, однородных членов предложения. Отсюда – сложная пунктуация, которую не всегда могут «одолеть» и носители языка.

В области концептосферы отметим, что не все слова обладают для носителей языка одинаковой силой. В каждом языке существует целый ряд лексических единиц, вызывающий у всех его носителей определенные ассоциации, общие мысли и эмоции. Это слова, апеллирующие к коллективному сознанию, понятные и близкие членам одного сообщества и представляющие языковые лакуны для говорящих на других языках. Так, например, русское слово «душа» может быть легко переведено на иностранный язык, но при переводе многочисленных устойчивых выражений придется прибегать к другим словам. Например, во французских переводах часто будет фигурировать слово *serdce* [Клейменова, Абакарова 2017: 130]. Некоторая языковая и ментальная лакунарность, несимметричность в переводе на иностранные языки всех значений определенных слов наводит на мысль об их особом месте в языке. В отечественной традиции чаще всего подобные слова принято называть «концептами», являющимися, по словам Ю.С. Степанова, «сгустками культуры в сознании человека», тем, «в виде чего культура входит в ментальный мир человека» [Степанов 2004 :43].

Что касается страноведения, то одним из примеров может служить знание преподавателем того факта, что для франкофонов одним из видов искусства, наряду с литературой и кино, «особым жанром массовой культуры» являются комиксы [Григорьева 2014 :89]. Их дидактический потенциал можно использовать в полной мере на уроках русского как иностранного.

Таким образом, типологическое сопоставление французского и русского языков помогает глубже понять причины тех ошибок, которые являются следствием интерференции родного языка, и правильно определить те задачи, которые приходится решать учащимся при освоении закономерностей иностранного языка.

Практика обучения РКИ показывает, что владение речевыми клише без понимания формальных, структурных и грамматических особенностей языка не дает возможность учащемуся свободно выразить свои мысли. Для этого необходимо понимание всей языковой системы неродного языка со всеми ее многоплановыми и многоуровневыми взаимосвязями. Родной язык традиционно может рассматриваться как вспомогательное учебное средство, обучающий приём для объяснения грамматического материала, для семантизации отдельных слов и конструкций, которые трудно объяснить средствами русского языка, при проверке правильности понимания значений некоторых слов и предложений, для уточнения оттенков значений изучаемых языковых единиц, а также для разъяснения целей и содержания урока, создания ситуаций, стимулирующих речевую деятельность на русском языке, и в целях контроля.

Практика показывает, что использование подкрепляющего перевода, особенно на элементарном уровне, позволяет быстро, без задержки получить необходимый результат. Язык-посредник используется преподавателем как крайнее средство при объяснении словарных единиц, если преподаватель, использовав весь арсенал возможных способов (мимика, жесты и др.), не добивается желаемого результата. Стоит отметить применение языка-посредника и для снятия напряжения, ослабления психологического шока от использования только незнакомого языка, для поддержки студента, установления контакта с ним, создания психологически комфортной атмосферы занятия. Так, преподаватель комментирует программу предстоящей деятельности: – Сейчас будем делать трудное задание – *ce sera difficile*. Устали? *Fatigués?*

Перечисленные случаи употребления языка-посредника особенно характерны для начального этапа изучения языка, в том числе для первого урока, так как цель такого урока — не только обучить

элементарным навыкам, но и разъяснить цели и задачи обучения, обсудить организационные вопросы.

Отдельно следует сказать о применении на занятиях перевода как средства закрепления изученного лексико-грамматического материала и развития навыков диалогической и монологической речи. Работа по выполнению перевода стимулирует мыслительную активность учащихся; это настоящий творческий процесс, имеющий целью сознательное усвоение изучаемого языка. Перевод даёт возможность не только студенту сознательно исправить допущенные ошибки, но и преподавателю понять причины и характер ошибок и тем самым предупредить их в дальнейшем. Кроме того, перевод разных по тематике диалогов превращается в живой и эмоциональный мини-театр, что в высшей степени способствует мотивации изучения русского языка [Фильцова 2017: 98].

