

На правах рукописи



Калашина Нахидех

Лингвокультурологический подход в обучении русскому языку иранских студентов (уровни А1-В1)

5.8.2 – Теория и методика обучения и воспитания (русский язык как иностранный, уровень общего, профессионального, дополнительного образования, профессионального обучения)

Автореферат

диссертации на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Москва – 2022

Работа выполнена в федеральном государственном бюджетном образовательном
учреждении высшего образования
«Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина»
на кафедре методики преподавания русского языка как иностранного

Научный руководитель: кандидат педагогических наук, ст. науч. сотрудник
Вохмина Лилия Леонидовна

Официальные оппоненты:

Шляхов Владимир Иванович, доктор педагогических наук, профессор,
федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего
образования «Российский университет дружбы народов», кафедра русского языка
и межкультурной коммуникации Института русского языка, старший педагог

Тарасова Елена Николаевна, доктор педагогических наук, доцент, федеральное
государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Московский государственный педагогический университет», кафедра русского
языка как иностранного в профессиональном обучении, профессор

Ведущая организация: федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования «Московский государственный
технический университет имени Н.Э. Баумана (национальный исследовательский
университет)» (г. Москва).

Защита состоится «22» декабря 2022 г. в 12.00 на заседании
диссертационного совета 24.2.292.02, созданного на базе федерального
государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования
«Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина», по адресу: 117485,
г. Москва, ул. Академика Волгина, 6.

С диссертацией можно ознакомиться в научной библиотеке федерального
государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования
«Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина» и на официальном
сайте: <https://www.pushkin.institute/>

Материалы по защите диссертации размещены на официальном сайте
ФГБОУ ВО «Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина»:
https://www.pushkin.institute/science/dissovet/detail.php?ELEMENT_ID=32357

Автореферат разослан «__» _____ 2022 г.

Ученый секретарь
диссертационного совета



Филиппова Варвара Михайловна

Общая характеристика работы

Настоящее исследование посвящено реализации лингвокультурологического подхода в процессе обучения РКИ иранских студентов (уровни А1-В1), важнейшей целью которого является формирование межкультурной компетенции. Проблемы формирования этой компетенции, пути и способы её достижения в иранской аудитории и стали основным содержанием нашей работы.

Известно, что в настоящее время науки, связанные с проблемами межкультурного общения, и, прежде всего, лингвокультурология, переживают период расцвета. Это, по словам В.И. Карасика, это объясняется «стремительной глобализацией мировых проблем, необходимостью учитывать универсальные и специфические характеристики поведения и общения различных народов в решении самых разнообразных вопросов, потребностью **знать заранее те ситуации**, в которых велика вероятность межкультурного непонимания, важность определения и точного обозначения тех культурных ценностей, которые лежат в основе коммуникативной деятельности» [Карасик, 2002:73].

Реализация лингвокультурологического подхода, во многом питающегося плодами культурологии и смежных с нею наук: лингвострановедения (Верещагин, Костомаров), теории межкультурной коммуникации (Тер-Минасова, 2000; Леонтович, 2002), этнолингвистики (Герд, 1995; Копыленко, 1995; Толстой, 1995), национально-культурной специфики языковых единиц (Вежбицкая, 1996, 1999; Прохоров, 1996; Степанов, 1997; Телия, 1996) и др., – в настоящее время и должна позволить овладеть коммуникативной компетенцией, важнейшим компонентом которой и является лингвокультурологическая составляющая. Владение этой компетенцией предполагает готовность учащегося к отличным от привычных ему ситуаций, обслуживаемых родным языком, с другим ситуативным поведением, с использованием определённых правил и формул общения, пониманием «намёков» на известные события, факты, имена и другие прецедентные явления. В этом и состоит главная задача современного обучения иностранным языкам и РКИ, не говоря уже о само собой подразумевающейся способности выразить

определённое содержание новыми средствами, т.е. владении языковой и речевой компетенциями (на уровне компетенции, первоначально сформулированной Н. Хомским). Обучение РКИ призвано готовить учащихся к ситуациям межкультурного общения с представителями другой системы ценностных ориентиров, норм и традиций поведения, а также, что в одинаковой степени важно, понимать всё то, что закреплено в значениях слов, идиом, логозпистем (иначе – лингвокультурем) [Воробьёв, 1997].

Эти задачи, отвечающие насущным потребностям практики, во многом уже решаются в учебном процессе, особенно если брать в качестве примеров преподавание русского языка в передовых центрах по обучению РКИ, прежде всего, в России, в таких, как Институт русского языка им. А.С. Пушкина, кафедры РКИ в МГУ, РУДН, Педагогическом университете им. Герцена и др. Если проанализировать конкретные условия обучения РКИ, особенно в тех странах, в которых обучение русскому языку не имеет большого исторического опыта, а традиции старых методов обучения иностранным языкам всё ещё довольно сильны, то говорить о повсеместном распространении современных подходов к обучению РКИ пока ещё не приходится.

Известно, что всякое общение происходит в условиях конкретной речевой ситуации, органично вплетённой в контекст той или иной национальной культуры. Кроме того, без владения социокультурной компетенцией полноценное общение невозможно. При современном обучении иностранным языкам именно обучение социокультурным компонентам общения приобретает всё большее значение как фактор, во многом определяющий использование языка в конкретных ситуациях и тем самым влияющий на общий успех обучения. Соединение их с иными дисциплинами гуманитарного цикла – с музыкой, литературой, ИЗО и пр. – позволяет комплексно формировать у учащихся компетенцию межкультурной коммуникации, что, безусловно, неразрывно связано с процессом воспитания современной личности, которая стремится к успешному и плодотворному взаимодействию с инолингвокультурами.

