
МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА

УДК 372.881.1

Сафонова Виктория Викторовна
 доктор педагогических наук, профессор
 Московский государственный университет
 имени М.В. Ломоносова
 Россия, г. Москва
 e-mail: euroschool@mail.ru

Safonova Victoria Victorovna,
 Prof. Dr. Sc. (Pedagogy)
 Lomonosov Moscow State University
 Russia, Moscow
 e-mail: euroschool@mail.ru

В.В. Сафонова

КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД К ОЦЕНКЕ КАЧЕСТВА УЧЕБНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Аннотация. В статье рассматриваются актуальные проблемы разработки методики оценивания качества иноязычной учебной литературы, функционирующей в образовательном пространстве высшей школы при обучении РКИ. Автор знакомит с методологией и технологией осуществления компетентностного, критериального и дидактически-ориентированного социокультурного анализа учебных изданий и обсуждает ряд результатов использования этих типов анализа в практике оценивания качества учебной литературы как инструментов подготовки студентов к межкультурной коммуникации на РКИ в современном глобализированном, но все еще культурно многообразном мире.

Ключевые слова: языковое образование, компетентностный анализ, критериальный анализ, социокультурный анализ, межкультурная коммуникация

V.V. Safonova

COMPLEX EVALUATION FRAMEWORK FOR ANALYZING THE QUALITY OF TEACHING MATERIALS FOR RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Abstract. The article looks at some current issues of methodological approaches to the evaluation of FL course-books designed for teaching Russian as a foreign language in Higher Education environment. The author gives an insight into an evaluation framework for using criteria-referenced, competency-based and didactically-oriented sociocultural analyses as means of evaluating modern FL teaching materials. The paper discusses some results of applying this evaluation framework in the area of teaching Russian as a foreign language and it gives some methodological orientations in improving the quality of educational materials designed for teaching Russian as a means of intercultural communication in today's globalised, but still multicultural world.

Keywords: language education, criteria-referenced analysis, competency-based analysis, sociocultural analysis, intercultural communication

Способность к межкультурному взаимодействию в современном, хотя и глобализированном, но одновременно культурно разнообразном мире сейчас является одной из характеристик человека, необходимой для его личностного развития, профессионального и карьерного роста в различных сферах коммуникации, например, в повседневно-бытовой, повседневно-административной, досуговой, деловой, академической, профессиональной, производственной и научной. Этот фактор и целый ряд других объективных факторов привели к осознанию необходимости перехода в коммуникативном образовании средствами со-изучаемых языков на новую образовательную парадигму - межкультурную компетентностную парадигму. И только в рамках этой парадигмы может осуществляться подготовка обучающихся к равноправному участию в межкультурном диалоге, в основе которого лежат установки

на взаимопонимание и уважение и который представляет собой открытый обмен мнениями между индивидами, а также между социальными группами с различной этнической, культурной, религиозной, языковой принадлежностью и историко-культурным наследием. Для него требуется как свобода и способность к самовыражению, так и готовность, и способность слушать и понимать суть взглядов других людей [22, с. 17]. Как подчеркивается в общеевропейском документе «White Paper on Intercultural Dialogue «Living Together As Equals in Dignity», «Межкультурный диалог способствует политической, социальной, культурной и экономической интеграции и сплоченности культурно разнообразных сообществ. Он воспитывает чувства человеческого достоинства, понимания общей цели, стремление к равенству. Он нацелен на развитие глубокого понимания наличия различий в мировидении людей и практиках человеческого бытия, увеличивает возможности кооперации и сотрудничества между людьми (или свободы выбора в них), способствует личностному росту человека и его трансформации, стимулирует толерантность и уважение друг к другу» [22, с.17]. Однако насколько мы имеем полные представления на сегодняшний день о качестве учебной литературы для РКИ именно для подготовки студентов к межкультурному взаимодействию в поликультурном русскоязычном мире?

Для поиска ответа на этот вопрос необходимо обратиться к вопросам методологии и технологии комплексного методического анализа учебников и учебных пособий, которые претендуют на подготовку студентов к общению на русском языке, что и является предметом рассмотрения в этой статье.

Комплексный методический анализ качества современной учебной литературы включает три типа экспертного методического анализа, а именно: а) компетентностный анализ, б) критериальный анализ и в) социокультурный анализ, причем именно в контексте межкультурной компетентностной парадигмы языкового образования.

Компетентностный анализ учебной литературы появился сравнительно недавно и преимущественно в вузовском сегменте образования [7, 8] как следствие развития компетентностного подхода к подготовке обучающихся в высшей школе и процесса образовательной настройки образовательных структур в университетах Европы [20, 21] и на других континентах.

Целью компетентностного экспертного анализа является определение степени методической целесообразности построения и содержания учебника/учебного пособия как инструмента формирования и/или развития межкультурной коммуникативной компетенции в единстве всех ее составляющих. При этом следует учитывать, что в вузе речь идет прежде всего о профессионально-профильной билингвальной компетенции, необходимой и достаточной для использования русского языка как иностранного а) на уровне бакалавриата в повседневной-бытовой, административно-бытовой, учебной и общественной сферах устной и письменной коммуникации, б) на уровне магистратуры в академической и профессиональной сферах межкультурного взаимодействия, а в) на уровне аспирантуры, помимо академической и профессиональной сфер, в сфере научной коммуникации, в том числе и при работе в международных исследовательских коллективах по решению научных и научно-образовательных задач. Однако, следует оговориться, это возможно в большей степени формировать и развивать в национальных моделях учебной литературы по РКИ, когда группы обучающихся однородны по языковому плану, и гораздо в меньшей степени это возможно осуществить в условиях интернационализированных учебников, ориентированных на их использование в разнородных по языку группах и на формирование монолингвальной коммуникативной компетенции на РКИ. Тем не менее, формируем ли мы монолингвальную коммуникативную компетенцию или билингвальную

коммуникативную компетенцию, мы не можем начать компетентностный методический анализ без достижения методического консенсуса в отношении структуры коммуникативной (иноязычной) компетенции.

В российском вузовском языковом образовании в структуре коммуникативной компетенции на ИЯ считается в настоящее время целесообразным выделить:

- лингвистическую компетенцию (включающую минимально фонологическую, грамматическую, лексическую);
- коммуникативно-прагматическую (включающую дискурсивную, коммуникативно-функциональную и коммуникативно-поведенческую);
- социокультурную (общекультурную, культуроведческую и лингвокультуроведческую/лингвокультурную, социолингвистическую и, социально-стратификационную);
- самообразовательную;
- компенсаторную;
- информационно-коммуникационную компетенции [7].