По мнению Е.Б. Александровской, в моноязычной аудитории опора на родной язык и сопоставительный подход является оптимальным путем для овладения фонетикой, лексикой и грамматикой изучаемого языка. Е.Б. Александровская предлагает применять сопоставительный подход по нескольким направлениям:

- отбор языкового материала, в соответствии с которым основное внимание уделяется языковым единицам, демонстрирующим расхождения между родным и изучаемым языками, так как именно расхождения вызывают значительные трудности как в перцептивном, так и в продуктивном плане. Тем самым делается попытка предупредить ошибки, вызванные лексико-семантической интерференцией. На грамматическом и синтаксическом уровне также уделяется повышенное внимание формам и структурам, несовпадающим по своим значениям и функциям;
- объяснение языкового материала прибегая к языку-посреднику;
- отработка языкового материала, где значительное место уделяется переводным упражнениям, а также специальным упражнениям, направленным на предупреждение интерференции.

Кроме того, сопоставительный подход применяется и на уровне дискурса (например, оформление официального письма, построение аргументированного высказывания), и на культурологическом уровне – при введении страноведческой информации (например, сравнение системы образования во Франции и в России) [Александровская: 2000].

Практика преподавания французского и русского языков и наблюдение за переводческими ошибками показывают, что вызывать ошибки может лексическая интерференция, о которой мы говорили выше. Что касается учебников для определенной национальной аудитории, в нашем случае учебников РКИ для французов (франкофонов), то надо

отметить, что проблемой национальной ориентации обучения в методике преподавания русского языка как иностранного занимаются уже давно. Нельзя не вспомнить имена известных методистов: М.Н. Вятютнев, В.Н. Вагнер, Р.Л. Ароча Эрнандес, Э.Ю. Сосенко. Л.Б. Трушина, В.Г. Костомаров, О.Д. Митрофанова и др. Следует заметить, что в науке существует понятие «национально ориентированная методика», или «методика национально-языковой ориентации», зародившаяся в отечественной науке в 60-е годы XX века как одна из методик обучения иностранному языку в монологичных группах, «учитывающая особенности языка и культуры носителей изучаемого языка» [Азимов, Щукин 2009: 234].

Одним из важнейших принципов этой методики является «сопоставление сходных и несовпадающих явлений в двух языках (родном и изучаемом) при отборе и представлении учебного материала на занятиях» [Там же]. Многие авторы учебников учитывают специфику аудитории, национальный язык и культуру адресата. Так, на сайте Методика преподавания РКИ для всех Юлии Мареевой мы обнаружили 37 учебников, адресованных франкофонам. Однако можно заметить, что национальная ориентация во многих таких учебниках нередко бывает выражена поверхностно и может сводиться лишь к тому, что условия заданий, грамматический комментарий, словарь будут переведены на соответствующий язык. Нередко этим и ограничивается национальная направленность учебника. И о глубинном реальном диалоге культур тут говорить не приходится. А ведь «посредством диалога культур достигается эффект бикультурного языкового образования» [Тамбовкина 2017: 202]. Между тем, учебник для обучения иностранному языку «должен предоставлять пользователю возможность осознавать и интерпретировать иноязычную картину мира, переосмысливать родную культуру и строить на этой основе коммуникацию с представителями иного лингвосоциума» [Щепилова 2017: 171].

Особо хотелось бы выделить авторскую методику В.Н. Вагнер и ее книгу «Методика преподавания русского языка англоговорящим и франкоговорящим. Фонетика. Графика. Части речи», в которой содержатся необходимые для преподавателя рекомендации по представлению фонетического и грамматического материала с учетом родного (французского либо английского) языка учащихся. В этой методике выявлены критерии отбора языкового материала, с учетом языковой аудитории, предложены оптимальные приемы семантизации лексики, упражнения составлены с учетом специфики национально-языковой и язык.

Исходя из личного опыта и опыта коллег, работающих с франкофонами, мы представляем некоторые предложения по проведению урока для начинающих изучать русский язык.

