

## ОСОБЕННОСТИ БАРЬЕРОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ЯЗЫКОВОЙ СРЕДЕ И ВНЕ ЕЕ

© 2020

Брем Н.С.

Новосибирский государственный технический университет (г. Новосибирск, Российская Федерация)

*Аннотация.* В статье представлен сопоставительный анализ барьеров в изучении иностранного языка, с которыми сталкиваются взрослые студенты в условиях языковой среды и вне ее. На первом этапе исследования на основе анализа литературы, посвящённой проблемам в изучении иностранного языка, была составлена типология трудностей и барьеров в изучении иностранного языка, определены психолого-педагогические характеристики взрослого как субъекта обучения, дано рабочее определение трудностям и барьеру в изучении иностранного языка. В данной статье под трудностью понимается объективная данность, неизбежно сопровождающий процесс обучения вызов, требующий высокого уровня умственного напряжения, затрат труда, энергии. Барьером в изучении иностранного языка мы будем считать результат взаимодействия студента с объективными и субъективными трудностями, отражающийся в учебной деятельности и психоэмоциональном состоянии студента. На втором этапе исследования на основе бесед с преподавателями английского языка и русского языка как иностранного были сопоставлены барьеры, присутствующие в языковой среде и вне ее. Уровень барьеров иностранных студентов, изучающих русский язык как иностранный в России, был оценен как высокий. Более того, эти студенты демонстрировали большее количество психологических, социальных, психофизиологических и лингвистических барьеров, нежели российские студенты, изучающие английский на родине. Некоторые виды барьеров, зафиксированных нами в языковой среде, полностью отсутствовали вне ее: социально-адаптационные трудности, проблемы межкультурной коммуникации. Тем не менее были выявлены барьеры, наиболее типичные для студентов вне языковой среды: трудности понимания на слух иноязычной речи, низкая мотивация к изучению иностранного языка, недоверие к преподавателю как авторитетному источнику информации. Причины высокого уровня барьерности в языковой среде мы усматриваем в большей интенсивности обучения по сравнению с изучением языка в родной стране; ростом психологического давления в связи с переездом и необходимостью адаптации к новой учебной реальности и условиям жизни. Был сделан вывод, что языковая среда, являясь для студентов стимулом к скорейшему овладению языком, в то же время является источником дополнительных трудностей, влияющих на процесс обучения.

*Ключевые слова:* языковая среда; РКИ; иностранные языки; уровень барьерности; барьеры в изучении ИЯ; трудности при изучении РКИ; психологические барьеры; лингвистические барьеры; социальные барьеры; психо-физиологические барьеры; адаптационные трудности; проблемы межкультурной коммуникации; обучение взрослых; изучение ИЯ во взрослом возрасте.

## THE SPECIFICS OF BARRIERS OF ADULT STUDENTS LEARNING A FOREIGN LANGUAGE INSIDE AND OUTSIDE THE LANGUAGE ENVIRONMENT

© 2020

Brem N.S.

Novosibirsk State Technical University (Novosibirsk, Russian Federation)

*Abstract.* The paper contains a comparative analysis of difficulties in learning foreign languages inside and outside the language environment. On the first stage of the study based on the research of literature the author (1) builds a typology of difficulties in foreign language acquisition inside the language environment; (2) describes the specifics of the adult as a subject of education; (3) gives a definition to the term «barrier in foreign language acquisition». A barrier in foreign language acquisition is defined as a student's individual reflection of objective and subjective difficulties influencing the learning process, accompanied by frustration, a high level of anxiety and a low learning progress. The second stage of the research deals with comparing students' problems inside and outside the language environment. The author interviewed foreign language teachers working inside and outside the language environment about their students' learning problems and compared the results. Both stages of the current study proved that the level of barriers inside the language environment is high. Moreover, inside the language environment students demonstrated even more psychological, social, psychophysiological and linguistic barriers than outside. Some types of difficulties exist just inside the language environment: social adjustment difficulties and problems of intercultural communication. However, a few difficulties on the contrary prevail outside the language environment: low auditory ability, low motivation to learn the language, mistrust to teacher as a reliable source of information. The author explains the reasons of a high level of barriers inside the language environment with the tendency to intensify the learning process inside the language environment and a high affective filter due to the necessity to adjust to a new culture and learning conditions. The following conclusion was drawn: on the one hand the language environment stimulates students to learn a language faster, on the other hand it triggers the emergence of additional difficulties in the learning process, especially sociocultural and psychological barriers.

*Keywords:* language environment; Russian as a foreign language; foreign languages; barriers level; barriers in learning languages; psychological barriers; linguistic barriers; social barriers; psychophysiological barriers; effectiveness of language course; adjustment difficulties; problems of intercultural communication; difficulties in learning Russian; adult education.

### Введение

Большинство исследователей и преподавателей ИЯ (иностранного языка) склоняются к мнению, что изучение ИЯ в языковой среде более эффективно, чем вне ее [1–5]. Означает ли это, что в языковой среде взрослые студенты сталкиваются с меньшим количеством трудностей в изучении ИЯ? И верно ли полагать, что переезд в языковую среду устраняет некоторые трудности в изучении ИЯ?

Доктор педагогических наук И.А. Орехова, исследовавшая обучающий потенциал русской языковой среды, определяет языковую среду как объективную лингвосоциокультурную данность на определенный исторический период, обладающую такими объективными атрибутами, как естественный достоверный видеоряд, естественный достоверный аудиоряд, естественный речевой ситуативный ряд, насыщенный ряд фоновых знаний, обучающая стихия языка. Кроме того, ключевой субъективный атрибут языковой среды – гипермотивация, которая понимается как совокупность внутренней и внешней мотиваций, усиленная и стимулируемая объективной реальностью языковой среды. И.А. Орехова считает, что уже под воздействием объективных атрибутов языковой среды носитель русского языка должен получить то или иное количество лингвокультурологических знаний [6, с. 54].