При проведении *компетентностного анализа* учебников и учебных пособий объектом выступает система / комплекс учебных заданий (заложенная в конкретном учебном издании) как отражение методологических и методических воззрений авторов учебной литературы на процесс обучения РКИ в контексте межкультурной коммуникативной парадигмы языкового образования. Основной целью данного анализа является определение, насколько последовательно, методически приемлемо и сбалансированно возможно с помощью системы / комплекса заданий в предлагаемом учебном издании формировать и развивать профессионально-профильную монологическую или билингвальную коммуникативную компетенцию в единстве всех ее компонентов с ориентацией на требования, отраженные в профессиональных образовательных программах подготовки в вузе по конкретным направлениям в бакалавриате, магистратуре и аспирантуре.

Как показывает практика использования компетентностного анализа учебной вузовской литературы для обучения иностранным языкам [7, 8, 9], достаточно часто он осуществляется при сравнительно-сопоставительном изучении учебников или учебных пособий одного жанра, изданных в определенный период времени с целью определения качества учебной литературы, используемой в вузовском образовательном пространстве в условиях бакалавриата, магистратуры или аспирантуры. Иными словами, при проведении компетентностного анализа учебной литературы для РКИ минимально анализируется компетентностная ориентированность авторов учебных изданий при разработке комплекса заданий как способов организации и управления учебной деятельностью студентов по овладению искомым уровнем билингвальной или монологической коммуникативной компетенции (в единстве всех ее составляющих) с учетом заявленного разработчиками учебной литературы искомого общеевропейского уровня коммуникативного владения языком (A1-C2) [14], соотносимого с уровнем коммуникативного владения русским как иностранным, выделенных в России¹. При этом максимально определяется диапазон целесообразности использования анализируемой учебной литературы при подготовке студентов и аспирантов к

¹ В 2014 году приказом Министерства образования и науки Российской Федерации были утверждены согласованные с CEFR уровни владения русским языком как иностранным языком и требования к ним а именно были выделены: элементарный (A1), базовый (A2), базовый для трудящихся мигрантов (A2), первый (B1, второй (B2), третий (C1), четвертый (C2).

межкультурной коммуникации на ИЯ в тех сферах общения межкультурного взаимодействия, которые моделируются в учебном процессе овладения РКИ.

При осуществлении компетентностного методического анализа эксперты используют количественные и качественные методы анализа с целью:

- выявить соотносимость заявленного автором и реального по мнению экспертов уровня коммуникативно-речевой и социокультурной сложности учебного издания по общеевропейской шкале уровней;

- определить функциональное назначение каждого из заданий в терминах компонентов коммуникативной компетенции, которые входят в каждый из разделов анализируемого УМК или учебника/ учебного пособия и составляют компетентностные карты/схемы анализируемых учебных материалов по каждому из компонентов коммуникативной компетенции, представляя количественные результаты анализа в образно-схематизированном виде;

- выяснить степень методического соответствия избранных авторами типов иноязычных учебных упражнений и заданий для формирования конкретного компонента иноязычной компетенции на заданной ступени/уровне языкового образования в соответствующем образовательном учреждении, учитывая также и вариант изучения ИЯ (первый, второй, третий ИЯ);

- определить ценностно-ориентационную составляющую учебного издания и прогнозировать возможный диапазон социализирующего воздействия учебных материалов на культурные представления и миропонимание обучающихся;

- выявить методическую лимитированность анализируемого жанра учебной литературы как средства коммуникативного развития обучающихся в движении от исходного к искомому уровню коммуникативного владения ИЯ и, соответственно, обобщают степень коммуникативной целесообразности использования анализируемых материалов в заданном дидактическом контексте;

- прогнозировать объем дополнительной работы педагогов (при использовании анализируемой учебной литературы) по созданию дополнительных учебных материалов, которые позволили бы добиться тех результатов в коммуникативном развитии обучающихся, которые ставятся в нормативно-методических образовательных документах;

- обсуждать результаты индивидуальной работы каждого из экспертов и достигнуть методического консенсуса в группе экспертов о диапазоне методической приемлемости/неприемлемости использования анализируемой учебной литературы как инструмента формирования / развития коммуникативной компетенции в заданном дидактическом контексте, а также с позиции компетентностного подхода к подготовке выпускников вуза на разных уровнях образования в высшей школе.

Как показал экспертный методический анализ вузовских учебников и учебных пособий по РКИ (100 учебных изданий²) на базе научно-исследовательского центра «Еврошкола» в 2011-2016 гг. в системе учебных упражнений и заданий, предложенных в этих пособиях, наблюдаются:

- явный методический приоритет разработчиков в фокусировании своего внимания на лингвистической компетенции, в то время, как не формируется

² Восемьдесят процентов этих изданий были созданы преимущественно российскими авторами, а пятнадцать процентов - зарубежными авторами из Австрии, Великобритании, Германии, Латвии, Польши и Китая.

последовательно и целенаправленно даже речевая компетенция в этих учебниках³, как это понимается в контексте коммуникативного подхода к обучению РКИ,

- методическая недооценка образовательного потенциала Интернет-среды в большинстве проанализированной учебной литературы (только в 3% изданий из общего массива проанализированных учебников и учебных пособий осуществляются попытки использовать Интернет-ресурсы в целях обучения РКИ, о ИКТ пока вообще не идет речь), соответственно, полностью выпадает из поля зрения разработчиков учебных изданий важность развития информационно-коммуникационной компетенции средствами РКИ как неотъемлемого компонента коммуникативной компетенции современного человека;

- почти повсеместный отказ в учебной литературе по РКИ от проблемного обучения⁴ нормам межкультурного общения на русском языке;

- отсутствие внимания в учебных изданиях к формированию и поуровневому развитию компенсаторной компетенции (за исключением нескольких пособий по СМИ, которые составляют лишь 4% среди массива проанализированной учебной литературы), а также к самообразовательной компетенции;

- недостаток внимания разработчиков к поуровневому развитию всех составляющих социокультурной компетенции, более того, даже при построении заданий на страноведческом материале доминирует устаревший знаниевый подход и ориентация преимущественно на репродуктивную речевую деятельность, о чем свидетельствует тот факт, что пока в не более, чем 4% учебных изданий включены задания, которые ориентированы на вовлечение студентов в продуктивную речевую деятельность, а также только в 2 % изданий – в творческую деятельность;