1. *Введение алфавита франкофонам.*

Можно предложить учащимся ввести буквы не в алфавитном порядке, а следуя такой логике:

- сначала буквы, которые во французском произносятся и пишутся идентично: А К Т О М. Можно уже попросить студентов прочесть несколько слов – *кот, ток, так, атом*.
- затем буквы, которые существуют в обоих языках, но являются «ложными друзьями»:

Русский	Французский звук
У	Ou
Е	Ié
Ё	Io
Н	N
Р	R
В	V
Х	Kh

Чтение: *автор, она, свет, автобус, касса.*

Если студентам удастся прочесть эти слова, можно их поздравить, так как в русском очень много слов именно с этими буквами, а затем можно приступить к изучению букв, которых в латинском алфавите нет: Ф, Г, Д, Ж, Б, З. Затем можно перейти к буквам, которые представляют незнакомые для французского уха звуки: Ч, Щ, Ц. После приступить к введению гласных по парам и закончить твердым и мягким знаками.

2. *Для обучения чтению*, можно предложить список слов, звучащих в двух языках практически одинаково или, во всяком случае, узнаваемых. Например: *банан, кафе, магазин, телефон, монумент, фестиваль, бар, ресторан, порт, музыка, балет, шапка, спутник, пюре, бульон, макароны, десерт, этаж, эгоист, идиот, колонна, костюм.*

Можно здесь предложить несколько «ложных друзей переводчика» – *ординатор (ordinateur – компьютер), помада (pomade – мазь), бандероль (banderole – растяжка), фужер (fougère – папоротник), бокал (bocal – банка)* и т.д.

Если выбрать для начального обучения темы «Одежда», «Мебель» или «Гастрономия», можно предложить много слов схожего звучания.

«Одежда» – *корсаж, костюм, корсет, панама, пижама, шапка, жилет, манто, пальто* и т.д. (Нужно перевести слова *блуза, роба, гардероб* и объяснить, что в русском языке они означают несколько другое – *blouse – рабочий халат, robe – платье, vestiaire – гардероб*).

«Мебель» – *диван, табурет, буфет, софа, трюмо, бра, люстра, лампа, кашпо.*

«Гастрономия» – *безе, круассан, абрикос, суп, пюре, соус, шоколад, крем, фондю.*

Е.И. Еремина [2010: 76] предлагает следующие задания:

- а) Найти русским словам французские эквиваленты (тема «Театр и кино»):

Дубляж, экран, афиша, акт, кулиса, драматург, эпизод, драма, актер, спектакль, бельэтаж, партер.

Acteur (m), affiche (f), episode (m), ecran (m), drame (m), coulisse (f), dramaturge (m), doublage (m), parterre (m), acte (m), bel-etage (m), spectacle (m).

- б) Дополнить предложения словами из списка:

Метро, диван, кофе, журнал, парк, такси, банк, директор, суп, салат, кафе, кабинет, ресторан, банкет, этаж.

Утром я пью ____ с молоком. После завтрака я сажусь на _____ и читаю _____.

Я еду на работу на _____. Если я опаздываю, то ловлю _____.

Летом я хожу пешком через _____. Я работаю в _____. Я _____.

Мой _____ находится на втором _____. Я обедаю в _____.

Я ем _____ и _____. Вечером мы с женой идем на _____ в _____.

3. Вводя категорию рода, в частности, женский род, можно показать, что многие французские слова в русском языке имеют окончание –а и относятся к словам женского рода: *Le vase – ваза, la rose – роза, le casque – каска, le masque – маска* и т.д. Другие оканчиваются на мягкий знак: *le châle – шаль, le rôle – роль* и тоже относятся к словам женского рода.

Возможно использование следующих упражнений:

- Определите род существительных по теме «Квартира».

Этаж, балкон, диван, телефон, душ, антресоль, телевизор, радио, кашпо, абажур, бра, библиотека, кушетка, трюмо, антенна.

- Подберите каждому существительному подходящее по смыслу прилагательное.

Магазин, кафе, экскурсия, этаж, адрес, телеграмма, жакет, шоколад.

Вкусный, уютное, нижний, срочная, большой, теплый, домашний, интересная.

4. При изучении множественного числа следует обратить внимание на то, что в русском языке есть слова, которые не совпадают в числе во французском. Это важно помнить, чтобы правильно согласовывать прилагательные.

Например, слова *часы, брюки, деньги* во французском языке употребляются в единственном числе *l'argent, le pantalon, la montre*.