Особенную роль при этом могут сыграть учебные средства, которые представляют явления культуры, зафиксированные изучаемым языком, в сравнении с подобными или похожими явлениями родного языка или характеризующие понятия и явления, в родном языке полностью отсутствующие.

История преподавания русского языка в иранских вузах насчитывает более 85 лет. В настоящее время в Иране наблюдается устойчивый и растущий интерес к изучению русского языка. Он связан с укреплением политических, экономических и культурных связей с Россией. Это доказывается и тем, что сейчас русский язык входит в программы всех ведущих иранских университетов; количество студентов, проходящих обучение по специальностям «Русский язык», «Русский язык и литература», «Перевод и переводоведение: русский язык», «Обучение русскому языку», «Русская литература» и «Россиеведение», насчитывается уже более тысячи. Задачи, как мы видим, велики, однако наблюдение над практикой преподавания наглядно демонстрирует, что реальный учебный процесс пока ещё мало вписывается в парадигму современного коммуникативно-деятельностного подхода: настолько велики традиции грамматико-переводного метода, настолько большое внимание уделено письменной речи в ущерб устной. И даже наличие российских учебников, по которым ведётся преподавание, не всегда помогает, поскольку и по этим учебникам обучение ведётся с чтением и переводом текстов, с упражнениями грамматико-переводного типа. Таким образом, перед иранскими преподавателями РКИ стоят важнейшие задачи перехода к более широкому и полному внедрению коммуникативного подхода в практику преподавания языка, разработки теоретических и методических основ овладения социокультурной компетенцией как важнейшей частью общей коммуникативной компетенции учащегося.

Этому, безусловно, будет способствовать всё более расширяющееся в последние годы культурное взаимодействие двух стран, в частности, растущее межвузовское сотрудничество и программы студенческого обмена между Ираном и Россией. Кроме этого, в учебных планах иранских вузов появляется всё большее

количество российских учебников и пособий по русскому языку, выпускаемое издательствами «Златоуст», «Русский язык. Курсы» и др.

Теоретической основой диссертационного исследования стали:

- фундаментальные работы российских ученых по методике обучения иностранным языкам и, в частности, русскому языку как иностранному [см. А.Р. Арутюнов, С.Г. Бархурдаров; И.Л. Бим, В.Н. Вагнер, Т.А. Вишнякова, М.Н. Вятютнев, Н.Д. Гальскова, В.С. Девятайкина, Г.И. Дергачева, И.А. Зимняя, Г.А. Китайгородская, Т.А. Королева, В.Г. Костомаров, А.А. Леонтьев, О.Д. Митрофанова, Л.В. Московкин, Е.И. Пассов, А.И. Сурыгин, Л.В. Щерба, А.Н. Щукин и др.];
- исследования методистов и учёных, исследовавших проблемы коммуникации и коммуникативной компетенции [см. Б.Г. Ананьев, Г.М. Андреева, М.М. Бахтин, А.В. Беляева, И.Л. Бим, Н.В. Васильев, Л.С. Выготский, М. Н. Вятютнев, И.А. Зимняя, В.А. Кан-Калик, А.А. Леонтьев, М.И. Лисина, Б.Ф. Ломов, Е.И. Пассов, Л.А. Петровска, С.Л. Рубинштейн, В.В. Рыжов, В.А. Сластенин, И.А. Стернин, Ю.М. Прохоров, Д.Б. Эльконин и зарубежные ученые П.Д. Хаймс, Ян Ван Эйк и др.];
- труды многих учёных, связанные с проблемами страноведческой, социокультурной, межкультурной, этнолингвокультурологической компетенций [см. В. Аврамова, А. Вежбицкая, Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров, С.Г. Воркачев, В.В. Воробьёв, В.И. Карасик, В.Т. Клонов, М.Л. Ковшова, В.В. Колесов, В.В. Красных, Е.С. Кубрякова, А.С. Мамонтов, В.А. Маслова, И.А. Орехова, Н.В. Поморцева, Ю.М. Прохоров, В.П. Синячкин, И.А. Стернина, В.Н. Телия, С.Г. Тер-Минасова, Г.В. Токарев, В.М. Шаклеин, В.И. Шляхов, Е. Е. Юрков, Е. И. Зиновьев и др.];
- работы иранских русистов, занимающихся проблемами методики преподавания русского языка в Иране и культурологическим описанием русского языка с учётом национальной специфики иранских учащихся [см.

Дж. Баба-заде, А. Валипур, Х. Голами, Х. Захраи, Х. Лесани, М. Мохаммади и др.].

Объектом настоящего исследования является лингвокультурологический подход в обучении русскому языку иранских студентов в языковом вузе.

В качестве **предмета** исследования выступает методика формирования социокультурной компетенции в процессе обучения РКИ иранских студентов уровней А1-В1.

В соответствии с объектом, предметом и целью исследования нами была выдвинута следующая **гипотеза**: реализация лингвокультурологического подхода в преподавании русского языка как иностранного, непосредственно связанного с совершенствованием формирования социокультурной и общей коммуникативной компетенции студентов в условиях иранских вузов, может быть в значительной степени оптимизирована при наличии учебного русско-персидского лингвокультурологического словаря, построенного на сопоставительной основе (для уровней А1-В1).