- недооценка важности обучения переводу как инструменту профессиональной межкультурной коммуникации⁵ даже на уровнях C1-C2 в процессе формирования коммуникативной компетенции и одновременно неоправданное злоупотребление переводом как приемом при формировании лексико-грамматических навыков оформления высказывания;

- отсутствие ориентации на взаимосвязанное обучение вербальным и невербальным средствам межкультурного общения, хотя тезис о необходимости

³ Это является следствием дисбаланса в учебной литературе между а) лексико-грамматическими упражнениями и заданиями по формированию коммуникативно-речевых умений (от 38 до 68 процентов от общего количества проанализированных учебных заданий в учебнике/пособии доминируют над заданиями речевой направленности, невзирая даже на уровневую принадлежность учебной литературы (A2, B1 или B2 или даже C 1), даже в страноведческих заданиях), б) репродуктивными и продуктивными видами речевой деятельности (неоправданно с методической точки зрения в заданиях доминирует репродуктивное говорение и даже чтение. Если бы это относилось только к учебной литературе на уровне A1, то это было бы вполне объяснимо с методической точки зрения, но уже на уровнях B1-B2, не говоря об уровнях C1 и C2, такое положение дел вряд ли методически приемлемо в контексте коммуникативно-ориентированного обучения РКИ.

⁴ Например, в сфере обучения русскому как иностранному это предполагает активное и системное использование а) коммуникативно-поисковых, коммуникативно-рефлексивных и коммуникативно-поведенческих и культуроведческих заданий, б) проблемных ситуативно-тематических заданий (case-studies) (преимущественно на уровнях B1-C2), в) иноязычной проектной деятельности (включая ее билингвальные тандем-варианты), а также учебное моделирование дискуссий и дебатов с учетом социокультурных особенностей поведения их участников в условиях инокультурной среды и создание условий для словесного творчества на ИЯ (преимущественно на уровнях B2-C2).

⁵ Порой это вызвано и субъективными факторами, которые не зависят от методических взглядов переводчиков, поскольку издательства стараются расширить рынок учебной литературы в мире за счет исключения билингвального компонента.

обучения не только вербальным, но и невербальным средствам межкультурного взаимодействия уже является аксиоматичным в теории и методике обучения иностранным языкам;

- недооценка функций русского языка как международного, что предполагает включение заданий, помогающих общаться как с носителями русского языка, так и с не-носителями русского языка, но говорящих на нем, в глобализированном, но культурно многообразном Русском Море.

- декларативное провозглашение авторами в их аннотациях концептуальной приверженности ряду научно-обоснованных и апробированных методических подходов к обучению ИЯ (например, коммуникативному, личностно-ориентированному, компетентностному) без реального воплощения их положений в структуре и содержании учебника.

Критериальный анализ учебной литературы начал бурно развиваться вместе с появлением иноязычной учебной литературы, созданной в рамках коммуникативного подхода к обучению иностранным языкам. Этот анализ осуществляется посредством выделения совокупности методических критериев, с ориентацией на которые создаются либо методические оценочные опросные листы [3, 15, 16, 18], либо в случае проведения сопоставительной экспертизы определённой совокупности УМК / учебников / учебных пособий создаются дополнительно методические шкалы для каждого из выделенных критериев [подробнее см. 3]. При условии надёжности и валидности этих шкал эксперты получают соотносимые результаты анализа, которые возможно подвергнуть статистической обработке, и на основе которых делаются более объективные обобщения о качестве учебной литературы, чем в случае с использованием оценочных опросников.

Анализ отечественных и зарубежных работ [1, 3, 15, 16, 18, 19, 23 и др.] показывает, при проведении критериального анализа учебной литературы в центре внимания находятся:

- 1) диапазон использования учебного издания (тип образовательного учреждения, вариант изучения ИЯ, требования учебной /рабочей программы, исходный и искомый уровень коммуникативного владения ИЯ у обучающихся);
- 2) степень и адекватность реализации принципов культуроведческого обогащения коммуникативной практики обучающихся;
- 3) коммуникативная и когнитивная целесообразность учебной деятельности обучающихся при выполнении иноязычных заданий;
- 4) ориентированность авторов на со-развитие у обучающихся необходимых предметных коммуникативно-когнитивных (включения билингвальные) умений и метапредметных умений в соответствии с нормативно-методическими требованиями;
- 5) дидактическая целесообразность социокультурного наполнения учебной книги;
- 6) лингвостилистическая приемлемость текстового наполнения учебного издания (исходя из конкретного адресата книги и особенностей дидактического контекста ее использования);
- 7) дидактическая интерактивность учебного издания;
- 8) дидактическая целесообразность аудиolingвальной и аудиовизуальной поддержки развития коммуникативных умений/коммуникативной культуры у обучающихся;
- 9) наличие и дидактическая целесообразность информационно-коммуникационной поддержки учебной деятельности обучающихся;

10) мотивационная привлекательность учебных видов деятельности (предлагаемых в учебном издании, для конкретной категории обучающихся с конкретным уровнем владения ИЯ в конкретном дидактическом контексте);

11) наличие и приемлемость методической поддержки преподавателя;

12) издательская привлекательность учебной книги.

В середине 90-х годов предыдущего столетия у России был опыт использования критериального экспертного анализа в рамках международного проекта по экспертизе учебных курсов английского, немецкого и французского языков, в процессе которого целый ряд иноязычных курсов, представленных зарубежными издательствами, были отклонены для их использования в российской средней школе, а в отношении тех, которые были допущены для использования в качестве дополнительной литературы на разных ступенях российской средней школы [3], разрабатывались методические рекомендации по их адаптации в российской образовательной среде.

• Если обратиться к самой процедуре проведения критериального анализа учебной литературы, то она минимально включает:

• выделение или выбор критериев из числа известных в теории и практике оценивания иноязычной учебной литературы;

• составление оценочного опросного листа по каждому из критериев;

• разработку оценочных шкал по каждому из выделенных критериев при проведении экспертизы некоторой совокупности учебных изданий;

• опытную апробацию оценочных опросных листов и/или оценочных шкал;

• обсуждение результатов опытной апробации на предмет их надежности и валидности и внесение коррективов в них при необходимости;

• индивидуальное проведение каждым из экспертов сопоставительного критериального анализа учебной литературы на основе разработанных оценочных опросников/шкал;

• обсуждение и обобщение результатов работы группы экспертов;

• написание отчета о результате проведения экспертизы и необходимых методических рекомендаций в отношении диапазона использования проанализированной учебной литературы.