Однако языковая среда в разных возрастах влияет на процесс изучения ИЯ по-разному. Как показывают исследования, языковая среда оказывает плодотворное влияние на изучение ИЯ в раннем возрасте. Исследования, проводившиеся с мигрантами, переехавшими в страну изучаемого языка, показывают: чем раньше человек переехал в другую страну, тем легче и лучше он осваивает иностранный язык [7]. Успех овладения иноязычной речью детьми в языковой среде объясняют тем, что детей отличают «более гибкое и быстрое, чем на последующих этапах, запоминание языкового материала; наличие глобально действующей модели и естественность мотивов общения; отсутствие языкового барьера; сравнительно небольшой опыт в речевом общении на родном языке» [8, с. 187].

Вне языковой среды раннее обучение ИЯ не дает таких положительных результатов. Это обусловлено особенностями обучения вне страны изучаемого языка и спецификой детского мышления: занятия проводятся 2–3 раза в неделю, на занятии студенты мало говорят на ИЯ, зачастую единственным образцом иноязычной речи для студентов является речь преподавателя (или речь преподавателя и аудио из учебника), ИЯ не является языком общения среди сверстников, беглость речи учителя в ИЯ может быть недостаточной, на ИЯ не говорят вне класса [7]; соответственно, для овладения ИЯ обучающему требуются логическое мышление, эффективные учебные стратегии, навыки произвольного запоминания, готовность к индуктивному усвоению материала, которые у детей развиты слабо. Многочисленные исследования подтверждают, что взрослые учащиеся превосходят детей в изучении ИЯ вне языковой среды на всех этапах обучения [7; 9–11]. Взрослые учащиеся более собранные, они быстро включаются в работу, для них характерны повышенные волевые качества, взрослые имеют большой объем внимания, для большинства взрослых характерно стремление к сознательному усвоению материала, преобладающим

мотивом учения взрослых является профессиональная деятельность [12, с. 230–231].

Российский лингвист Ж.Л. Витлин, исследовавший влияние возраста на успех овладения ИЯ, определяет взрослого как человека, достигшего 15 лет. Важным выводом Ж.Л. Витлина является экспериментально подтвержденная идея о том, что биологические изменения структуры организма в возрастном диапазоне 15–16 – 35–40 лет не обуславливают сами по себе снижения общей способности к изучению ИЯ [13, с. 77]. В более позднем возрасте проявляются изменения биологической структуры нервно-мозговых тканей, связанные со слуховой и зрительной чувствительностью. Зрительная чувствительность достигает максимума к 20–25 годам, после чего остается приблизительно на том же уровне до 50 лет. Слуховая чувствительность достигает оптимума к 14–20 годам и почти не снижается до 40 лет, после чего начинает падать с возрастающей степенью [13, с. 81].

В настоящем исследовании под взрослыми понимаются люди следующих возрастных периодов: 15–20 лет, 21–35 лет, 36–50 лет, старше 50 лет. Помимо того что в этих возрастных периодах наблюдаются изменения биологической структуры организма, влияющие на языковую способность, также данные возрастные периоды социально маркированы: людям этих возрастов свойственны различные социальные роли, что будет иметь влияние на возможности распределения учебной нагрузки и быта, степень самостоятельности студента в принятии решений о начале/продолжении курса ИЯ (в том числе финансовой), развитость волевых качеств, особенности психологических барьеров, с которыми студент может сталкиваться при изучении ИЯ.

Также считаем необходимым точнее определить понятия «трудность» и «барьер».

Трудность – это высокий уровень умственного напряжения, затрат труда, энергии, который требуется для осуществления, понимания, выполнения чего-либо. Небольшие затруднения в изучении ИЯ не только неизбежны, но они стимулируют развитие через сильный вызов – решение в учебной ситуации сложных лексико-грамматических задач [14, с. 391–410].

Барьер в изучении ИЯ мы понимаем как индивидуальное отражение объективных трудностей, возникающих в процессе обучения, в учебной деятельности и психоэмоциональном состоянии студента, сопровождающееся фрустрацией, повышением академической тревожности, значительным снижением успеваемости. В тексте данной работы термины «трудность», «барьер» и «проблема» будут считаться синонимичными и взаимозаменяемыми.

Целью нашего исследования явилось сопоставить барьеры при изучении ИЯ существуют в языковой среде и вне ее у взрослых студентов.

### Материалы и методика исследований

Исследование проходило в два этапа.

На первом этапе мы проанализировали ряд научных статей, посвященных трудностям в изучении ИЯ в языковой среде. Были просмотрены статьи по теме «Преподавание русского языка как иностранного (РКИ) во взрослой аудитории» по ключевым словам «трудность», «затруднение», «барьер» [15–50]. Полученная информация была систематизирована и легла в основу разработки типологии трудностей и барьеров в изучении ИЯ.

На втором этапе, чтобы сопоставить трудности в изучении ИЯ в языковой среде и вне ее, мы провели беседы с преподавателями. Беседы с преподавателями проводились индивидуально, в дистанционном формате. Сначала мы побеседовали с преподавателями РКИ, работающими в языковой среде, а затем провели аналогичное исследование среди преподавателей английского языка (вне языковой среды) и сравнили результаты. Мы просили их в свободной форме рассказать об их самом «проблемном» студенте. В исследовании приняли участие 18 преподавателей английского языка, преподающие в языковых школах Новосибирска и 30 преподавателей РКИ, работающие в языковых школах и на подготовительных факультетах российских вузов. Нами были проанализированы 28 историй студентов, имеющих барьеры в изучении английского языка и 59 историй студентов, имеющих барьеры в изучении РКИ.

