

ЯЗЫК ДЛЯ КОМЬЮНИТИ ИЛИ КОМЬЮНИТИ ДЛЯ ЯЗЫКА: ОПЫТ РАБОТЫ С ДИАСПОРОЙ С ПОЗИЦИИ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

ЕКАТЕРИНА БУРВИКОВА
EKATERINA BURVIKOVA
Университет Нью-Гэмпшира
University of New Hampshire
evv9@unh.edu
ORCID: 0000-0002-3425-301X

АННА ПИРС
ANNA PEARCE
Колледж Святого Олафа
St Olaf College
pearce4@stolaf.edu
ORCID: 0000-0003-2668-6971

СОДЕРЖАНИЕ

Обучение русскому языку иностранцев в США проходит вне языковой среды. Тем не менее, известно, что русскоязычный комьюнити в США превосходит 3 млн человек. На занятиях русского языка диаспора может стать эффективным способом для практики языка и знакомства с культурой. Преподаватели делятся опытом применения модели обучения через сообщество, проектного обучения и трансформативного обучения для работы с русскоязычной диаспорой.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: РКИ, обучение через сообщество, проектное обучение, трансформативное обучение, русскоговорящий комьюнити.

LLENGUA PER A LA COMUNITAT O COMUNITAT PER A LA LLENGUA: EXPERIÈNCIA DE TREBALL AMB LA DIÀSPORA EN LA METODOLOGIA DE L'ENSENYAMENT DEL RUS COM A LLENGUA ESTRANGERIA

RESUM

L'ensenyament del rus a estrangers als Estats Units té lloc fora de l'entorn lingüístic. No obstant això, se sap que la comunitat de parla russa als Estats Units supera els 3 milions de persones. A les classes de rus, la diàspora pot ser una manera eficaç de practicar la llengua i familiaritzar-se amb la cultura. Els professors comparteixen la seva experiència en l'aplicació del model d'aprenentatge basat en la comunitat, l'aprenentatge basat en projectes i l'aprenentatge transformador per treballar amb la diàspora de parla russa.

PARAULES CLAU: rus com a llengua estrangera, aprenentatge basat en la comunitat, aprenentatge basat en projectes, aprenentatge transformador, comunitat de parla russa.

LANGUAGE FOR THE COMMUNITY OR COMMUNITY FOR THE LANGUAGE: EXPERIENCE OF WORKING WITH THE DIASPORA IN THE METHODOLOGY OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

ABSTRACT

Teaching Russian to foreigners in the United States takes place outside the language environment. Nevertheless, it is known that the Russian-speaking community in the United States exceeds 3 million people. In Russian language classes, the diaspora can be an effective way to practice the language and get acquainted with the culture. Teachers share their experience in applying the community-based learning model, project-based learning, and transformative learning to work with the Russian-speaking diaspora.

KEYWORDS: Russian as a foreign language, community-based learning, project-based learning, transformative learning, Russian speaking community.

1. ОБУЧЕНИЕ ЧЕРЕЗ СООБЩЕСТВО

Языковые контакты в XXI веке представлены в различных формах. В связи с глобализацией и транслокациями одним из новых и быстро развивающихся столпов методики преподавания иностранных языков является лингвистика диаспоры. Языковое сообщество и доступ к нему основаны на различных общих кодах, таких, как язык, культура и часто общая память. Американскими университетами активно осваивается и внедряется способ взаимодействия с комьюнити – обучение через сообщество (community-based learning/CBL).

CBL является зонтичным термином, обозначающим разные способы работы с комьюнити через вовлечение его в активный процесс. Такая модель может использоваться в разных дисциплинах, в том числе и в преподавании иностранных языков. Как справедливо отмечают исследователи, занимающиеся проблемой введения студентов в чужую культуру, знание иностранного языка предоставляет больше возможностей для входа в иноязычный комьюнити (Byram 1997, Fantini 2012). Суть этого подхода в отношении преподавания иностранных языков заключается в том, что языковое сообщество рассматривается в качестве партнера в процессе обучения. При взаимодействии с диаспорой могут преследоваться разные цели: например, обсуждение острых социальных проблем, в результате которого участники сообщества ищут возможные решения, или знакомство с новой культурой, ее ценностями и установками в процессе взаимодействия.