В настоящее время о подготовке студентов к межкультурному общению говорится чуть ли не в каждой аннотации учебного издания по ИЯ, но порой – это не более, чем авторский или издательский пиар-ход. И только детальный социокультурный анализ той или иной учебной книги в методических целях, во-первых, позволяет понять, в какой мере те или иные социокультурные характеристики конкретного учебного издания формируют представления о культурном образе носителя языка и социокультурном портрете страны изучаемого языка, и, соответственно, в какой мере они могут оказать существенное влияние на личность студента как участника межкультурной коммуникации и его отношение к процессу межкультурного общения на русском языке. А, во-вторых, он также позволяет прогнозировать возможности и диапазон использования конкретного учебного пособия при подготовке в школе или вузе к межкультурному иноязычному общению, исходя из требований к уровню формирования социокультурной компетенции на конкретном общеевропейском уровне. Иными словами, этот тип методического анализа учебной литературы является неотъемлемой частью комплексного анализа качества литературы, поскольку только с его помощью можно прогнозировать диапазон социализирующего воздействия учебных материалов на РКИ на культурные представления и миропонимание обучающихся, в дальнейшем способствующие эффективному

межкультурному общению на русском языке или наоборот препятствующие межкультурному взаимодействию, вплоть до отказа от него.

Объектом социокультурного анализа выступает учебная литература, которая содержит материалы с ценностно-ориентационным культуроведческим наполнением, на основе которых формируются у обучающихся лингвокультурные и культурные представления о русском языке как иностранном⁶ как культурном феномене, его носителях, системе вербальных и невербальных средств межкультурного/ кросс-культурного взаимодействия на РКИ в глобальном мире. Целью социокультурного анализа является:

- 1) прогнозирование социализирующих свойств, потенциально заложенных в конкретном учебном продукте;
- 2) обнаружение материалов с потенциальным негативным социализирующим эффектом (ведущим к искажению и искривлению культурного учебного пространства на занятиях по РКИ) и установление методических причин его появления, обращается внимание на принципы отбора учебного материала для конкретного издания;
- 3) определение качества отбора фактов, событий и явлений сопоставляемых культур для их последующего изучения в условиях иноязычного учебного общения, исходя из принципа дидактической культуросообразности [6], в которые вовлекаются студенты при работе по конкретному учебнику/учебному пособию.

Социокультурный анализ учебных изданий в методических целях состоит из из несколько частей, а именно:

А.Ценностно-ориентационный контент-анализ информационно-тематического каркаса учебной иноязычной литературы (ее текстового массива) в процессе выполнения студентами учебных заданий по чтению, аудированию и/или аудивизуализации, содержания и направленности устных и письменных коммуникативно-речевых заданий.

Б. Методический анализ личностнообразующего потенциала предлагаемой системы культуроведчески-ориентированных заданий для развития обучающихся как партнеров межкультурной коммуникации, профессиональной межкультурной коммуникации в условиях вузовского обучения РКИ.

В. Определение степени реализации или нарушения современных методических принципов культуроведческого обогащения иноязычной практики обучающихся при использовании конкретного учебного издания, а именно:

- принципа обучения РКИ в контексте диалога культур и цивилизаций [подробнее см. 2, с. 105-108; 6, с. 149-169; 8, 10];
- принципа дидактической культуросообразности [подробнее см. 2, с. 108-111: 6];
- принципа учета социокультурного контекста со-изучения языков и обучения языкам [подробнее см. 2, с. 111-112; 5, с. 5-17; 10];
- принципа создания проблемно-ориентированной образовательной среды [подробнее см. 2, с. 116-117];
- принципа приоритета сотрудничества в педагогическом взаимодействии всех субъектов коммуникативного образования [подробнее см. 2, с. 121-122];

⁶ Однако могут быть и другие варианты, при которых русский язык как иностранный выступает в дидактической связке либо с родным языком, либо с другим иностранным языком(например, с английским или французским)

• принципа адекватности способов и форм оценивания (включая тестовые методы педагогического измерения) межкультурной коммуникативной компетенции в единстве всех ее составляющих [подробнее см. 2, с. 119-121]).

В свою очередь ценностно-ориентационный контент-анализ текстового массива учебного издания включает:

1) определение социализирующего фона у названия учебника, его подразделов, а также текстов на основе социолингвистического, лингвокультуроведческого и лингвостилистического изучения выбора языковой формы его заголовков/ подзаголовков, включая определение наличия ценностно-ориентационных смыслов и их характера (с позитивным или негативным социализирующим фоном);

2) изучение «героев» учебного издания (представителей конкретных культурных и субкультурных сообществ, реально существующих или вымышленных, которые могут также повлиять на ценностно-ориентационное восприятие индивида российских представителей различных культурных сообществ, социальных страт, субкультур как носителей языка);

3) обобщение социализирующих характеристик тематического каркаса учебника в каждом из его разделов и подразделов.

Заголовок/ подзаголовок любого текста – это своеобразное имя текста, которое в ряде случаев является актуализатором ключевой авторской идеи и, соответственно, ключом к пониманию текста. Анализ заголовков разделов и подразделов прежде всего позволяет отделить стилистически немаркированные заголовки, которые выполняют преимущественно информационную и организационную роль, от стилистически маркированных, которые, как известно, помимо информационной и организационной функции, могут также выполнять контактно-устанавливающую, мотивационную, эмоционально-оценочную и идеологическую функции. Наличие последних двух функций у учебных заголовков/подзаголовков, позволяет не только информировать студентов о тематике текста, но и оказывать на них определенное социализирующее воздействие. Выделение заголовков/подзаголовков подобного рода помогает отобрать те заголовки разделов и их подразделов, которые могут иметь ярко выраженные социализирующие характеристики и впоследствии будут предметом специального социокультурного анализа. К стилистически нейтральным заголовкам в учебной литературе можно отнести такие, как «Природа и мы», «СМИ о СМИ», «Экономическое положение страны», а к стилистически окрашенным - «Кому на Руси жить хорошо», «Век живи – век учись», «Мы не идиоты, мы – флэшмоб!», «Не то забота, что много работы, а то забота, когда ее нет» «Яппи и лузеры». Безусловно, что текстовый материал, который отобран авторами для разделов/подразделов со стилистически окрашенными заголовками, нуждается в тщательном социокультурном анализе.