Возраст российских студентов составлял:

- 15–20 лет – 1 чел.;
- 21–35 лет – 13 чел.;
- 36–50 лет – 10 чел.;
- более 50 лет – 4 чел.

Возраст студентов-иностранцев:

- 15–20 лет – 20 чел.;
- 21–35 лет – 32 чел.;
- 36–50 лет – 1 чел.;
- более 50 – 6 чел.

Все студенты, изучавшие РКИ, обучались в России. Среди них:

- 20 человек были родом из Китая;
- 4 человека из Республики Корея;
- по 3 человека из Конго, Лаоса, Нигерии, США;
- по 2 человека из Таджикистана, Монголии, Нидерландов, Германии;
- по 1 человеку из Турции, Афганистана, Индии, Тайваня, Мали, Японии, Анголы, Свазиленда, Франции, Великобритании, Австралии, Новой Гвинии.

В проанализированном материале нами было зафиксировано: 48 барьеров при изучении английского языка вне языковой среды и 112 барьеров при изучении РКИ в России.

### Результаты исследований

На первом этапе нами была создана типология трудностей в изучении РКИ в России (на данном этапе мы можем утверждать, что данные факторы сопровождают процесс обучения РКИ, степень их воздействия на студента и успеваемость будет проанализирована на втором этапе). В типологию вошли 5 блоков трудностей.

#### 1. Лингвистические трудности

К лингвистическим мы отнесли трудности, связанные с особенностями грамматики, фонетики, лексики, графики, синтаксиса РКИ и особенности словообразования.

1. Грамматические трудности – это прежде всего межязыковая интерференция [15–18], отсутствие некоторых грамматических категорий русского языка в родном – следовательно, навыка их использования [19]. Кроме того, трудными случаями русской грамматики для иностранцев являются: глаголы движения [20], безличные и неопределенно-личные предложения, нанизывание родительных падежей в словосочетании [21, с. 209].

2. Лексические трудности связаны с проблемами пополнения словарного запаса, скудностью словарного запаса, правилами лексической сочетаемости, стилистическими нормами речи, интерференцией со стороны родного языка, степенью лексической непохожести русского и родного языков (следовательно, возможностью опоры на интернационализмы и заимствования) [19; 21; 22].

3. Трудности словообразования связаны с чередованием гласных в корне (что затрудняет нахождение однокоренных слов), а также тем фактом, что от одного корня могут быть образованы разные слова, принадлежащие к одному морфологическому классу, но несущие разную информацию о явлениях, которые они обозначают [21, с. 209].

4. Фонетические трудности связаны с фонетической интерференцией, логическим ударением, акцентом [15; 23–26].

#### II. Недостаточная компетентность студентов в изучении ИЯ

К данному типу проблем мы отнесли знания, умения и навыки студентов, необходимые для успешного овладения программой языкового курса [27; 28]:

1. Недостаточный уровень языковой подготовки студентов (имеющих опыт изучения РКИ в родной стране) в группах продолжающих в России (уровень и программа которых не соответствуют фактическим знаниям студентов, получивших исходную языковую подготовку в родной стране).

2. Недостаточная компетентность студентов в использовании учебных стратегий: использование небольшого набора учебных стратегий, неумение адаптировать стратегии под разные учебные задачи, неготовность осваивать новые учебные стратегии, которые были бы более эффективными в новой учебной реальности.

3. Неполнота фоновых знаний и низкий уровень общей культуры студентов. Эти параметры влияют на эффективность процесса построения взаимоотношений преподавателя с группой; также их следствием является недопонимание и неверная трактовка студентами некоторых языковых и культурных аспектов русского языка и русской культуры.

4. Отсутствие предыдущего опыта изучения иностранных языков. Как правило, студенты, ранее не изучавшие ИЯ, имеют низкий уровень металингвистических способностей, некомпетентны в использовании учебных стратегий, имеют неадекватные ожидания от процесса изучения ИЯ в целом.

#### III. Психологические трудности

К данной группе проблем мы относим особенности эмоциональной, интеллектуальной, мотивационной и волевой сфер учащегося, влияющие на процесс овладения ИЯ, такие как низкая самооценка, высокий уровень академической тревожности, возникновение эмоций страха, неуверенность в себе, непринятие статуса ученика и т.д. В проанализированных статьях были обнаружены две проблемы, относящихся к данному типу.

1. Особенности этнотипа как совокупности личностных свойств, присущих определенным этническим группам [27; 29–33].

2. Мотивация как осознание студентом необходимости в изучении ИЯ, определение четких индивидуальных целей по изучению ИЯ [19].

#### IV. Социально-адаптационные трудности

К данной группе трудностей мы отнесли особенности социального окружения студента, которые могут влиять на успех овладения иностранным языком, например, негативное отношение к изучению ИЯ ближайшего окружения, этнические группировки, проблемы социального и материального характера и т.д. В проанализированных статьях были зафиксированы следующие барьеры данного типа.

1. Проблемы межкультурной коммуникации [34; 35] – невозможность эффективного построения отношений с представителями другой культуры (между преподавателем и студентами, между студентами в поликультурных группах, между иностранными студентами и их сверстниками в стране изучаемого языка и т.д.).

2. Адаптационные трудности [27; 34; 36–38] – проблемы, связанные с необходимостью адаптироваться с новыми условиями среды, таким как условия проживания, климат, еда, религия и т.д.