Основной **целью** исследования является научно-методическое обоснование расширения возможностей формирования лингвокультурологической компетенции иранских учащихся с помощью использования создаваемого сравнительного русско-персидского лингвокультурологического учебного словаря.

Указанная цель определила необходимость постановки и решения следующих **задач**:

- провести исследование общего пути развития преподавания русского языка в Иране с выявлением наиболее актуальных проблем сегодняшнего дня;
- проанализировать проблему соотношения языка и культуры в преподавании иностранных языков в иранской аудитории и определить содержание и способы формирования социокультурной компетенции в процессе обучения РКИ;

- выделить основные единицы словаря В1, несущие в себе элементы лингвокультурологического содержания;
- проверить валидность такого выделения анкетированием преподавателей и студентов иранских вузов;
- изучить формы представления словарных статей в словарях лингвокультурологического и лингвострановедческого содержания;
- разработать примеры формы представления лингвокультурных единиц в учебном национально-ориентированном лингвокультурологическом словаре;
- провести опрос преподавателей по форме презентации единиц в словаре.

Решение поставленных задач составляет основное содержание работы.

Исследование осуществлялось нами начиная с сентября 2018 года.

На защиту выносятся следующие положения:

- современное преподавание РКИ в Иране, хотя и получило значительное развитие в последние годы, в немалой степени поддержанное кооперацией с российскими коллегами, а также использованием учебников, издаваемых в России, однако ещё далеко не во всём отвечает современным достижениям методики РКИ. Особенно неразработанной при этом остаётся проблема гармоничного сочетания языка и культуры в самом учебном процессе в условиях конкретной лингвокультурологической среды;
- вопросы реализации лингвокультурологического подхода, уже в достаточной степени решённые в общей методике обучения РКИ, требуют осмысления в рамках национально-ориентированного обучения РКИ в конкретной национальной аудитории;
- реализация лингвокультурологического подхода требует создания новых учебных средств, в полной степени учитывающих трудности восприятия

явлений изучаемой культуры, во многом значительно отличающихся от родной;

- успеху национально-ориентированного обучения русскому языку как средству межкультурной коммуникации (особенно в условиях отсутствия русской языковой среды) может способствовать наличие лингвокультурологического национально-ориентированного словаря, пока ещё как средства обучения, не представленного в методике преподавания РКИ (хотя уже есть примеры создания учебных как лингвострановедческих, так и лингвокультурологических словарей, однако ни один из них не является национально-ориентированным);
- состав словаря может быть определён на основе исследования общего словаря уровня В1 на предмет выделения в нём единиц с культурным компонентом в семантике, проверки валидности данного выделения путём экспериментальной процедуры опроса иранских преподавателей и студентов, изучающих русский язык;
- языковой уровень словарных статей должен быть доступным для чтения без словаря или со словарём учащимся уровня В1;
- лингвокультурологический словарь может использоваться в качестве книги для чтения в целях развития не только социокультурной компетенции, но и общего повышения уровня языковых и речевых навыков.

Теоретическая значимость настоящего исследования проявляется в разработке национально-ориентированного научно-методического подхода к созданию учебного лингвокультурологического словаря порогового уровня на сопоставительной основе для иранской аудитории как одного из важных средств формирования социокультурной компетенции учащихся. Данный подход является своего рода логическим продолжением идей, нашедших своё отражение в общей концепции создания национально-ориентированных лингвострановедческих

учебных словарей (НОЛУС), разрабатываемой в стенах Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина под руководством А.С. Мамонтова.

Практическая значимость исследования заключается в выделении номенклатуры статей будущего учебного словаря и в представлении их образцов как первичной основы для создания нового полноценного учебного средства, призванного способствовать формированию социокультурной компетенции иранских учащихся.

Результаты исследования состоят в том, что

- на основе общего преподавания русского языка в Иране и его современного состояния выявлены главные проблемы, которые стоят перед преподаванием РКИ в этой стране в настоящее время;
- в качестве одной из важных проблем преподавания РКИ установлена недостаточность как научных, так и учебных средств для полноценного формирования социокультурной компетенции у иранских учащихся, которые должны учитывать значительные различия в языке и культуре двух народов;
- на основе проведенного опроса составлен список единиц с культурным компонентом РКИ для словаря-минимума уровня В1;
- разработана модель представления лингвокультурологических единиц в этом словаре;
- примеры анализа языковых единиц с культурным компонентом могут быть использованы в учебном процессе (уровни А1-В1) во всех языковых иранских вузах.

Актуальность исследования обусловлена тем, что овладение социокультурной компетенцией иранскими студентами при изучении РКИ затруднено почти полным отсутствием не только практических, но и теоретических основ такого обучения, поэтому разработку содержания и

способов внедрения культурологического компонента в учебный процесс нужно считать вполне актуальной.

Личный вклад автора состоит не только в доказательстве необходимости и возможности создания национально-ориентированного лингвокультурологического словаря для иранских учащихся уровней А2-В1, но и в разработке алгоритма работы по созданию такого словаря и её практической проверке в практике преподавания, показавшей, что материал словаря в целом может стать полноценным учебным средством для развития как навыков чтения, так и собственной творческой речи учащихся.