Однако, не следует и преувеличивать результаты первого этапа социокультурного анализа учебной продукции, так как порой сами заголовки и подзаголовки могут быть стилистически нейтральны, например, в учебном пособии Л.И. Москвитиной «В мире новостей» порой сами заголовки и подзаголовки могут быть стилистически нейтральны, например, «Власть и бизнес», «Крупный бизнес», «Малый бизнес». Однако в каждом из разделов этого учебного пособия включен подраздел «Узнайте больше!», а в него включены текстовые материалы с такими заголовками, как «Почему Западу не стоит опасаться позерства г-на Путина» (русский перевод материалов британской газеты «Дейли Мейл» [4, с. 17-18], «ЮКОС: битва с Кремлем окончательно проиграна» (русский перевод статьи из американской газеты «Файнэншл таймс») [4, с.

61-62], «Коррупция: норма жизни» [4, с. 108-109]. Очевидна негативная культуроведческая коннотация последних текстовых заголовков в этом учебном пособии, причем за исключением одного раздела в этом учебном издании в подразделе «Узнай больше» с завидной повторяемостью доминируют тексты с негативной культуроведческой коннотацией, возводящие в абсолют негативные явления в экономической жизни России. Парадоксально, но факт, что пособия подобного рода в настоящее время обычно создаются не иностранными, а российскими авторами⁷. Следует заметить, что речь не идет о том, чтобы не затрагивать вообще эти аспекты жизни в России, которые, между прочим, наблюдаются и в других странах современного мира (в том числе и в странах Старого Света), а о том, почему они должны доминировать при углублении представлений студентов-иностранцев о РФ. Более того, в рассматриваемом подразделе «Узнайте больше» отсутствуют какие-либо учебные задания для студентов хотя текстовые материалы в нем намного сложнее как в социокультурном, так и языковом планах по сравнению с учебными материалами других подразделов. Можно ли это признать методически корректным? Социально-заостренные текстовые материалы должны использоваться только для самостоятельного чтения материалов СМИ на русском языке без какого-либо дальнейшего обсуждения в аудитории при лимитированном речевом опыте студентов уровня В1 или методически целесообразнее их использовать для полноценного чтения в аудитории с последующим дискуссионным обсуждением его содержания со студентами, уровень владения которых русским языком не ниже В2?

Вместе с тем для того, чтобы определить степень вероятности возникновения негативного социализирующего воздействия на мировосприятие студентов не следует базироваться только на результатах анализа социализирующего фона заголовков и подзаголовков (включая текстовые заголовки), а также всего тестового массива учебного издания (см. схему 1 далее). Именно посредством изучения социализирующего потенциала всего текстового массива и визуального наполнения учебного издания анализируются:

- смысловые акценты;
- ценностные ориентации;
- интенсивность их проявления и частотности появления в текстовых материалах для чтения и аудирования как позитивных, так и негативных лингвокультуроведческих коннотаций;
- социализирующие функции «героев» учебного издания.

В этом случае в комплексе возможно получить более точные представления о ценностных доминантах информационно-тематического наполнения конкретной учебной литературы при чтении, аудировании, аудиовизуальной и визуальной рецепции, при вовлечении в устную и письменную деятельность на РКИ. Ведь посредством этих видов учебной иноязычной деятельности у студентов формируется информационно-тематический каркас для современного межкультурного общения. Впоследствии он может способствовать или наоборот препятствовать межкультурному сотрудничеству и кооперации при поиске совместных решений глобальных и локальных проблем современности. При анализе текстового и визуального массива обращается внимание на:

⁷ Кстати, когда британцы или американцы создают учебную литературу для изучения английского языка как иностранного по аналогической тематике, в ней доминирует позитивный образ их стран, хотя коррупция и другие негативные явления в них также присутствуют.

- *коммуникативную ценность* текстового и визуального материала для человека с определенным уровнем владения коммуникативной компетенцией, при конкретном варианте изучения иностранного языка и в конкретных дидактических условиях и социокультурном контексте со-изучения родного и иностранного языков;

- *их информационно-образовательную и социокультурную ценность* для удовлетворения потребностей человека и культурно-языкового сообщества при межкультурном взаимодействии;

- *социально-педагогическую и дидактическую ценность* для развития студентов как равноправных партнеров межкультурного взаимодействия.

Говоря о текстовом и визуальном наполнении учебной продукции, следует специально остановиться на вопросе о персонажах (встречающихся на страницах учебных изданий), с помощью которых формируются те или иные представления студентов-иностранцев о России, а также социокультурный фон учебного общения преподавателя и студентов. Дело в том, что авторы целого ряда учебников и учебных пособий не всегда осознают:

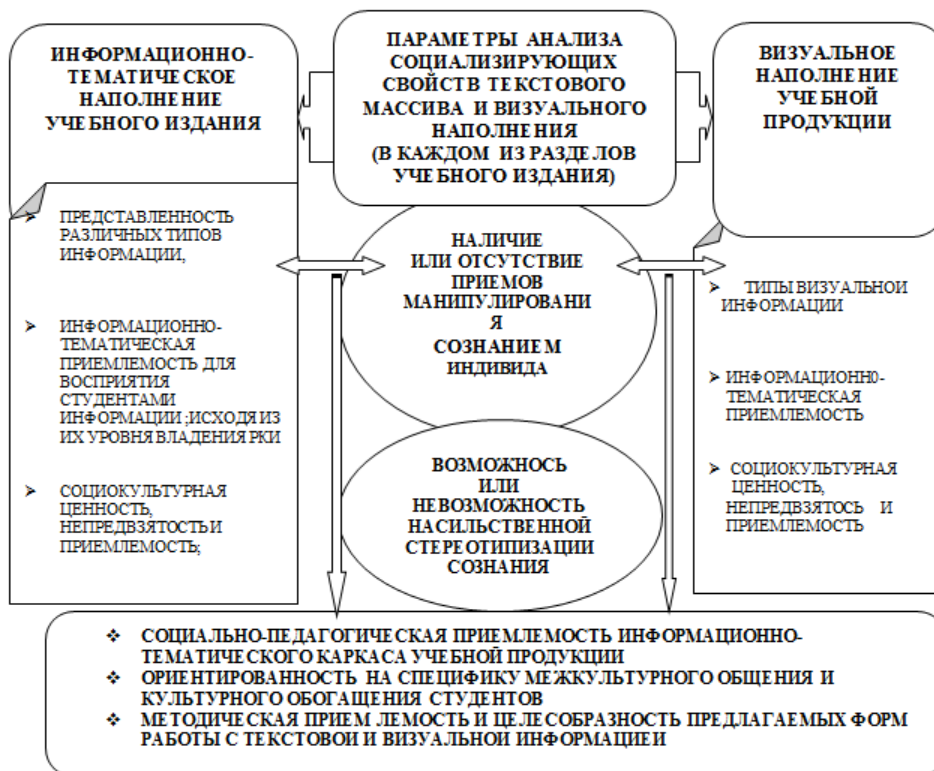
- а) насколько тот или иной персонаж помогает или наоборот мешает получить культуроведчески и коммуникативно приемлемые представления о россиянах, принадлежащих к разным социальным стратам, их стилях жизни и ценностях, культурно-историческом пути страны, национальных лидерах прошлого и настоящего времени;