В последнее время модель CBL претерпевает изменения: предлагается работать не столько с сообществом, сколько для сообщества. Таким образом практическая польза от взаимодействия затрагивает обе стороны, так как партнёры должны приносить ощутимую пользу друг другу. Например, в силу большого спроса на испаноговорящих работников в медицинской

сфере в США программы испанского языка зачастую через CBL обслуживают медицинские интересы комьюнити: студенты помогают пациентам и персоналу с переводом, и, в свою очередь учатся взаимодействию на языке, погружаются в определенные культурные реалии, связанные с медициной и бытом участников обучения.

В нашем случае компонент, связанный с помощью комьюнити, присутствовал в нескольких, но не во всех проектах. Например, студенты помогали пожилым русскоязычным людям осваивать технику или помогали с английским языком. В данной статье внимание фокусируется на той части проекта, которая связана с языком, коммуникативными умениями студентов, а также их кросс-культурными навыками.

Выделяется несколько подвидов CBL, которое отличается амплитудой работы с диаспорой: от местной группы людей в родной стране до группы людей, с которой студент работает во время обучения за рубежом. Примером комьюнити-ориентированного обучения могут быть помощь в доме престарелых, помощь в заполнении документов для не говорящих на языке страны переселенцев, преподавание родного языка не говорящим на нем членам комьюнити и прочее. Коллеги из разных американских вузов с большим удовольствием «ходят в народ» со своими студентами. Известны программы, где студенты идут в гости к представителям, например, бостонского комьюнити и общаются с представителями интеллигенции: писателями, музыкантами, педагогами, а также собирают цифровую библиотеку историй русскоязычного сообщества, публикуют опыт своего взаимодействия онлайн (проект Russian Chat. Russian Boston). В нашем опыте работа с местным комьюнити разных регионов - Новой Англии (Массачусетс, Нью-Гемпшир) и Среднего Запада США (Миннесота). В данной статье мы использовали в качестве примера работу с русскоговорящим сообществом Миннесоты.

С какой целью наши студенты обращаются к комьюнити? Во-первых, стоит упомянуть, что наше обучение проходит вне языковой среды. Соответственно студенты лишены возможности наблюдать людей, язык и культуру в действии каждый день, использовать ее потенциал и быть окруженными ими. Подмечено, что темпы освоения языка и культуры в языковой среде идут интенсивнее (Орехова 2003; Похолков, Горянова 2022). В таком случае при наличии определенных ресурсов преподаватели могут обратиться к местной диаспоре – части этноса, проживающей за пределами исторической родины и имеющей социальные институты для поддержания и развития своей общности. Есть несколько подтипов диаспоры:

ассимилятивная, когда родные язык и культура сознательно не воспитываются и уходят на второй план;

антиссимильятивная, когда родной язык и культура поддерживаются благодаря наличию учебных заведений, средств массовой информации, соцсетей, проводятся мероприятия и т.п.;

сознательная – когда родной язык и культура сознательно поддерживаются. Ресурсы среды имеют локальный характер, речевые контакты происходят внутри диаспоры и могут частично присутствовать в общественной или частной жизни.

Язык, которым пользуется диаспора для обслуживания своих нужд, характеризуется узусным характером.

В случае нашего опыта среду Миннесоты можно охарактеризовать как антиссимильятивную и сознательную. В штате выходят периодические издания на русском языке, существуют детские сады и школы.

Помимо коммуникативного материала, предоставляемого членами комьюнити, интересен и тот факт, что люди являются носителями культуры и определенной исторической памяти; процесс их самоидентификации, как можно предположить, опирается на опыт проживания как минимум двух культур, они являются представителями определенного поколения, на чью долю выпали определенные исторические события. Все это оптимальным образом влияет на опыт соприкосновения с языком и культурой наших студентов.