#### V. Дидактические проблемы

К данной группе проблем мы отнесли компоненты системы образования, такие как компетентность преподавателя, условия обучения (распределение нагрузки и отдыха, оснащенность классов и т.д.), качество и наличие дидактических материалов, степень непохожести системы образования родной страны и России и т.д.

1. Низкая компетентность преподавателя:

а) лингводидактическая – умения, знания, навыки преподавателя о методах и приемах формирования у обучаемых навыков аудирования, лексических и грамматических навыков, невербального компонента межкультурной компетенции и т.д. [39–44];

б) коммуникативная – владение эффективными методами оценки и контроля, создание благоприятного психологического климата в группе, построение взаимоотношений со студентами [35];

в) межкультурная – построение эффективной коммуникации и нахождение компромиссного стиля общения с учащимися-представителями других стран с учетом особенностей их этнотипа, религии, культуры; преодоление языкового барьера [43; 44].

2. Различия между системой образования родной страны учащихся и России [27; 29; 33; 45]. Учащиеся могут сталкиваться с такими различиями как:

а) отличия методов преподавания в родной стране и в России;

б) опора на разные дидактические принципы;

в) разные методы мотивирования;

г) активизация различных ментальных механизмов;

д) разный стиль межличностных отношений в аудитории;

е) разные методы контроля.

Эти различия требуют от студентов адаптации к новой педагогической реальности, поиска приемлемых моделей поведения в условиях изменения уровня свободы и уровня ответственности; изменения социальной дистанции между преподавателем и студентами; изменения степени конфиденциальности информации об учебной успеваемости и т.д.

3. Неэффективная организация образовательного процесса. В проанализированных статьях нами были замечены такие проблемы, как чрезмерное сокраще-

ние срока обучения [34; 46]; расхождение образовательного стандарта и практики преподавания [47]; отсутствие квалифицированных преподавателей [48; 49]; отсутствие дидактических материалов [48–50].

Таким образом, на первом этапе была создана следующая типология трудностей в изучении ИЯ:

- 1) дидактические проблемы;
- 2) психологические трудности;
- 3) социально-адаптационные трудности;
- 4) недостаточная компетентность студентов в изучении ИЯ;
- 5) лингвистические трудности.

На втором этапе полученная типология была дополнена и уточнена в ходе бесед с преподавателями РКИ и английского языка.

Беседы с преподавателями РКИ подтвердили, что трудности, вошедшие в нашу типологию, могут становиться барьером в изучении ИЯ, т.е. значительно влиять на психоэмоциональное состояние студента и на учебную деятельность в целом. Барьеры в изучении ИЯ среди студентов, изучающих русский язык в России, распределились следующим образом (рис. 1).



**Рисунок 1** – Соотношение трудностей, возникающих у студентов, которые изучают русский язык как иностранный

Наибольший процент барьеров в изучении ИЯ в языковой среде связан с компетентностью студентов: неумение использовать учебные стратегии (22 случая); низкий уровень общей культуры (5 случаев), отсутствие предыдущего опыта изучения иностранных языков (5 случаев).

Согласно проведенному исследованию, студенты также испытывали большое количество психологических барьеров: аффективный фильтр (13 случаев); ригидность, скептицизм по отношению к гуманитарному знанию, закрытость к инновациям (2 случая); несамостоятельность, эмоциональная нестабильность, безответственность (2 случая); завышенное требование субъекта к уровню выполнения учебного действия (2 случая); непринятие статуса ученика (1 случай); несоответствие профессиональной компетентности и низкой компетентности в языке (1 случай); смысловой барьер (1 случай), особенности этнотипа (5 случаев).

Нами зафиксировано некоторое количество лингвистических барьеров: графика (трудности освоения кириллического письма) (3 случая), фонетика (5 случаев), грамматика (3 случая), лексика (1 случай).

В проанализированном материале присутствовали дидактические барьеры: несистематическое изучение языка, фрагментарность полученных знаний (1 случай); отсутствие скоординированной программы преподавания ИЯ (1 случай); форма обучения (2 случая); различия в системах обучения (1 случай); разный стиль межличностных отношений в аудитории

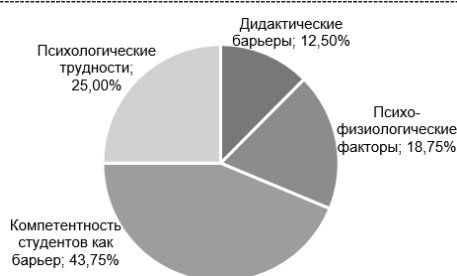
(1 случай); компетентность преподавателя (3 случая); отношения с преподавателем (3 случая).

Также было зафиксировано незначительное количество социально-адаптационных барьеров: проблемы материального и межличностного характера (1 случай), влияние ближайшего окружения (1 случай), адаптационные трудности (4 случая).

Кроме того, беседы с преподавателями показали необходимость выделить еще один тип факторов, влияющих на успех изучения ИЯ – психо-физиологические факторы. К этой группе проблем мы отнесли такие особенности студентов, как языковая способность, уровень интеллекта, дислексия, показатели здоровья и т.п.

В блоке психо-физиологических барьеров в беседах с преподавателями РКИ нами были зафиксированы следующие: скорость мыслительных процессов (5 случаев), память (2 случая), возрастной барьер (1 случай), неспособность к индуктивному обучению (4 случая), неспособность к фонетическому кодированию (1 случай), чувство языка (1 случай), металингвистическая способность (2 случая), дислексия (7 случаев), физическое переутомление (1 случай).

Барьеры в изучении английского языка среди российских студентов распределились в тех же пропорциях, что и барьеры студентов, изучающих РКИ (рис. 2).