Методы исследования:

- анализ лингвистических, страноведческих, культурологических, методических данных с последующим обобщением и описанием полученных выводов;
- анализ учебников и учебных материалов, используемых как в России, так и в Иране, с точки зрения представления в них лингвокультурологической информации;
- анализ словарей, как общих, так и учебных, связанных с лингвокультурологией;
- наблюдение и обобщение опыта преподавания РКИ,
- анкетирование (опрос) преподавателей и студентов;

Методологическую основу диссертационного исследования составляют теория «диалога культур» М.И. Бахтина и В.С. Библера, социокультурный и межкультурный подход к преподаванию иностранных языков (Н.Д. Гальскова (2000), Н.А. Горлова (2000), И.А. Зимняя (1985), А.А. Леонтьев (1977), Е.И. Пассов (1985), П.В. Сысоев (2005), В.В. Сафонова (1996), С.Г. Тер-Минасова (2000), А.В. Щепилова (1998)); концептуальная система лингвокультурологии как науки (В.В. Воробьёв (1997), В.И. Карасик (2007), Г.Г. Слышкин (2007)); коммуникативно-деятельностный подход (в других методических системах – коммуникативно-когнитивный подход) в методике преподавания РКИ и ИЯ (И.Л.

Бим (2002), И.А. Зимняя (1985), А.Н. Леонтьев (1977), Е.И. Пассов (1985)); уровневая модель «языковой личности» Ю.Н. Караулова (2009); концепт вторичной языковой личности И.И. Халеева (1995).

Теоретическое обоснование нашего исследования опирается в первую очередь на лингвострановедческую теорию слова Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова (1980), а также на идеи о языке, идущие от В. фон Гумбольдта, как выражении индивидуального мирозерцания народа (теория Сепира-Уорфа), о неразрывности языка и культуры, об обязательности отображения культуры в языке, ставшие основой для развития в современной российской и европейской когнитивной лингвистике таких понятий, как «лингвокультурема» (Воробьёв, 1996); «национальные социокультурные стереотипы» (Прохоров, 1997); «логоэпистема» (Костомаров, Бурвикова, 1994); «концепт, фрейм, сценарий» (Степанов 1997, Телия 1996, Кубрякова 1998). Подобные единицы служат ключевыми понятиями актуального подхода к изучению особенностей языковых картин мира разных народов и позволяют сделать описания языковых реализаций национально-культурных идей, традиций и представлений.

В работе мы основывались на трудах по лингвокультурологии В.В. Воробьёва (1996), В.В. Красных (2002), В.В. Сафонова (1996), В.П. Фурманова (1993), Е.Е. Юркова, Е.И. Зиновьевой (2009), а также на работах по сопоставительному лингвострановедению (А.С. Мамонтов (2000)), указывающих пути построения адекватной модели обучения русскому языку как средству межкультурной коммуникации.

Материалами исследования стали следующие источники:

- учебные средства: программы, учебники и т.д., используемые при обучении РКИ в Российской Федерации;
- учебные программы и учебные средства, которые используются при обучении русскому языку в Иране;

- словари: энциклопедические, культурологические, страноведческие и пр., как общие, так и специальные, в том числе и учебные, изданные в России и в Иране.

Научная новизна данной работы определяется тем, что в ней обосновывается необходимость создания национально-ориентированного учебного лингвокультурологического словаря как важного средства полноценного формирования у иранских студентов лингвокультурологической компетенции при обучении русскому языку; описываются этапы создания такого словаря, пока ещё не имеющего аналогов в практике преподавания РКИ; первым из этих этапов стала разработка технологии выделения этих единиц и формы презентации их содержания в словарной статье.

Практическая значимость заключается в разработке условий, подготовительных материалов для создания учебного лингвокультурологического словаря, который должен стать важным учебным средством в подготовке будущих специалистов по РКИ. Кроме того, разработанная технология подготовки такого словаря может стать моделью для создания подобных словарей, но предназначенных для учащихся других национальностей.

Основные этапы исследования. Диссертационное исследование проводилось в течение трех лет, с 2018 по 2021 годы, и состоит из нескольких этапов.

Первый этап (2018 г.) представляет собой анализ литературы по теме исследования и ее теоретическое осмысление. На этом этапе были сформированы и определены объект, предмет, цели и задачи исследования, а также выдвинута гипотеза;

Второй этап (2019–2020 годы) был ориентирован на реализацию модели создания учебного лингвострановедческого словаря порогового уровня для иранской аудитории как одного из важных средств формирования социокультурной компетенции учащихся. Проводилась экспериментальная проверка использования лингвокультурологического словаря и определялась

эффективность формирования коммуникативной компетенции иранских студентов.

Третий этап (2021 г.) посвящен подведению итогов экспериментальной работы. Он включал теоретическое осмысление, количественный и качественный анализ, обобщение и описание экспериментальной работы и проведенного исследования в целом, оформление текста диссертации.

Апробация результатов исследования. Результаты исследования нашли отражение в выступлениях на научно-практическом семинаре ФГБОУ ВО Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина «Леонтьевские чтения» (Москва, 2020 г.), совместном международном научном онлайн-семинаре ФГБОУ ВО Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, Университета Аль-Захра, Иранской ассоциации русского языка и литературы, Научно-исследовательского института гуманитарных наук и исследований в области культуры (Москва-Иран, 2020 г.), мастер-классе «От языка к культуре, от культуры к языку в обучении РКИ» в Университете Аль-Захра (Иран, 2020 г.), а также в 16 публикациях, в том числе в 5-и статьях из перечня изданий, рекомендованных ВАК.