Взаимодействие с русскоязычной диаспорой благотворно сказывается на опыте студента. Выстраивая траекторию обучения, преподаватель рассматривает диаспору на разных уровнях: с точки зрения носительства языка, носительства культуры и исторической памяти. Взаимодействие с сообществом удачно вписывается в стандарты и цели обучения, заявленные Американской ассоциацией преподавателей иностранных языков АСТFL. Стандарты опираются на 5 столпов: коммуникацию, культуры, связи, сравнительный анализ, а также комьюнити.

2. ТРАНСФОРМАТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ

В процессе взаимодействия с языковым сообществом студенты имеют не только уникальную возможность применять изучаемый ими язык, но и соприкоснуться с изучаемой ими культурой. Студенты погружаются в культурный контекст, знакомятся с ценностями, культурными установками и практиками. Целью обучения является превращение монокультурного студента в мультикультурного студента, обладающего навыками и умениями кросс-культурного анализа, что обозначено в дескрипторах Американской ассоциации преподавателей иностранных языков АСТFL.

Обучение через сообщество является благодатной почвой для трансформативного обучения. Работа с комьюнити часто отмечена положительным преобразующим взаимным эффектом, когда обе стороны налаживают контакт, который перерастает в «аутентичную,

преобразующую связь» между участниками взаимодействия: преподавателями, представителями комьюнити и студентами (Stanlick, Sell 2016; Katz, Clayton, Jeager 2011, 2014). Преподаватели языков оказываются в выигрышной позиции по сравнению с другими преподавателями, применяющими CBL, но не связанными с профессиональной необходимостью интерпретировать язык и культуру. Именно преподаватели языков умеют декодировать иностранную культуру, что особенно ценно обогащает опыт студента и сказывается на его трансформации.

Путем межкультурного диалога, постоянного анализа и сравнения у студентов возможна трансформация отношения к новой, изучаемой ими культуры, либо к своей родной. В таком случае мы можем говорить о том, что перед нами пример трансформативного обучения. Суть трансформативного обучения сводится к тому, что в процессе постоянного межкультурного диалога студенты проходят разные стадии восприятия, осознания и принятия чужой культуры (Leaver, Davidson, Campbell 2021; Brookfield 2004; Cranton 2002; Mezirow 2012; Savicki 2008). Столкнувшись с нетипичной для своей культуры практикой, студент отрицает, размышляет, анализирует и, наконец, понимает другую культуру с ее установками, ценностями и свойственным ее носителям мировоззрением. Безусловно, студент не обязан становиться адептом новой культуры, но принимает то, что ранее могло вызывать в нем культурный шок.

Как утверждает П. Крэнтон (Cranton 2002), нет единого способа подтолкнуть студента к трансформации. На занятиях иностранным языком мы развиваем социокультурную компетенцию: студенты изучают нормы, существующие в обществе и культуре изучаемого языка; ключевые культурные концепты, входящие в ментальное поле носителя культуры; модели поведения, заложенные в культуре и их историческую трансформацию.

Цели курса обозначаются следующим образом:

1. Студенты взаимодействуют с русскоязычным сообществом Среднего Запада.
2. Студенты знакомятся и анализируют социальные, лингвистические и культурные особенности жизни представителей диаспоры до и после переезда в США.
3. Студенты анализируют ценности, представления, социальные и культурные практики в русскоязычной диаспоре.
4. Студенты рефлексируют на тему культурной идентичности новых русскоговорящих американцев.
5. Студенты анализируют, можно ли русскоговорящий комьюнити назвать культурно консервативным.
6. *Студенты Среднего Запада и Новой Англии обмениваются опытом и результатами рефлексии.*

В процессе столкновения с людьми L2 культуры трансформирующее обучение играет огромную роль. В нашем конкретном случае студенты слышат истории об опыте эмиграции, рефлексиируют на тему жизненного опыта респондентов, вписывают услышанное в контекст истории страны, глобальных социальных процессов и анализируют роль этих событий в жизни коммуникантов-участников интервью, процесс их вхождения в новую культуру, адаптацию, а также сохранение или изменение культурной и языковой самоидентификации.