**Рисунок 2** – Соотношение трудностей, возникающих у российских студентов, изучающих английский язык

На первом месте оказалась низкая компетентность студентов: в данном случае – неумение использовать учебные стратегии (21 случай барьерности).

На втором месте оказались психологические барьеры: мотивация (5 случаев), замкнутость (1 случай), аффективные фильтры (2 случая), несамостоятельность, инфантильность (2 случая), недоверие к преподавателю как авторитетному источнику информации (1 случай), непринятие статуса ученика (1 случай).

Третье место заняли психо-физиологические барьеры: память (1 случай), неспособность к индуктивному обучению (1 случай), металингвистическая способность (2 случая), возраст (1 случай), физическое переутомление (3 случая), низкая языковая способность (1 случай).

На последнем месте дидактические барьеры: школьная языковая подготовка (1 случай), компетентность преподавателя (2 случая), отношения с преподавателем (3 случая).

Как и следовало ожидать, в беседах с преподавателями английского языка, работающими вне языковой среды, не были обнаружены социально-адаптационные барьеры. Лингвистические барьеры в бесе-

дах с преподавателями английского языка также не были зафиксированы. Данный тип барьеров, вероятно, мог иметь место, если бы в исследовании были опрошены преподаватели языков других языковых групп (китайский, корейский и т.п.).

Таким образом, полученная на первом этапе исследования типология, на втором этапе была дополнена психофизиологическими факторами. Как показали беседы с преподавателями английского языка, полученная типология может быть использована для классификации трудностей не только в языковой среде, но и вне ее. Однако вне языковой среды социально-адаптационные трудности, вероятно, будут ограничиваться лишь социальным компонентом. Трудности, входящие в данную типологию, могут становиться барьером в изучении ИЯ.

#### Обсуждение результатов и выводы

Анализ литературы, посвященной трудностям при изучении РКИ в России, однозначно доказывает, что при изучении ИЯ в языковой среде студенты сталкиваются с большим количеством трудностей. Более того, вопреки нашим ожиданиям, беседы с преподавателями показали, что вне языковой среды барьеров в изучении иностранного языка даже меньше, чем в языковой среде. Вне языковой среды отсутствует социокультурный блок проблем. Студенты, изучающие ИЯ на родине, не испытывают языкового барьера, культурного шока, адаптационных трудностей; не сталкиваются с культурными и религиозными различиями и различиями в системах преподавания. Они не испытывают трудностей межкультурной коммуникации и трудностей общения, вызванных различиями этнотипа преподавателя и студентов. У студентов, изучающих РКИ в России, было зафиксировано большое количество психофизиологических и психологических барьеров: преподаватели РКИ часто сообщали нам о таких проблемах, как аффективный фильтр, низкая скорость мыслительных процессов, дислексия, невысокий общий уровень интеллекта, неспособность к индуктивному обучению, физическое переутомление и т.д. В то же время ни один преподаватель английского языка, работающий в России, не упомянул такие проблемы, как низкий уровень интеллекта и логики, дислексия; темпы прохождения материала всегда удовлетворительно коррелировали с затраченными студентом усилиями. Возникло ощущение, что при переезде в языковую среду студенты становятся более зажатыми и менее талантливыми. Мы углубились в эту проблему и нашли данной ситуации следующее объяснение. Во-первых, обучение РКИ в России, как правило, проходит в виде интенсивного языкового курса. На подготовительных факультетах российских вузов от студента ожидается, что по прошествии учебного года он освоит язык на уровне В1 (по Общеввропейской системе CEFR). Для сравнения, многие языковые школы в России считают, что для прохождения одного уровня требуется 9 месяцев. Т.е. уровня В1 российские студенты достигают в лучшем случае по прошествии 27 месяцев. Соответственно, если студент-иностранец, изучающий РКИ в России, за 9 месяцев не освоил уровень В1 с нуля, то его преподаватель видит в этой ситуации несоответствие учебным стандартам, а преподаватель английского языка такие темпы освоения материала будет считать

нормальными. Мы предполагаем, что в наших беседах с преподавателями английского языка некоторое количество студентов, в действительности имеющих барьер в изучении ИЯ, не были классифицированы преподавателями как «проблемные», потому что их успеваемость укладывалась в стандарты учебной программы. В результате, преподаватели РКИ, работающие в России, сообщали нам о проблемах чаще, и спектр проблем был шире. С другой стороны, студенты, изучающие язык в языковой среде, испытывают большее психологическое давление: их преподаватель говорит только на иностранном для них языке; методы и приемы преподавания, которыми пользуется российский преподаватель, отличаются от тех, которыми использовались педагоги в родной стране студента; повышен уровень тревожности в связи с переездом и необходимостью адаптации к новой учебной реальности и условиям жизни. В таких условиях у студентов могут более активно проявляться психологические и психофизиологические проблемы, такие как, например, неспецифическая дислексия [51, с. 208], аффективный фильтр, физическое переутомление.

В целом спектр проблем, которыми с нами смогли поделиться преподаватели английского языка, был значительно уже по сравнению с преподавателями РКИ. Красной линией в наших беседах с преподавателями английского языка, работающими в России, проходили такие проблемы, как невыполнение домашних заданий и проблемы с мотивацией. Мы также отметили, что многие из опрошенных нами преподавателей английского языка считают компетентность преподавателя единственной возможной причиной учебных неудач при изучении ИЯ.