Структура работы определяется ее задачами. Диссертация состоит из *введения, трёх глав, заключения, списка литературы и двух приложений.*

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Во **введении**, после краткой характеристики общей ситуации положения русского языка в современном образовательном пространстве Ирана и формулирования её главных особенностей с учётом условий, складывающихся в Иране после революции 1979 г., обосновывается актуальность исследования; определяются его объект, предмет, цели и задачи; выдвигается научная гипотеза; обосновывается актуальность темы; раскрывается научная новизна, теоретическая и практическая значимость; перечисляются используемые методы исследования и выносимые на защиту положения, а также описывается структура диссертации.

В первой главе, прежде всего, исследуются культурно-исторические связи Ирана и России, складывавшиеся на протяжении нескольких веков, в течение которых положение русского языка и отношение к нему полностью определялись той обстановкой, которая складывалась между двумя государствами. С момента начавшихся в середине 18-го века ощутимых торговых и, как следствие, культурных взаимоотношений, происходит постепенное знакомство иранского общества с русской культурой и с русским языком. В 19-ом веке уже отмечается влияние русской переводной литературы на персидскую литературу¹ [Мир-Абедини, 2013].

С другой стороны, и в России интерес к Ирану, его древней культуре также существовал с давних пор. Так, переводы с персидского появились в России не позже конца 18-го века, так что вполне можно говорить о культурном многовековом взаимовлиянии двух соседних народов² [Davari Ardakani, 2007: 223–283].

Понятно, что при этом русский язык никогда полностью не исчезал из жизненного пространства иранского общества, разделяя все исторические

¹ Мир-Абедини, Хасан. Сто лет сочинению сказок в Иране. Тегеран: Чешме, 2013.

² Davari Ardakani, Reza. About the West. Tehran: Hermes Press, 2014. –451 p.

перипетии его непростой судьбы. И это является важным моментом¹ [Мохтари, 1997: 3].

В настоящее время общие стратегические интересы в регионе Центральной Азии и экономические интересы привели к расширению политических и экономических отношений между двумя странами, и этот высокий уровень политических отношений может также способствовать расширению экономико-культурных и языковых связей между Ираном и Россией, которые развиваются весьма активно абсолютно во всех областях, и это во многом относится и к изучению русского языка. Научно-образовательные связи, имеющие давние традиции, в наши дни также успешно развиваются. Как показывает многовековая история, ирано-российские отношения характеризовались активным культурным взаимодействием, а на современном этапе глобализации и информатизации общества значимость роли культурного обмена между странами значительно возросла, ведь «культурное влияние сейчас играет не менее важную роль в мировой политике, чем военное и экономическое положение той или иной страны»² [Карими Риabi, 2009: 1].

Каковы же основные особенности преподавания русского языка в Иране в настоящее время, когда число изучающих постоянно увеличивается, так же, как и число кафедр русского языка? Эта проблема рассматривается в 3-ем параграфе первой главы. Учащиеся довольно хорошо снабжены учебными пособиями, по большей части изданными в России её ведущими издательствами. Важно и то, что многие российские вузы принимают иранских учащихся на все виды и профили обучения. Преподаватели имеют возможность поехать на стажировку, российские преподаватели проводят в Иране весьма полезные семинары.

¹ Мохтари, Мохаммад таги. Отношения России и Ирана (1921- 1946 гг.): Автореф. дис. кандидат исторических наук. –М.: Институт востоковедения РАН, 1997. Диссертации по гуманитарным наукам. URL:<http://cheloveknauka.com/otnosheniya-rossii-i-irana#ixzz6Dq2I9cRw> (дата обращения: 10.06.2019).

² Карими Риabi Э. Культурные связи Ирана и России в постсоветский период // Исследования Центральной Азии и Кавказа.–1388 (2009). –№ 66. –С.1-16. URL: <http://www.ensani.ir/fa/content/211179/default.aspx> (дата обращения: 01.04.2018).

Вместе с тем наблюдения над учебным процессом преподавания РКИ, в том числе и наши личные, анализ учебных программ и пр. наглядно свидетельствуют, насколько далеко реальное преподавание в Иране от сущностных характеристик коммуниктивно-деятельностного подхода, главной целью которого является, как известно, овладение коммуникативной компетенцией, проявляющейся в диалоге культур. Можно уверенно говорить, что реальное преподавание РКИ до сих пор на практике весьма далеко от современных требований. И причин этому несколько. Прежде всего, это буквально «вековые» грамматико-переводные традиции преподавания ИЯ в Иране, чьё влияние до сих пор ощущается весьма сильно, даже если просто взглянуть на рабочие программы кафедр русского языка. Российские учебники, в основном, - это учебники общего типа, поэтому преподаватели невольно включаются в переводные практики, делая это на свой лад. В какой-то степени развитию коммуникативного подхода может мешать и общий менталитет иранских учащихся, которые не привыкли к живой дискуссии с преподавателем, что приводит к трудностям в организации свободного, реально коммуникативного общения на уроке.

В своей работе мы особенно старались проанализировать программы и учебники по РКИ, показав их, безусловно, имеющиеся положительные стороны, но отметив и те трудности, с которыми сталкиваются преподаватели при их использовании.