3. ПРОЕКТНОЕ ОБУЧЕНИЕ

Дж. Дьюи несколько десятилетий назад ввел понятие проектного обучения (project-based learning/PBL), назвав свой подход «обучением на практике» (learning by doing). Тогда оно не касалось иностранных языков, а внедряло практический подход в такие сферы как медицина, инженерия и т.п. Цель PBL - представить конечный продукт, на «изготовление» которого идут знания, навыки и умения студентов. Как подчеркивал Дьюи, конечный продукт принадлежит учащимся. По мнению педагогов (Stoller, Myers 2020), которые придерживаются PBL, эта модель имеет определенные преимущества: тематическую актуальность для места и вовлеченных людей, что влияет на участников более персонализировано: проектное обучение пробуждает у учащихся любопытство, творчество, самосознание. PBL является очень практичным подходом, так как оно направлено на решение реальных нужд студентов через язык. Язык становится мостиком, соединяющим реальность и конкретные внеязыковые, но жизненные задачи: например, на изучаемом языке организовать студенческую конференцию, создать короткий фильм на тему экологических проблем или создать брошюру об университете, чтобы познакомить русскоговорящих студентов, будущих первокурсников, со студенческой жизнью. В ходе групповой работы над проектом, студент активизирует свои коммуникативные умения, умение находить нужную информацию, умение работать в команде и презентационные умения. В случае работы с русскоязычной диаспорой выбор метода PBL представляется наиболее логичным: студенты постоянно вовлечены в динамичную практику, решение задач на L2 языке, они погружены и окружены культурой диаспоры, происходит анализ культурной и языковой среды. Таким образом, обучение через практику кажется наиболее оправданным, а финальная отчетность студентов по проделанной работе выливается в кросс-культурный, трансформативный проект.

Через какие этапы проходят студенты при подготовке проекта?

1. Обсуждение и согласование темы;
2. Определение конечных результатов;
3. Разработка плана действий;

4. Сбор информации с помощью различных стратегий, методов и действий;
5. Обзор и анализ исходной информации;
7. Отчетность;
8. Оценка проекта, включающая анализ языка и изученного содержания, а также стратегий и опыта.

Педагогические идеи 20-го века, в частности идеи Дж. Дьюи, автора проектного обучения, во многом совпадают с повесткой методики преподавания иностранных языков, которая видит конечным продуктом использование приобретенных навыков для решения конкретных жизненных задач.

4. ОПИСАНИЕ ПРОЕКТА

Проект подразумевал под собой несколько стадий. Первоначальным этапом был мозговой штурм - студенты второго и третьего курсов вместе под руководством преподавателя обсуждали темы, которые на их взгляд полностью бы раскрывали способы сохранения культурной идентичности русскоязычной диаспоры. При отборе тем соблюдались следующие критерии:

- интерес студентов к теме (были выбраны самые интересные с точки зрения студентов темы: причины иммиграции; наличие/отсутствие культурного шока при переезде в США и его причины; вещи, которых респондентам больше всего не хватает в Америке, русская кухня, праздники и т.д.);
- грамматическая сложность (родительный падеж множественного числа, вид глагола, глаголы движения, модальные конструкции);
- политическая корректность (студенты не обсуждали текущую геополитическую ситуацию между Россией и США);
- актуальность тем (опора на пройденные недавно темы: путешествие, навигация в городе, еда, праздники, семья и т.д.).

В результате обсуждения, были сформированы вопросы по следующим темам:

- причина переезда в США;
- сложность адаптации;
- владение английским языком на момент иммиграции в США;
- наличие/отсутствие культурного шока;
- негативная часть Американской культуры для интервьюируемых;
- восприятие американцами русской культуры в США;
- сохранение русского языка в семье через обучение детей;
- ностальгия по русской культуре;
- праздники;
- русская кухня;

- сохранение артефактов русской культуры;
- вовлечение в русскоязычный комьюнити.

На основе выявленных тем были сформированы вопросы на английском языке. Студенты были разделены по парам (второкурсник в паре с третьекурсником), и было дано задание на перевод вопросов на русский язык. Выбор организации пар был обусловлен более продвинутым владением русским языком студентами третьего курса. Также данная коллаборация давала возможность старшекурсникам поделиться знаниями, а младшекурсникам получить помощь и совет. При построении предложений учитывались пройденные грамматические темы (глаголы движения, родительный падеж множественного числа, вид глагола, модальные конструкции), а также лексические темы (путешествие, еда, праздники).