Тем не менее беседы с преподавателями позволяют выявить несколько проблем, которые в языковой среде встречаются значительно реже, чем вне ее. Первая из них – недоверие к преподавателю-носителю языка. Вопрос о преимуществах носителей языка относительно спорный. Считается, что носители языка чаще допускают языковые ошибки; зачастую имеют ограниченный словарный запас; уровень преподавателя в языке может быть действительно низким. Преимуществами носителей языка является знание потенциальных сложностей ИЯ (потому что они сами были в роли обучаемого); многие носители развивают лингвистическую чуткость к языковым различиям.

Следующая проблема, более характерная для студентов вне языковой среды, – отсутствие цели изучения языка. Люди, приезжающие в языковую среду, имеют четкие цели по изучению ИЯ; вне языковой среды причины изучения языка иногда довольно размыты.

Последнее наблюдение касается аудирования. Из наших бесед с преподавателями следует, что проблемы с пониманием на слух чаще встречаются вне языковой среды и относительно редко возникают в языковой среде.

Таким образом, мы приходим к выводу, что с точки зрения барьерности языковая среда имеет преимущества по сравнению с изучением ИЯ на родине в трех аспектах: наличие четких целей обучения; отсутствие недоверия к преподавателю как авторитетному источнику информации; в языковой среде сту-

денты легче научаются воспринимать иноязычную речь на слух. Тем не менее общий уровень барьерности в языковой среде значительно выше, чем вне ее. Мы усматриваем причину данного феномена в интенсификации обучения в языковой среде, с одной стороны, и высоким уровнем тревожности с другой. Принято считать, что языковая среда способствует более успешному усвоению языка, а студенты в языковой среде гипермотивированы к скорейшему овладению языком. Как оказалось, взрослые студенты в языковой среде сталкиваются с целым рядом трудностей. У нас нет оснований считать, что трудности, возникшие при изучении ИЯ в родной стране, способны самостоятельно исчезать при переезде в страну изучаемого языка. Мы приходим к выводу, что языковая среда, с одной стороны, стимулирует скорейшее овладение языком, с другой стороны, она провоцирует появление у студентов дополнительных трудностей, негативно влияющих на процесс обучения. Считаем, этот факт необходимо учитывать при организации обучения в языковой среде: планировании учебной нагрузки, выборе учебных программ; а также при организации заграничных стажировок, имеющих целью повысить уровень студентов в изучаемом языке.

### Список литературы:

1. Спиридонова А.В. Языковая среда как средство активизации детей раннего возраста на занятиях английского языка // Детский сад от А до Я. 2009. № 2. С. 88–93.
2. Гирич З.И. Языковая среда как дидактическая категория в методике обучения иностранным языкам // Знание. 2016. № 1–3. С. 26–29.
3. Богачева Д.П. Погружение в языковую среду как эффективный метод развития языковой компетенции // Развитие профессионализма. 2016. № 2. С. 21–24.
4. Владиславлевич Ю.В. Погружение в языковую среду как решающий фактор при изучении иностранного языка // Прикладная психология: современное состояние, эффективность исследований, перспективы развития: сб. мат-лов междунар. науч.-практ. конф. XII Левитовские чтения (г. Москва, 19–20 апреля 2017 г.). М.: ИИУ МГОУ, 2017. С. 163–164.
5. Махиянова Л.Р. Языковая среда города как образовательное пространство // Мова. 2014. № 22. С. 264–268.
6. Орехова И.Я. Языковая среда. Попытка типологии. М.: Гос. ин-т рус. яз., 2003. 193 с.
7. Muñoz C. On how age affects foreign language learning // Advances in research on language acquisition and teaching. 2010. P. 39–49.
8. Пряничникова Людмила Владимировна Психологическая готовность ребенка к изучению иностранного языка // Сибирский педагогический журнал. 2011. № 8. С. 183–190.
9. Shin J.S. Age factor in foreign language acquisition // The SNU Journal of Education Research. 1999. Vol. 9. P. 1–16.
10. Krashen S.D., Long M.A., Scarcella R.C. Age, rate and eventual attainment in second language acquisition // TESOL quarterly. 1979. P. 573–582.
11. Tellier A., Roehr-Brackin K. The development of language learning aptitude and metalinguistic awareness in primary-school children: a classroom study // Essex Research Reports in Linguistics. Vol. 62, № 1. Colchester, UK, April, 2013. 28 p.
12. Капитонова Т.И., Московкин Л.В. Методика обучения русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки. Златоуст, 2006. 271 с.