Особо следует сказать и о том, насколько лингвокультурологический подход находит свою реализацию в сегодняшнем преподавании РКИ в Иране. Здесь мы наблюдаем ещё более ярко проявляющиеся проблемы, поскольку этот подход должен быть связан с постоянным сравнением с иранскими реалиями, традициями, не всегда отмеченными в программах, так что преподаватель остаётся один на один с объяснением и отработкой такого материала. На данный момент ещё нет нужных национально-ориентированных учебников. Иранские студенты, изучающие русский язык, в какой-то степени могут найти информацию культурно-страноведческого характера как в отдельных учебных

пособиях по истории России, так и в переводах художественной литературы, в которых встречается описание русской природы, традиций и обычаев. Однако этого, естественно, недостаточно для того, чтобы говорить о формировании подлинной социокультурной компетенции. В результате персоязычные студенты-филологи имеют слабое представление о России, русской культуре, традициях и образе жизни русского народа, тогда как именно сравнение иной культуры с родной, понимание их сходства и различий и помогает формировать у студентов межкультурную компетенцию, позволяющую обнаруживать специфические особенности другой культуры на фоне собственной, адекватно понимать культурные ценности иных народов ¹ (см. [Садохин, 2009]).

Таким образом, реализация лингвокультурологического подхода в обучении русскому языку как иностранному видится нам крайне важной, поскольку он призван обеспечить учащихся не только средствами общения, но и пониманием иной культуры, а также подвигает обучающихся глубже и осмысленнее рассматривать свою собственную культуру через призму русской.

Проблема взаимосвязи и взаимодействия языка и культуры с учётом её сложности и возможности самой разной её интерпретации относится к числу «вечных» проблем, в решение которой вовлечены и философы, и лингвисты, и методисты-преподаватели языков. Именно поэтому вопрос «язык и культура» всегда оставался и остаётся в поле зрения многих учёных. В этом отношении последние десятилетия не стали исключением, а напротив, интерес к этой проблеме значительно возрос.

Во второй главе представлено краткое описание сегодняшнего общего движения к соединению наук о языке и культуре, поскольку именно понимание их неразрывной связи помогает глубже осмыслить, что же такое владение языком, что нужно сделать, чтобы владение языком того или иного народа становилось процессом присоединения к культуре этого народа, которая отражается этим языком. Данное понимание становится общей основой

¹ Садохин А.П. Межкультурная компетентность: сущность и механизмы формирования. Автореферат дисс. ... д-ра. культурологии. – М., 2002

развития самой методики преподавания иностранного языка, владение которым стало актуальной социальной потребностью с невиданной ранее остротой.

Обучение основам иноязычной культуры ещё сравнительно недавно связывали с лингвострановедением (Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров и др.) изучающим в языке то, что служит источником сведений о культуре и истории страны данного языка. Однако сегодня пришло более глубокое понимание этой проблемы. Лингвокультурологический аспект обучения РКИ позволяет обеспечить производство уместных и приемлемых в коммуникативных ситуациях высказываний и соответствующее нормам данного общества понимание чужой речи или текста с учётом замысла автора или контекста эпохи, и характеризует МКК с точки зрения её результата. Другими словами, цель современного обучения иностранным языкам и, естественно, РКИ можно обозначить как переход к общению языковыми средствами, выбор которых определяется лингво- и социокультурными правилами носителей изучаемого языка. Если в Иране реальное вхождение культурного компонента в учебный процесс по-настоящему пока ещё только начинается, то в общей методике преподавания иностранных языков он уже имеет свою, пусть и не такую долгую, но уже историю и традиции, связанные с развитием лингвокультурологии, восходящей к пионерским работам В. фон Гумбольдта, но получившей своё подлинное развитие сравнительно недавно.

Расцвет лингвокультурологии как науки, создаваемой трудами Э. Сепира-Б.Л. Уорфа, в России – М.М. Бахтина, Ю.М. Лотмана, А.Ф. Лосева, Вяч. Вс. Иванова, В. Н. Топорова, Н.И. Толстого и др., приходится на вторую половину XX века. В начале же XXI века она завоевала признание и как самостоятельное научное направление.

В настоящее время уже несколько наук претендуют на роль ведущих в описании соотношения языка и культуры. Проблемами соотношения языка и культуры занимаются представители разных школ: Н.А. Арутюнова, В.В. Воробьёв, В.И. Карасик, Ю.Н. Караулов, В.В. Красных, В.А. Маслова, Ю.С. Степанов, В.Н. Телия и др. В.И. Карасик называет три основные причины столь

высокого интереса к данной проблеме, среди которых, кроме общей глобализации мировых процессов и интегративного типа развития гуманитарных наук самого разного рода, третьей причиной названо понимание языка «как средства концентрированного осмысления коллективного опыта, который закодирован во всем богатстве значений слов, фразеологических единиц, общеизвестных текстов, формульных этикетных ситуаций и т. д.»¹ [Карасик, 2002: 73].

В рамках данной работы мы ставим перед собой задачу переосмысления содержания курса РКИ для иранских студентов: мы видим необходимость в увеличении интенсивности практики, нацеленной на овладение умениями и навыками *устной* речи, которой ощутимо не хватает в реальном преподавании, а также в обеспечении преподавателей учебными средствами, способствующими формированию и развитию социокультурной компетенции с её важнейшими составляющими – лингвокультурологическими концептами (*гость, медведь, бабушка, семья, хлеб, деревня и под.*), входящими в основу новой языковой картиной мира.