Путем сравнения и обсуждения студенты пришли к одному эталонному варианту перевода каждого вопроса. Следующим этапом была отработка произношения вопросов и ключевой лексики по теме. Здесь хотелось бы заметить, что предугадать всю необходимую лексику представлялось невозможным, и преподавателем был сделан упор только на самые ключевые слова по каждой теме. К сожалению, в результате это отразилось на трудности понимания студентами носителей русского языка. Методической рекомендацией для продолжения проекта была бы тщательная проработка всей необходимой лексики по каждой теме, и, возможно, ограничение количества тем.

Работа с русскоязычной диаспорой проводилась отдельно преподавателем.

После устной отработки вопросов и ключевой лексики, студентам была представлена матрица с информацией об интервьюируемых носителях языка.

Матрица была тщательно организована и проработана преподавателем заранее. Всем интервьюируемым накануне были даны имя и фамилия студента на английском языке, его курс и русское имя. Таким образом преподаватель заочно познакомила студентов и их респондентов, что способствовало снятию небольшого напряжения и волнения перед встречей для обеих сторон процесса. Предполагалось, что каждый студент проведет интервью посредством мобильного телефона. Основным и самым удобным средством коммуникации выступила программа Зум. Ею воспользовалось 89 % участников, в то время как к стандартному телефонному разговору прибегли всего лишь 11 %. Данные результаты обусловлены облегчением понимания собеседника по видеосвязи.

Помимо имени, контактной информации (адреса электронной почты и/или номера телефона), а также выбора средства связи, матрица содержала минимальную информацию об интервьюируемых, такую как примерный возраст, семейное положение и пол. В некоторых случаях

местонахождение было важным для определения разницы во времени (например, в одной паре разница во времени составляла двенадцать часов).

После детального разбора матрицы, повтора вопросов и отработки лексико-грамматического материала, студентам было предоставлено 10 дней на проведение двух интервью. Первоначальным этапом связи с интервьюируемыми было написание электронного письма, где студент представлялся и просил сообщить об удобных датах и времени для встречи в Зуме. Данная часть проекта (навык владения формальным регистром письменной речи) не являлась главным фокусом преподавателя, поэтому студентам был дан однотипный образец, следуя которому они могли бы составить свое собственное письмо. Методической рекомендацией в данном случае была бы практика написания и оформления электронного письма с функцией самопрезентации и получения информации о дате и времени проведения интервью.

На каждое интервью отводилось 20 минут. Видеозапись интервью не планировалась, так как одной из целей проекта было спонтанное восприятие русской речи на слух. Возможной методической рекомендацией на будущее стала бы запись интервью с последующим использованием в учебных целях.

Последним этапом проекта стало заполнение формы «Обратной связи». В этом документе студенты кратко излагали содержание интервью, а также отвечали на следующие вопросы:

1. Считаете ли вы интервьюируемых вами людей культурно консервативными (т.е. желающими сохранить свою культурную идентичность и язык)? Аргументируйте ваш ответ.
2. Какой аспект проведения интервью оказался для вас самым сложным? Что вы предприняли, чтобы с этим справиться?
3. Что изменилось в вашем взгляде на русскоязычную диаспору на Среднем Западе после проведения интервью?
4. Чем вы больше всего довольны в этом проекте? Что бы вы изменили, если бы у вас был еще один шанс?
5. Согласились бы вы участвовать снова? Аргументируйте ваш ответ.

Ответы студентов были собраны преподавателем и проанализированы.

5. РЕФЛЕКСИЯ СТУДЕНТОВ

Проанализировав результаты качественного исследования, можно сделать выводы по следующим категориям вопросов:

5.1. Считаете ли вы интервьюируемых вами людей культурно консервативными? Объясните ваш выбор.

44 % опрошенных студенты посчитали «определённо культурно консервативными»;

31 % респондентов студенты назвали «умеренно культурно консервативными»;

25 % опрошенных были описаны как «культурно не консервативные».