13. Витлин Ж.Л. Обучение взрослых иностранному языку (Вопросы теории и практики). М.: Педагогика, 1978. 168 с.
14. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991. 476 с.
15. Погорелова М.В., Тхам Д.Т.Х. Русские глаголы с постфиксом -ся в аспекте обучения вьетнамских студентов // Проблемы преподавания филологических дисциплин иностранным учащимся: мат-лы 4-й междунар. науч.-метод. конф. Воронеж: ИПЦ «Научная книга», 2016. С. 189–196.
16. Снежко К.М. Причины возникновения трудностей неустойчивых ошибок в речи англоговорящих учащихся в употреблении категорий наклонения // Русский язык и культура в пространстве Русского мира: мат-лы II конгресса Российского общества преподавателей русского языка и литературы. Санкт-Петербург, 26–28 октября 2010 г. В 2 ч. Т. 2. СПб.: Издательский дом «МИРС», 2010. С. 359–362.
17. Бахтина С.И., Павлова Т.Н. Сходство и различия русского и других языков как факторы, определяющие эффективность освоения русского языка как иностранного студентами-инофонами (на примере португальского языка) // Педагогический опыт: теория, методика, практика. 2015. № 4. С. 142–146.
18. Василенко Т.Н. Из опыта преподавания РКИ иностранным специалистам из стран Центральной Азии: проблемы и способы их решения // Актуальные проблемы борьбы с преступлениями и иными правонарушениями. 2015. № 15–2. С. 179–181.
19. Хавронина С.А. Мотивация как фактор успешности изучения русского языка китайскими студентами // Русский язык и культура в пространстве Русского мира: мат-лы II конгресса Российского общества преподавателей русского языка и литературы. Санкт-Петербург, 26–28 октября 2010 г. В 2 ч. Т. 2. СПб.: Издательский дом «МИРС», 2010. С. 155–160.
20. Куриленко В.Б., Щербакова О.М., Бирюкова Ю.Н. Глаголы движения: стратегии обучения на начальном этапе // Электронный научно-образовательный вестник «Здоровье и образование в XXI веке». 2018. Т. 20, № 4. С. 14–20.
21. Авдеева И.Б. Неожиданные трудности при обучении иностранных учащихся чтению аутентичных текстов научного стиля // Русский язык и культура в пространстве Русского мира: мат-лы II конгресса Российского общества преподавателей русского языка и литературы. Санкт-Петербург, 26–28 октября 2010 г. В 2 ч. Т. 2. СПб.: Издательский дом «МИРС», 2010. С. 209–214.
22. Тимошенко Г.Ю., Федотова Н.В. Изучение культуры и менталитета алжирских обучающихся в ходе занятий по РКИ // Проблемы преподавания филологических дисциплин иностранным учащимся: мат-лы 4-й междунар. науч.-метод. конф. Воронеж: ИПЦ «Научная книга», 2016. С. 429–434.
23. Щукина О.В. Различия в функционировании гласных фонем в русском и французском языках как фактор фонетической интерференции // Проблемы преподавания филологических дисциплин иностранным учащимся: мат-лы 4-й междунар. науч.-метод. конф. Воронеж: ИПЦ «Научная книга», 2016. С. 206–210.
24. Дурова Е.Н., Сушкова И.М. Обучение фонетике русского языка испаноговорящих студентов // Проблемы преподавания филологических дисциплин иностранным учащимся: мат-лы 4-й междунар. науч.-метод. конф. Воронеж: ИПЦ «Научная книга», 2016. С. 161–166.
25. Пеетерс-Подгаевская А.В., Андреюшина Е.А. Трудности в освоении фонетики русского языка нидерландскими студентами // Язык, литература, культура: Актуальные проблемы изучения и преподавания. 2013. № 9. С. 277–290.
26. Малиновская И.Б., Лайткеп М.В. Особенности обучения фонетическому оформлению речи вьетнамских учащихся (начальный этап) // Актуальные проблемы методики преподавания РКИ в условиях интернационализации образования: мат-лы Тверского международного семинара учёных-филологов и методистов, преподавателей русского языка как иностранного. Тверь, 05 мая 2006 г. Тверь: ТвГУ, 2006. С. 47–54.
27. Шмонева Т.А. Влияние социально-культурных характеристик иностранных студентов арабских стран на способности к обучению // Методология обучения и повышения эффективности академической, социокультурной и психологической адаптации иностранных студентов в российском вузе: теоретические и прикладные аспекты: мат-лы всерос. семинара. Т. 2. Томск, 21–23 октября 2008 года. Томск: Издательство ТПУ, 2008. С. 182–185.
28. Григорьян Е.Л. Специфика преподавания курсов по истории языкознания магистрантам и аспирантам из Китая // Проблемы преподавания филологических дисциплин иностранным учащимся: мат-лы 4-й междунар. науч.-метод. конф. Воронеж: ИПЦ «Научная книга», 2016. С. 36–39.
29. Чулкова С.Б. Социально-культурные аспекты обучения китайских студентов в российских вузах // Методология обучения и повышения эффективности академической, социокультурной и психологической адаптации иностранных студентов в российском вузе: теоретические и прикладные аспекты: мат-лы всерос. семинара. Т. 2. Томск, 21–23 октября 2008 года. Томск: Издательство ТПУ, 2008. С. 157–164.
30. Назарова И.В. Методические особенности преподавания дисциплины «Основы филологии» в иностранной аудитории // Проблемы преподавания филологических дисциплин иностранным учащимся: мат-лы 4-й междунар. науч.-метод. конф. Воронеж: ИПЦ «Научная книга», 2016. С. 96–99.
31. Фролова О.А., Аль-Хатиб Е. К вопросу о межличностных отношениях преподавателей и студентов (на примере Сирии и России) // Проблемы преподавания филологических дисциплин иностранным учащимся: мат-лы 4-й междунар. науч.-метод. конф. Воронеж: ИПЦ «Научная книга», 2016. С. 438–445.
32. Грибовская Н.Ю. Этнокультурные особенности обучающихся из Йемена // Актуальные проблемы изучения и преподавания РКИ в вузе в условиях интернационализации образования: мат-лы II междунар. семинара, посв. 15-летию академического сотрудничества Тверского государственного университета с университетами Финляндии. Тверь: ТвГУ, 2015. С. 331–335.
33. Антонова Ю.А. О некоторых тонкостях преподавания РКИ китайским студентам // Педагогическое образование в России. 2016. № 12. С. 13–16.
34. Таирова А.А. Анкетирование как эффективный способ в решении проблемы социально-культурной адаптации стажёров из КНР к условиям обучения во Владимирском государственном университете // Проблемы преподавания филологических дисциплин иностранным учащимся: мат-лы 4-й междунар. науч.-метод. конф. Воронеж: ИПЦ «Научная книга», 2016. С. 420–425.
35. Дрокина С.В. Влияние культуры общения преподавателей на успешность психологической адаптации студентов // Методология обучения и повышения эффективности академической, социокультурной и психологической адаптации иностранных студентов россий-

ском вузе: теоретические и прикладные аспекты: мат-лы всерос. семинара. Т. 2. Томск, 21–23 октября 2008 года. Томск: Издательство ТПУ, 2008. С. 51–54.