На сегодняшний день в методике преподавания РКИ в Иране, несмотря на то, что она объявляет себя приверженной коммуникативно-деятельностной парадигме обучения (по крайней мере, в программных документах), на практике существует ещё много проблем, касающихся как качества учебных материалов, так и общей методической готовности преподавателей к новым требованиям современной методики² [Калаши, 2020: 265].

Третья глава, «Реализация лингвокультурологического подхода в современном обучении РКИ (на материале создаваемого лингвокультурологического словаря А1- В1)», состоит из четырёх разделов, описывающих основные этапы подготовки создания лингвокультурологического учебного словаря, учебного средства,

¹ Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс/ В.И. Карасик. – М.: Волгоград: Перемена, 2002. – 477 с.

² Калаши Нахидех. Межкультурная коммуникация и её роль в процессе преподавания РКИ в иранских вузах// Сборник материалов XX Международной научно-практической конференции «Технологии обучения русскому языку как иностранному и диагностика речевого развития», Минск: БГМУ. –2020. – С.262-267.

необходимость которого диктуется всей парадигмой современного обучения РКИ. Подобный словарь, который следует построить на сопоставительном лингвокультурологическом анализе наиболее частотных языковых единиц русского и персидского языков, мог бы оказать значительную помощь студентам в овладении лингвокультурологической компетенцией, а также быть полезным и преподавателям РКИ.

Для достижения этой цели из словаря уровня В1 нами была произведена собственная выборка слов, несущих в себе культурологический компонент. Выбор В1, с одной стороны, определился его положением как наиболее востребованного и чаще всего достигаемого уровня владения РКИ, а с другой – нашими ограниченными временными возможностями, так что создание словаря для более высоких уровней владения РКИ может стать нашей следующей научно-методической задачей (А как мы отлично понимаем, такая задача будет под силу только авторскому коллективу, объединённому общей целью реализации лингвокультурологического подхода в обучении РКИ в Иране).

Всего было выделено 153 слова. Валидность этого списка была затем проверена в ходе специально проведённого опроса, в котором участвовало 11 преподавателей и более 30 иранских студентов различных вузов, обучающихся как в Иране, так и в России. Достоверность нашей выборки слов полностью была подтверждена. При этом в анкете был задан вопрос о степени необходимости такого словаря, на что был получен однозначный ответ, что такой словарь, безусловно, окажется весьма полезным средством при обучении.

Далее встала серьёзная проблема характера представления отобранных единиц в словарных статьях. К сожалению, современная методика РКИ не предоставила нам возможности воспользоваться примером какого-либо национально-ориентированного учебного словаря по РКИ, хотя культурологических словарей довольно много, в том числе и учебных. В поисках необходимой формы представления информации нами было просмотрено более 50 словарей разного типа (культурологических, лингвострановедческих, лингвокультурологических, лингвистических,

методических, психолого-педагогических, страноведческих, специальных, тематических, терминологических, толковых, учебных, фразеологических, функционально-когнитивных, энциклопедических, этимологических).

Анализ показал, что, во-первых, словари, в основном, не являются учебными, во-вторых, они национально не ориентированы. В большинстве словарей даются подробные справочные комментарии, для наших целей оказывающиеся излишними. Для примера представлено описание нескольких лингвострановедческих и лингвокультурологических статей из разных словарей с доказательствами, почему они не подходят для использования в иранской аудитории уровня В1. В конце главы даётся пример нашей разработки статьи для создаваемого словаря.

В ходе работы было проведено несколько специальных опросов и практических исследований, потребовавшихся, во-первых, для проверки валидности выделенного списка словарных статей будущего учебного словаря, а во-вторых, для понимания соответствия содержания и языкового оформления разработанных в качестве примеров нескольких статей будущего словаря как интересам учащихся, так и их языковому уровню. Было особенно важно получить оценку общей полезности материалов в учебном процессе. В первом случае в опросе участвовало 11 преподавателей и 30 студентов, во втором – 3 преподавателя, которые провели занятия по подготовленным автором материалам.

Общий результат этих исследований полностью подтвердил первоначальную убеждённость автора в необходимости и полезности предпринятой автором работы. Более того, проведённый предварительный опрос по теме занятия (он касался празднования Нового года в России) наглядно продемонстрировал, насколько скудны знания студентов уровня В1 (!) даже и по самым, казалось бы, известным традициям в российской жизни. Важно, что участвовавшие в педагогическом эксперименте преподаватели так же, как и студенты, выразили единодушную поддержку идее составления планируемого учебного средства, более того, согласились принять участие в

дальнейшей конкретной работе над составлением и корректировкой учебных материалов.

Каждая из глав заканчивается выводами. В **заключении** представлены выводы проведённого исследования и намечены пути их дидактической реализации, а также рассматриваются перспективы новых исследований.

Список литературы включает в себя 333 наименования.

В двух **приложениях** представлены список словарных единиц создаваемого лингвокультурологического словаря-минимума по русскому языку для уровня В1 (всего на основе доказательного опроса выявлено 153 лингвокультурологических единицы), а также примеры статей лингвокультурологического словаря по русскому языку для иранских учащихся.