На основании полученных данных студенты сделали вывод о том, что русскоязычные носители даже при прохождении успешной адаптации в американском обществе в большинстве своем успешно сохраняют русскую культуру. Корреляции между количеством прожитых лет в США и уровнем консерватизма прослежено не было. Однако наблюдается следующая взаимосвязь: чем яснее человек понимает, что он сознательно и по желанию переезжает в другую страну, тем менее он склонен испытывать ностальгию по родине.

Также хочется отметить замеченный многими студентами баланс между ассимиляцией и сохранением родной культуры. Кажется, что практически у каждого второго интервьюируемого успешно получается совмещать родную культуру с культурой США.

Кроме того, было выявлено 100 % стремление к обучению русскому языку детей. Данный факт говорит студентам о желании представителей комьюнити сохранить и передать свою культуру следующим поколениям. Возможно, данные были бы другими, если бы среди опрошенных были лица мужского пола.

Более того, одной из корреляций по сохранению консерватизма можно считать вовлеченность в русскоязычное комьюнити. Чем активнее человек участвует в жизни сообщества, тем успешнее он сохраняет русскую культуру. Любопытно, что оба интервьюируемых, живущих дальше всего от мегаполиса, где сосредоточен русский комьюнити, были описаны как наименее консервативные. Это позволило студентам сделать вывод о том, что наибольшая удаленность от лингвистического центра коррелирует с утратой родной культуры в связи с наименьшим взаимодействием с другими русскоговорящими носителями языка.

5.2. Какой аспект проведения интервью оказался для вас самым сложным? Что вы предприняли, чтобы с этим справиться?

В ходе проведения интервью студенты столкнулись с несколькими трудностями, такими как:

- грамматические трудности (нехватка или незнание грамматических конструкций для переспроса, уточнения, прояснения понимания);
- лексические трудности (отсутствие необходимой лексики; незнание разговорных фраз, сленга, слов-паразитов);
- коммуникативные трудности (языковой барьер, непонимание вопроса/ответа);
- трудности понимания речи на слух (быстрый темп, непривычная уху интонация, разговорный регистр. В этой связи хочется отметить, что оба студента, проводившие интервью по телефону, столкнулись с гораздо большими трудностями в понимании речи на слух, нежели студенты, проводившие интервью по видео. Это говорит о недостаточной практике аудирования в отсутствие естественной языковой среды);
- недостаток практики академического письма (электронная переписка в формальном регистре);
- технические трудности (сбои в работе Зума, ограничение встречи сорока минутами);
- трудности с содержанием (необходимость перестраивать план интервью, когда с первых минут становилось понятно, что подготовленные вопросы не актуальны для интервьюируемого);
- эмоциональные/психологические трудности (страх и сильное волнение перед и в процессе проведения интервью).

Студенты использовали следующие способы борьбы с вышеупомянутыми трудностями:

- переспрос, уточнение, просьба замедлить темп речи;
- перестройка плана интервью по ходу самого интервью;
- заучивание вопросов наизусть;
- перевод на английский язык;
- техники расслабления и глубокого дыхания.

5.3. Что изменилось в вашем взгляде на русскоязычную диаспору на Среднем Западе после проведения интервью?

Более половины студентов ничего не знали о русскоязычной диаспоре на Среднем Западе. Они были удивлены тем, насколько обширно и многочисленно сообщество, а также тем, что русские, проживающие там, «довольны своей жизнью». Богатство мероприятий и клубов по интересам для русскоязычных носителей языка тоже явилось новостью для большинства интервьюеров. Более того, студентам было интересно узнать о существовании трех русских детских садов, русской воскресной школы и обычной пятидневной чартерной школы на русском языке.

Студентов также поразила баланс между сохранением языка и ассимиляцией. Кто-то из них был разочарован тем, что респондент практически утратил связь с родной культурой (не скучает по культуре, дому, не планирует поездки в Россию), а кто-то был приятно удивлен тем, насколько «не американизирован» был респондент, даже прожив несколько десятилетий в новой стране.