36. Филимонова Н.Ю., Романюк Е.С., Годенко А.Е. Влияние национально-психологических особенностей иностранных студентов на процессы адаптации // *Primo aspectu*. 2019. № 4 (40). С. 36–40.

37. Березняк Ю.Л., Олешко Т.В., Щербакова Т.К., Лузина В.М., Городнов К.В., Макуха С.И., Игнатенко В.З. Особенности обучения иностранных учащихся на предвузовском этапе: педагогические аспекты адаптации // *Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований*. 2015. № 5–4. С. 666–670.

38. Абунавас Х.А., Берестнева О.Г. Исследование проблем адаптации иностранных студентов на примере Томского политехнического университета // *Методология обучения и повышения эффективности академической, социокультурной и психологической адаптации иностранных студентов в российском вузе: теоретические и прикладные аспекты: мат-лы всерос. семинара. Т. 2. Томск, 21–23 октября 2008 года. Томск: Издательство ТПУ, 2008. С. 7–12.*

39. Харзеева Д.О., Петросян О.Б. Трудности аудирования при изучении РКИ // *Высшая школа: проблемы и перспективы: мат-лы 13-й междунар. науч.-метод. конф., Минск, 20 февр. 2018 г. В 3 ч. Ч. 3. Минск: РИВШ, 2018. С. 333–336.*

40. Чжан Г. Пути преодоления языковых трудностей в процессе изучения русского языка как иностранного (РКИ) // *Проблемы современного педагогического образования*. 2018. № 59–1. С. 420–423.

41. Адигезалова И.В. Категория вида глагола на начальном этапе обучения РКИ. Трудности в объяснении и усвоении // *Материалы LVI отчетной науч. конф. преподавателей и научных сотрудников ВГУИТ за 2017 год. В 3 ч. Ч. 3 / под ред. С.Т. Антипова. Воронеж: ВГУИТ, 2018. С. 54.*

42. Строганова К.Е. Научно-методическое обеспечение формирования невербального компонента межкультурной компетенции у иностранных (арабских) студентов // *Актуальные вопросы организации научно-методического обеспечения университетского образования: мат-лы междунар. науч.-практ. интернет-конф.,*

Минск, 26–27 октября 2017 г. / редкол.: Л.И. Мосейчук (отв. ред.) [и др.]. Минск: БГУ, 2017. С. 138–142.

43. Ибрагимли Б.Я.О., Филатова В.Б. Языковая адаптация как процесс преодоления языкового барьера иностранными учащимися // *Студенческая наука как ресурс инновационного потенциала развития: VII междунар. студенческая науч. конф. (Воронеж, 23 мая 2018 г.): мат-лы и докл. / редкол.: Л.П. Земскова (отв. ред.) [и др.]. Воронеж: Воронежский гос. ун-т, 2018. С. 30–35.*

44. Папаян Г.Б. Вербальная и невербальная коммуникация в процессе обучения русскому языку как иностранному // *Вестник РУДН, серия Вопросы образования: языки и специальность*. 2011. № 4. С. 84–90.

45. Быкова О.П. Средства обучения РКИ: национально-ориентированные методические рекомендации для преподавателей // *Вестник ЧитГУ*. 2010. № 3 (60). С. 84–89.

46. Фесенко О.П. Проблемы освоения русского языка как иностранного при различных сроках обучения // *Проблемы преподавания филологических дисциплин иностранным учащимся: мат-лы 4-й междунар. науч.-метод. конф. Воронеж: ИПЦ «Научная книга», 2016. С. 135–140.*

47. Ван Ц., Янченко В.Д. Проблема расхождения образовательного стандарта и практики преподавания русской литературы китайским студентам-русистам // *Наука и школа*. 2015. № 3. С. 7–11.

48. Доан В.К. Русский мир во Вьетнаме // *Вестник Азиатско-Тихоокеанской ассоциации преподавателей русского языка и литературы*. 2011. № 2–3. С. 11–17.

49. Щербина Е.В. Оценка интереса к изучению русского языка в Таиланде на примере провинции Пхукет // *Вестник Азиатско-Тихоокеанской ассоциации преподавателей русского языка и литературы*. 2011. № 2–3. С. 18–22.

50. Гусейнова Н.А. К вопросу о целесообразности создания базового учебника по РКИ // *Русский язык: история, диалекты, современность: сб. науч. ст. по мат-лам докл. и сообщ. конф. Вып. XVII. М.: ИИУ МГОУ, 2018. С. 83–87.*

51. Визель Т.Г. Основы нейропсихологии: учеб. для студентов вузов. М.: АСТАстрель Транзиткнига. 2005. 384 с.

| Информация об авторе(-ах):                                                                                                                                                        | Information about the author(-s):                                                                                                                                               |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Брем Наталья Сергеевна, аспирант кафедры филологии; Новосибирский государственный технический университет (г. Новосибирск, Российская Федерация). E-mail: natasha.brem@gmail.com. | Brem Natalya Sergeevna, postgraduate student of Philology Department; Novosibirsk State Technical University (Novosibirsk, Russian Federation). E-mail: natasha.brem@gmail.com. |

#### Для цитирования:

Брем Н.С. Особенности барьеров при изучении иностранного языка в языковой среде и вне ее // *Самарский научный вестник*. 2020. Т. 9, № 3. С. 250–257. DOI: 10.17816/snv202093302.