- б) какие именно персонажи или реально существующие типы людей, целесообразно вводить в учебное пособие для адресата с конкретным уровнем владения РКИ и для каких целей;

- в) различия между разными средствами СМИ и характерными для них типами текстов (например, тексты «желтой» прессы и тексты серьезной качественной прессы), их функциями в условиях естественного общения и их функциями в качестве учебного материала, когда их приобретают для усиления степени аутентичности иноязычного общения студентов-иностранцев.

Обратимся к некоторым примерам из учебников и учебных пособий по РКИ. В учебном курсе «Поехали!» [12, с.50] дается следующая авторская псевдокультурная информация: «Студенты-историки говорят, что есть периодический закон лидеров России в XX веке: Николай Второй был с волосами, а Ленин – лысый, Сталин – с волосами, а Хрущев лысый, Брежнев – с волосами, Андропов – лысый, Черненко – с волосами, Горбачев – лысый, Ельцин с волосами». Причем эта информация с портретами упомянутых лидеров взята в рамку, что в учебных изданиях обозначает особо важную для студента информацию, но при этом она не является частью какого-либо задания. Перед нами пример своеобразного методического «юмора», с помощью которого авторы учебного задания дают социокультурно некорректное и методически неприемлемое вербально-визуальное представление лидеров страны изучаемого языка, демонстрируя перед студентами в определенной степени неуважение к России и ее прошлому.

Схема 1.



А в другом задании тех же авторов [12, с. 71-72] от студента-иностранца требуется соотнести портреты Мэрилин Монро, Федора Достоевского, Владимира Ленина и Билл Гейтса с содержанием текстов гороскопов, которые придумали авторы сами. В текст гороскопа Ленина, например, включена информация о том, что он «агрессивный, любит власть», «не умеет планировать свое время и часто опаздывает», «домашняя жизнь хаотична, часто меняет дома», «необычные и популярные друзья, неожиданные деньги. Интерес к магии и оккультным наукам», «Революционер, любит опасные виды спорта» и т.п. Причем, другая информация о Ленине как одном из видных политических лидеров России нигде не дается на страницах этого учебника, вместо этого авторы предлагают студентам юмороподобный социокультурный суррогат. Причем это делается на базовом уровне владения РКИ, который не позволяет студентам в полной мере осознать культуроведческие странности и погрешности авторов и противостоять манипулированию их сознанием при формировании у них странноватых социокультурных представлений о России

Еще более интересные примеры в плане социокультурного суррогата, созданного методическим способом, представлены в пособии «Окно В Россию» [11]. Первоначально поясним, что в нем кроме реальных представителей российской культуры авторы используют вымышленные персонажи, один из которых француз Филипп, а четыре других – мама, папа, сын и дочь семейства Шамсутдиновых. Диалоги между ними и Филиппом открывают каждый из разделов учебника и служат основой работы по отработке лексико-грамматических навыков студентом и работы по разным темам («Кому на Руси жить хорошо», «Жизнь коротка, а искусство долговечно», «Не то забота, что много работы, а то забота, когда ее нет», «Кино, да и только»). Вот отрывок из диалога между Филиппом и Ольгой, по замыслу автора она –пятнадцатилетняя учащаяся лицея и православная в уроке по теме «Жизнь коротка, а искусство долговечно» [11, с. 49-50]:

«... Анна: Пойдем посмотрим парк памятников коммунистическим вождям – он совсем рядом, на той стороне, около филиала Третьяковки.

Филипп: Я никогда о нем не слышал.

Анна: Конечно. Я тебе такое покажу! Представь себе, в разгар перестройки люди ходили на митинги, ну, там – речи толкали, памятники совковые крушили. Слышал, наверно, как толпа разрушила памятник Железному Феликсу?

Филипп: Кому-кому? Какому еще Феликсу?

Анна: Ну Дзержинскому, разумеется, какому же еще? Тот памятник воспринимали как самый яркий символ тоталитаризма. Вообрази: подъехал кран, р-раз – и сорвали Дзержинского с постамента! После этого мэр приказал все памятники советским деятелям быстренько демонтировать и куда-нибудь свезти потихоньку. Потому что хоть они и ставились вождям коммунистическим, но представляют якобы художественную и историческую ценность.

Филипп: И правильно! Я тоже против разрушения.

Анна: Ну знаешь! Их было слишком много, особенно памятников родному Ильичу! Куда ни глянь, повсюду лысый человек с кепкой стоял и указывал «дорогу в светлое будущее». Теперь-то всех ильичей убрали.

Филипп: Всех да не всех, Анечка, ведь в Москве остались памятники Ленину. Например, рядом с французским посольством, на Калужской площади стоит огромный монументище. Я однажды видел там большой митинг сторонников компартии.

Анна: Коммуняк что ли? Да они вечно митингуют. А что им еще делать, они же пенсионеры.

Филипп: Как же так, я и молодых коммунистов там видел. И что это за слово – «коммуняки»? Анна ты несправедлива. В демократической стране должны быть разные партии, в том числе и коммунистическая. Пожилым людям особенно тяжело отказываться от своих идеалов, и их эмоции вполне понятны. Поэтому я, например, против закрытия мавзолея, пока он кому-то дорог.

Анна: Ну, мавзолей давно уже превратился в аттракцион для туристов. Никто толком и не знает, забальзамированный там Ленин или его коммунисты еще при совке восковым заменили. А попробуй их обвинить – они сразу же в драку. А вообще, я считаю, пора спрятать куда-нибудь эти символы тоталитаризма. На свалку истории их!

Филипп: Не буду спорить, ты русская, тебе виднее. ...» [11, с. 49-50].