Самый интересный и, наверное, глубокий вывод сделала студентка второго курса Лючия. Опросив двух разных женщин, которые на первый взгляд казались в равной степени консервативными, она сделала следующее замечание:

До проведения моих интервью я мало что знала о русской диаспоре на Среднем Западе, но меня поразила разная степень культурного консерватизма двух моих собеседниц. Хотя Светлана по-прежнему готовит русскую кухню и отмечает больше праздников, чем Анастасия, я бы все-таки считала Анастасию более консервативной в культурном отношении из них двоих. Это заставило меня задуматься о том, что значит быть культурно консервативным: связано ли это с традициями или ментальностью человека?

5.4. Чем вы больше всего довольны в этом проекте? Что бы вы изменили, если бы у вас был еще один шанс?

Отвечая на данный вопрос, студенты написали следующее:

Я был рад, что у меня была возможность поговорить по телефону с человеком, которого я никогда не видел раньше. В следующий раз я бы лучше выучил вопросы.

Я узнал интересные личные истории из жизни людей. В следующий раз я бы не фокусировался на вопросах, а просто слушал, потому что сложно предугадать, что расскажет человек. Я бы также записал интервью на видео и не тратил время на заметки.

Это был бесценный опыт общения с человеком, который был частью культуры, связанной с языком, который я изучаю. Участие в проекте было важно для меня в первую очередь для того, чтобы лучше понимать людей, которые используют этот язык. Кроме того, ответы, которые я получил в этом интервью, ярко отражали мысли и прожитый опыт самого интервьюируемого, показывая увлекательную перспективу.

Абсолютное большинство студентов написали о расширении знаний о русской культуре и русскоязычном сообществе на Среднем Западе. Некоторые даже были удивлены тем, что такое большое количество русскоговорящих живет «не в Нью-Йорке». У некоторых студентов возникло желание познакомиться со своими респондентами поближе при личной встрече, и одна студентка была приглашена в гости для продолжения беседы о русском языке и культуре.

5.5. Согласились бы вы участвовать снова? Аргументируйте ваш ответ.

Все участвовавшие в проекте студенты выразили желание продолжить исследование. Среди причин они называли следующие: «практика русского языка вне урока», «получение ценного социокультурного опыта», «понимание реального уровня владения русским языком в не учебном контексте в спонтанной речи», «более глубокое понимание русского этикета в общении на работе, в семье и с друзьями», «нежелание показаться грубым из-за недостатка культурных знаний о правилах поведения и общения», «желание сравнить свой прогресс в изучении русского языка в конце следующего семестра», «заинтересованность темой сохранения культуры при переезде в другую страну», «желание или нежелание иммигрантов сохранять свою культуру в новой стране», «удовольствие и радость от участия в проекте», «получение обратной связи о своем произношении от носителя языка», «понимание трудностей в изучении английского языка», «четкое осознание собственного прогресса в изучении иностранного языка».

Отдельно хотелось бы отметить общие результаты по курсам. Второкурсники писали о прекрасной возможности поговорить с носителем русского языка, узнать о русской культуре и об умении поддерживать коммуникацию на общие темы с временным переходом на L1. Третий курс, напротив, проявил более серьезную заинтересованность и настрой на результат. Студенты третьего курса старались не переходить на язык-посредник, и их результаты по окончании проекта были самыми впечатляющими, а трансформация самой глубокой:

«Также было приятно иметь возможность попрактиковаться в русском языке за пределами классной комнаты, хотя это было очень страшно. Этот опыт открыл мне глаза на мои реальные возможности коммуникации на русском языке. Было бы действительно здорово снова взять интервью у большего числа людей, возможно, после этого семестра или в конце учебного года, когда я получу еще больше знаний и практики русского языка и узнаю, смогу ли я больше отклоняться от написанного сценария и говорить почти всё время на русском языке», - Саша, студент третьего курса.

«Я рад, что я понимал и меня понимали. Меня никто не просил повторить, и я понимал все детали разговора. Я сумел задать уточняющие вопросы. Я понял, что могу говорить по-русски и поддерживать разговор, и это огромный прогресс в моем изучении русского языка. Особенно мне приятно, что я мог поддерживать беседу не на простом базовом уровне, а говорить о таких сложных вещах, как культура и иммиграция», - Маркус, студент третьего курса.