Естественно, такого рода упражнения могут быть лишь элементами урока. Возможно, они могут быть использованы в качестве вводных упражнений при введении новой темы носителям французского языка. Они также могут служить элементом развлечения, либо способом привлечения внимания. Автор на собственном опыте преподавания русского языка во французском лицее г. Сен-Бриё

(Франция) и во Французском Институте в Москве выявил методическую целесообразность использования данных упражнений на уроках РКИ.

На наш взгляд, принцип учёта родного языка – один из наиболее важных при обучении иностранному языку. Ведущие методисты особенно советуют применять его при обучении тех, кто впервые приступает к изучению иностранного языка. Этот принцип действенен при изучении любого иностранного языка и может быть реализован огромным количеством примеров для сравнения и сопоставления, а также безграничным числом вариаций и специальных упражнений и может применяться на разных этапах обучения языку. Данный принцип позволяет учащимся наиболее ярко увидеть тонкости изучения иностранного языка, глубже проникнуться культурой изучаемого языка. Принцип учёта родного языка учащихся предполагает учёт трудностей изучаемого языка, вызванных расхождениями в системе изучаемого и родного языков учащихся. Этот принцип наиболее последовательно реализуется в учебниках и учебных пособиях, ориентированных на родной язык учащихся. Соответствующий лексико-грамматический комментарий и упражнения способствуют преодолению интерферирующего влияния и использованию положительного переноса из родного языка.

Литература

Азимов Э. Г., Шукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М., 2009.

Александровская Е.Б. К вопросу о сопоставительном подходе при преподавании французского языка // Романские языки и культуры: от античности до современности. VIII Международная научная конференция: Москва, филологический факультет МГУ имени М.В. Ломоносова, 26–27 ноября 2015 г.: Сб. материалов / Отв. ред. Л.И. Жолудева. М.: МАКС Пресс, 2016. С. 25-30.

Вагнер В.Н. Методика преподавания русского языка англоговорящим и франкоговорящим. М.: Гуманитарный издательский центр «Владос», 2001.

Герасимова С.А. Архитектоника индивидуально ориентированного учебника иностранного языка // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия «Филология. Теория языка. Языковое образование. 2016. № 4 (24). С. 96-103.

Григорьева Е.Я., Резникова А.И. Педагогическая целесообразность использования комикса на занятиях по французскому языку. // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия «Филология. Теория языка. Языковое образование. 2014 № 2 (14). С.-89- 95.

Еремина Е.И. Особенности работы с заимствованной лексикой на уроках РКИ. Русский язык за рубежом. 2010. №1. С. 90-102.

Загряжкина Т. Ю. Франция и франкофония: язык, общество, культура. М: Издательство Московского Университета, 2015.

Клейменова Н.М., Абакарова Н.Г. Tolérance как форс-слово французов. // Фундаментальное и актуальное в развитии языка: категории, факторы, механизмы. Материалы XVIII конференции Школы-семинара имени Л.М. Скрепиной / Отв. ред. Л.Г. Викулова. М.: МГПУ, Языки Народов Мира, 2017. С. 128-135.

Степанов Ю.С. Константы. Словарь русской культуры. М.: Академический проект, 2004.

Тамбовкина Т.Ю. Монокультурный, бикультурный и мультикультурный типы диалога в учебной литературе по иностранным языкам // Диалог культур. Культура диалога. Человек и новые социогуманитарные ценности: колл. монография /Отв. ред. Л.Г. Викулова, Е.Г. Тарева. М.: Неолит, 2017. С. 201-226.

Щепилова А.В. Некоторые проблемы подготовки специалиста по межкультурной коммуникации: отбор учебной литературы и оценивание компетентности //Диалог культур. Культура диалога. Человек и новые социогуманитарные ценности: колл. монография / Отв. ред. Л.Г. Викулова, Е.Г. Тарева. М.: Неолит, 2017. С. 170-178.

Фильцова М.С. Использование языка-посредника в обучении русскому языку студентов English Media // Образование: прошлое, настоящее и будущее: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Краснодар, февраль 2017 г.). Краснодар: Новация, 2017. С. 97-99.

<https://marjulia.livejournal.com/> Методика преподавания РКИ для всех, свободный.