Как видно из содержания этого отрывка, этот учебный материал весьма претенциозный с рядом лингвокультуроведческих неточностей и культуроведческих искажений, посредством него студентам-иностранцам в довольно агрессивной коммуникативной манере навязывается одна из точек зрения на Владимира Ленина, но далеко не единственная и причем далеко не доминирующая в современном российском обществе. Следует ли авторам этого учебного издания столь жестко навязывать студентам свою личную идеологическую позицию как одну из социокультурных доминант именно в учебной литературе? Причем все это приписывается тинейджеру, якобы православному, который в период перестройки был в весьма юном возрасте. Более того, этот социокультурный суррогат авторами предлагается прослушивать, а затем прочитать по ролям, вне зависимости от того - хотела бы та или иная студентка озвучивать слова Анны. На этом учебном материале строятся многочисленные лексико-грамматические и стилистические упражнения, постоянно возвращающие в памяти студентов-иностранцев идеи и язык текста и стимулирующие их постоянное учебное воспроизведение. Лейтмотив вышеприведенного отрывка из учебного диалога, который открывает второй урок, усиливается текстом «Мумия и мавзолей» также с целым рядом культуроведческих искажений в информационном плане, который

завершает этот урок. Иными словами, стилистически мы имеем традиционную рамочную конструкцию построения текстового массива, широко используемую в публицистике и в художественной литературе для фокусирования внимания читателя на строго конкретных смыслах- идеологемах. А в этом учебном тексте она служит ни больше, ни меньше средством для манипулирования социокультурными представлениями студентов о российском обществе, его представителях, исторических событиях в процессе отработки у них лексико-грамматических и лингвистических навыков, при этом не делается никаких методических попыток авторов вывести учебную деятельность студентов хотя бы в область учебной дискуссии.

И если ту или иную статью, а также художественное произведение человек может прочитать и забыть или прекратить чтение, то учебные иноязычные тексты в данном случае буквально «вдалбливаются» в сознание студентов- иностранцев, так как они в этом пособии служат лексико-грамматической и информационно-тематической основой для моделирования учебной деятельности студентов. На текстах подобного рода можно было бы построить систему заданий, помогающих найти в них культуроведческие неточности или искажения, используя другие источники информации, в том числе Интернет-ресурсы. Возможно было бы и построить задания, помогающие овладеть дискуссионными умениями. Но явно методически нецелесообразно и культуроведчески неприемлемо использовать материалы подобного рода лишь для отработки лексико-грамматических и стилистических навыков, для отработки умений отвечать на вопросы по тексту (требующие его постоянного воспроизведения) и выносить суждения, не выходя за рамки прочитанного. В этом случае мы имеем дело с авторским манипулированием сознанием студентов-иностранцев, навязывая им свою идеологическую позицию как наиболее верную.

Социокультурный суррогат, созданный в некоторых учебных изданиях по РКИ, проявляться не только в вербальном, но и в его соединении с визуальным. Например, в учебном издании «Русский язык: пять элементов» его авторы явно не видят социокультурных различий между Россией 90-х годов предыдущего столетия и Россией начала нового тысячелетия, в частности, в выборе образа российского бизнесмена [см. например, 13, с. 50-51]. В нем доминирует пародийно-гротесковое изображение российского бизнесмена и членов его семьи: нарисован мужчина в странном костюме спортивного типа, с цепочками на шее в виде бус, с растопыренными двумя пальцами (вспомним бандитские сериалы), с пистолетом, с денежными купюрами, вылезавшими из обоих карманов. Студентам предлагается, воспроизвести монолог российского «Бориса-бизнесмена⁸», у которого есть дом и вилла на море, машины, жена (блондинка и фотомодель), которая работает, но ее работа неважна, так у нее есть «Борис-бизнесмен». Затем студенты по такому же образцу должны дать монолог его жены, и, наконец, студентам предлагается ситуация «Сейчас вы – Борис, но у вас амнезия. Ваши вопросы» и тому подобное. И это написано для студентов, которые только начинают изучать русский язык и в головы, которых опять буквально вбивается этот социокультурный суррогат как визуально, так и вербально. Вот такого рода «русский бизнесмен» царит на страницах вышеупомянутого учебника.

⁸Словосочетание «Борис-бизнесмен» является заголовком к визуальным иллюстрациям и тестовому материалу. Авторы по непонятным причинам пошли на нарушение норм сочетаемости русского языка и это в учебнике для студентов с самым низким уровнем владения русским языком, при котором любое слово, любая фраза, данная носителями русского языка, воспринимается как норма, которой необходимо следовать.

Первые две ступени проведения социокультурного анализа учебной литературы создают основу для последующих выводов экспертов о степени реализации в учебной литературе таких современных принципов социокультурного развития обучающихся средствами со-изучаемых языков, как принцип обучения языкам в контексте диалога культур⁹ и цивилизаций, принцип дидактической культуросообразности, принцип билингвизма при построении стратегии культурного развития человека средствами со-изучаемых языков (родного и иностранного или первого и второго иностранных языков), принцип приоритета культуротворческой и миротворческой функций языкового образования, принцип проблемно-ориентированной иноязычной образовательной среды при обучении нормам межкультурного взаимодействия, принцип сбалансированности межкультурного образования и самообразования, принцип опоры на поликультурный потенциал Интернет-среды, принцип адекватности способов педагогического измерения межкультурной коммуникативной компетенции человека его современным поликультурным потребностям.

Если обратиться к результатам социокультурного анализа учебной литературы (50 учебников и учебных пособий¹⁰), изданной или переизданной за период с 2011 по 2016 гг. в России и за рубежом, то со всей очевидностью вырисовывается целый ряд проблем, без решения которых было бы наивно полагать, что можно было бы действительно осуществить необходимый прорыв в языковой индустрии РКИ, обусловленный новыми социокультурными реалиями бытия человека в современном мире в целом и в России, в частности.

Детально все результаты этого анализа невозможно осветить в одной статье, поэтому обратимся лишь к тем, которые идут вразрез с позитивными мировыми тенденциями в развитии языкового образования и национальными образовательными приоритетами России. К ним, на мой взгляд, относятся следующие:

Представляется недопустимым наличие даже в новой учебной литературе существенных культуроведческих искажений в социокультурном портрете России и ее представителей, причем это касается не только вербальной, так и визуальной информации, представленной в учебниках и учебных пособиях. Авторы и издатели явно не могут справиться со стремительными изменениями в стиле жизни россиян, не понимают суть социокультурных различий между СССР и современной Россией. Они не в состоянии познакомить современных студентов с социокультурными особенностями жизни современных россиян, принадлежащих к различным социальным стратам общества (даже в учебных пособиях, ориентированных на второй и третий уровни владения РКИ). Более того, в ряде учебников (причем и у российских авторов) насаждаются некоторые общеизвестные западные культурные стереотипы негативного плана о российском обществе, его культурных традициях и привычках.