Считаем, что опыт работы с комьюнити состоялся и прошел очень успешно, как для преподавателей, так и для студентов. Преподаватели применили новую, мультиаспектную модель обучения и оценивания студентов. Модель взаимодействия с сообществом органично легла в сферу интересов студентов, которые ко времени работы с диаспором накопили достаточное количество языка и культурных представлений о русских. Во

время интервьюирования членов русскоязычной диаспоры штата студенты имели возможность обсудить и подготовить вопросы, провести собеседование и обобщить полученную информацию, а также расширить свои представления об изучаемой ими культуре в локальном и глобальном аспектах. В процессе работы взгляды студентов на русскоязычное сообщество определенным образом трансформировались. После проведения интервью студенты обсудили свои впечатления и пришли к определенным выводам о культурном консерватизме русскоязычной диаспоры. Формат работы (проект) помогал студентам моделировать процесс и использовать изучаемый ими язык на каждой стадии.

БИБЛИОГРАФИЯ

- ОРЕХОВА И.А. (2003), *Языковая среда: Попытка типологии*, Москва, Гос. ин-т рус. яз. им. А.С. Пушкина. [Информ.-учеб. центр].
- ПОХОЛКОВ Ю.П., ГОРЯНОВА Л.Н. (2022), «Языковая среда: от понятия к принципам создания // Высшее образование в России», *Высшее образование в России*, 31(7), 123-136.
- ACTFL. *The World Readiness Standards* [электронный ресурс]. Режим доступа: <<https://www.actfl.org/sites/default/files/publications/standards/World-ReadinessStandardsforLearningLanguages.pdf>> [дата обращения: 10/10/2022].
- CLIFFORD, J. & STREIFFORD REISINGER, D. (2019), *Community-based language learning: a framework for educators*, Washington, D.C., Georgetown University Press.
- CRANTON P. (2002), «Teaching for Transformation», *Special Issue: Contemporary Viewpoints on Teaching Adults Effectively*, 93, 63-72.
- CUMMINS, J. (1998), «Immersion Education for the Millenium: What Have We Learned From 30 Years Of Research On Second Language Immersion?», в *Learning through two languages: Research and practice. Second Katoh Gakuen International Symposium on Immersion and Bilingual Education*, Childs, M. R. & Bostwick, R. M. (eds.), Katoh Gakuen, Japan, Katoh Gakuen, pp. 34-47.
- FANTINI, A. E. (2012), *Language: an essential component of intercultural communicative competence*, London, Routledge.
- LEAVER, B. L. & CAMPBELL, C. (2020), «The Shifting Paradigm in Russian Language Pedagogy: From Communicative Language Teaching to Transformative Language Learning and Teaching. In The Art of Teaching Russian Georgetown University Press», в *The Art of Teaching Russian*, Washington, D.C., Georgetown University Press, pp. 147-162.
- LEAVER B. L., DAVIDSON, D. E. & CAMPBELL, C. (2021), *Transformative language learning and teaching*, Cambridge, Cambridge University Press.
- MANSILLA, V. B. & JACKSON A. (2011), *Educating for Global Competence: Preparing Our Youth to Engage the World*, New York, Asia Society.
- NCSSFL-ACTFL CAN-DO STATEMENTS. *Proficiency Benchmarks*. [электронный ресурс]. Intercultural Communication.com, 2017 [дата обращения: 10/10/2022]. Режим доступа: <https://www.actfl.org/sites/default/files/can-dos/Intercultural%20Can-Do_Statements.pdf>.

RUSSIAN CHAT. RUSSIAN IN BOSTON (проект С. МАЛЫХИНОЙ) [электронный ресурс].
Режим доступа: <<https://sites.bu.edu/russianchat/>> [дата обращения:
10/10/2022].

SAVICKI, V. (2008), *Developing Intercultural Competence and Transformation: Theory, Research, and Application in International Education (Illustrated)*, Sterling, VA, Stylus Publishing.



Llevat que s'hi indiqui el contrari, els continguts d'aquesta revista están subjectes a la llicència de Creative Commons: Reconeixement 3.0 Espanya.