Научные публикации по теме диссертационного исследования

Статьи в журналах, включенных в Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук:

1. **Калаши Нахидех.** Анализ фразеологизмов с названиями птиц на персидском, русском и французском языках: сопоставительный подход / Н. Калаши // «Международный аспирантский вестник» –2018. –№ 1. – С. 55-58. (0,25 п.л.)
2. **Калаши Нахидех.** Роль лингвокультурологии в обучении русскому языку в Иране (вчера, сегодня) / Н. Калаши // «Международный аспирантский вестник». –2020. –№ 2. – С.18-22. (0,31 п.л.)
3. **Калаши Нахидех.** Лингвокультурный концепт «стол» в персидском и русском языках / Н. Калаши // Вестник МГЛУ. Гуманитарные науки. – 2020. –№ 9 (838). – С.44-57. – 296с. (0,87 п.л.)
4. **Калаши Нахидех.** Состояние и перспективы научно-образовательного сотрудничества Ирана и России/ Н. Калаши // Этносоциум. 2020. –№ 1 11(149). – С.109-113. –136с. (0,31 п.л.)

5. **Калашаи Нахидех.** Сравнительный анализ как основа создания учебного лингвокультурологического словаря (на примере концепта «подарок» в иранской и русской лингвокультурах) / Н. Калашаи // Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке. 2021. –№ 1. – С.70-76. (0,43 п.л.)

Статьи в других научных изданиях:

6. **Калашаи Нахидех.** Проблемы современного преподавания РКИ в иранских вузах // Материалы Международной научно-практической конференции «Славянская культура: истоки, традиции, взаимодействие. XX Кирилло-Мефодиевские чтения» / Н. Калашаи. – М. 2019. – С.275-279. –800с. (0,25 п.л.)
7. **Калашаи Нахидех.** Лингвокультурологический подход в процессе обучения РЯ в иранских аудиториях // Материалы Международной научно-практической конференции молодых исследователей «Язык. Коммуникация. Культура – 2019» / Н. Калашаи. – М., 2019. – С.69-71. – 263с. (0,2 п.л.)
8. **Калашаи Нахидех.** Межкультурная коммуникация и её роль в процессе преподавания РКИ в иранских вузах /Калашаи Нахидех, Вохмина Л.Л.// Материалы XX Международной научно-практической конференции «Технологии обучения русскому языку как иностранному и диагностика речевого развития» / Н. Калашаи. –Минск, 2019. – С. 262-267. –576с. (0,37/0,17 п.л.)
9. **Калашаи Нахидех.** Лингвокультурология и проблемы межкультурной компетенции иранских студентов в процессе обучения РКИ // Слово. Грамматика. Речь: Материалы VII Международной научной конференции «Текст: проблемы и перспективы. Аспекты изучения в целях преподавания русского языка как иностранного» / Н. Калашаи. – М.: филологический факультет МГУ имени М.В. Ломоносова, 28–30 ноября 2019 г. / отв. редактор: О.В. Чагина. – М.: МАКС Пресс, 2019. –Вып. XX. – С.177-178. – 472 с. (0,1 п.л.)

10. **Калашаи Нахидех.** Лингвострановедение и проблемы межкультурной коммуникации в процессе обучения РКИ в Иране // Материалы Международной научной конференции «Горизонты современной русистики» / Н. Калашаи. – М., 30–31 января 2020. – С.907-913. – 1225с. (0,4 п.л.)
11. **Калашаи Нахидех.** Лингвокультурный анализ концепта «хлеб» на материале устойчивых выражений персидского и русского языков // Материалы IV Международной студенческой научно-практической конференции «В мире русского языка и русской культуры» / Н. Калашаи. – М. 2020. – С.92-94. – 344с. (0,2 п.л.)
12. **Калашаи Нахидех.** К вопросу о формировании межкультурной компетенции при работе с фильмами в иранской аудитории // Материалы Международной научно-практической конференции «Славянская культура: истоки, традиции, взаимодействие. XX Кирилло-Мефодиевские чтения» / Н. Калашаи. – М. 2020. – С.153-157. – 476с. (0,3 п.л.)
13. **Калашаи Нахидех.** Возможности формирования социокультурной компетенции иранских студентов на основе изучения лексико-семантической группы глаголов «приготовление пищи» // Материалы III Межвузовском (с международным участием) научно-методическом семинаре «Актуальные проблемы преподавания русского языка как иностранного в ВУЗе – 2020» / Н. Калашаи. – Петрозаводск, 2020. – С.34-38. –107с. (0,3 п.л.)
14. **Калашаи Нахидех.** Использование концептов русской лингвокультуры при обучении РКИ в иранских аудиториях // Материалы Международной научно-практической конференции «Современные технологии в преподавании русского языка» (к 60-летию кафедры методики преподавания русского языка МПГУ) / Н. Калашаи. – М. 2020. – С.510-514. –549с. (0,3 п.л.)
15. **Калашаи Нахидех.** Национально-языковая картина мира в персидском и русском языках» // Материалы Международной научно-практической

онлайн-конференции «Освоение семантического пространства русского языка иностранцами» / Н. Калаши. – Нижний Новгород, 15–16 октября 2020. – С.178-182. –257с. (0,3 п.л.)

16. **Калаши Нахидех.** Современные образовательные технологии при обучении РКИ в иранских вузах// Материалы Международной научно-практической «Русский и иностранные языки: перспективы преподавания в вузах Таджикистана с использованием современных образовательных технологий» / Н. Калаши. – Душанбе, 11 февраля 2021. – С.149-154. – 517с. (0,37 п.л.)