При создании многоуровневых пособий не учитывается, с одной стороны, динамика коммуникативно-когнитивного развития студента от уровня к уровню, а, с другой стороны – образовательные требования к уровню его социокультурной образованности на каждом из уровней РКИ. Недооценка когнитивного потенциала молодежи не может не сказываться на выборе авторами типов заданий для социокультурного образования студентов средствами РКИ: методический примитивизм начинает явно доминировать, ибо даже проблемно-поисковые задания встречаются

⁹ Не говоря о том, что нередко путают понятие «диалог культур» и понятие «культурное взаимодействие», приравнивая их в понятийном плане.

¹⁰ Для анализа отбирались те учебники и учебные пособия, у которых во всех учебных разделах присутствовали страноведческие и лингвострановедческие аспекты.

крайне редко в учебной литературе по РКИ (не более 2 % от всего количества заданий в 50 учебных изданиях), не говоря о проблемно-познавательных заданиях и учебных культуроведческих проектах, которые зачастую просто отсутствуют.

В учебной литературе, нацеленной на ознакомление с Россией и ее культурой, доминирует устаревший знаниевый подход и ее авторы не считают важным социокультурно образовывать студентов с опорой на осознание таких культуроведчески важнейших понятий для современного состояния мира, как «культурное наследие», «культурно-языковое сообщество», «историческая память», «культурный вандализм», а также целенаправленно и последовательно не формируются умения: а) представлять российскую культуру в инокультурной среде (в том числе и в родной культурно-языковой среде студентов) и родную культуру в русскоговорящих сообществах, а в перспективе и в других языковых сообществах; б) противостоять культурному вандализму, манипулятивным приемам, широко используемым в современном информационном поле, в том числе и в Интернет-среде; в) познавать новые культурные сообщества, исходя из их опыта познания и освоения российской культуры и видеть новые ракурсы своей собственной культуры и ее ценностного наполнения.

Хотя русский язык является международным языком, а рамки Русского мира во всех странах и на всех континентах расширяются, среди проанализированной учебной литературы по РКИ пока отсутствуют примеры моделирования учебного культурного пространства по принципу расширяющегося круга культур и цивилизаций от этнических, супер этнических/национальных к региональным, континентальным культурам и к мировому культурному наследию с включением социальных субкультур (начиная с порогового уровня) и цивилизационных пластов, а также современных геополитических сообществ (начиная с уровня порогового продвинутого уровня и с ориентацией на осознание наличия не только социокультурных особенностей различных культурных сообществ, но и культурных мостов между народами, странами, континентами и цивилизациями). В результате не формируется понимание общего и специфического между общепланетарным компонентом человеческой культуры и социокультурными особенностями ее проявления в конкретном культурно-языковом сообществе, столь важных для межкультурного общения.

За исключением трех процентов учебных изданий все остальные не обеспечивают развитие у студентов коммуникативно-речевых, социокультурных и информационно-коммуникационных умений, необходимых для:

- ориентировки в современном информационном поле;
- противостояния манипулятивным приемам воздействия на них в поликультурной и многоязычной Интернет-среде;
- культуроведческого самообразования в лично-значимых сферах современного знания, жизнедеятельности человека и коммуникации.

Развитие теории оценивания качества учебной литературы на ИЯ и проведение экспериментальных исследований по апробации различных методик и технологий методического анализа являются перспективными и архиважными направлениями особенно в теории и практике обучения межкультурному общению на ИЯ.

Библиографический список

1. Бориско Н.Ф. Критерии анализа и оценки учебно-методических комплексов (УМК) по иностранным языкам // *Іноземні мови*, 1999. № 1. С. 22-26
2. Диалог культур. Культура диалога. Человек и новые социогуманитарные ценности: коллективная монография / Отв. ред. Л.Г. Видулова, Е.Г. Тарева. — М.: НЕОЛИТ, 2017.

3. Информационный пакет по итогам российско-британского проекта по экспертизе британских учебных курсов английского языка для использования в российской системе начального и среднего образования / В. В. Сафонова. – М.: ИНТО, 1996.
4. Москвитина Л.И. В мире новостей: учебное пособие по развитию навыков аудирования на материале языка средств массовой информации (продвинутый этап). Ч.2. - Спб.: Златоуст, 2013. – 203 с.
5. Сафонова В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. – Воронеж: «Истоки», 1996. – 239 с.
6. Сафонова В.В., Культуроведение в системе современного языкового образования // Иностр. яз. в шк. – 2001. - № 3. – С.17-24.
7. Сафонова В.В. Социокультурные аспекты экспертного анализа качества иноязычной учебной литературы // Евразийский форум. Научный журнал. – М.: Еврошкола, 2012. – С.199-215.
8. Сафонова В.В. Методические принципы создания учебной литературы для изучения русского языка как иностранного в контексте диалога культур и цивилизаций // Человек. Сознание. Коммуникация. Интернет/ Под редакцией Л. Шипелевич: Материалы V международной конференции «Русский язык в языковом и культурном пространстве Европы и мира», Варшава: Институт русистики, Варшавский университет, 2012. – С.1191-1201.
9. Сафонова В.В. Учебник иностранного языка как отражение методических воззрений и заблуждений автора // Лингвистика. Лингводидактика и межкультурная коммуникация. – Таганрог: ФГАОУ ВПО «Южный федеральный университет», 2013. – С. 23-34.
10. Сафонова В.В. Социокультурный подход: основные социально-педагогические и методические положения // Иностранные языки в школе. – 2014. – №11. – С.2-13.
11. Скороходов Л.Ю. Хороходина О.В. «Окно В Россию: учебное пособие по русскому языку как иностранному для продвинутого этапа. В двух частях. Часть первая. – 2-е изд., перераб., доп., испр. – Спб: Златоуст, 2012. -
12. Чернышев С., Чернышева А. Поехали! Русский язык для взрослых. Базовый курс. Т.2.П. – 3-е издание. - СПб: Златоуст, 2015. – 192 с.
13. Эсмантова Т.Л. «Русский язык: пять элементов: уровень А1 (элементарный). - СПб: Златоуст, 2011.- 320 с.
14. Common European Framework of Reference: Learning, teaching, assessment. - Cambridge: CUP, 2001. – 260 p.
15. Cunningsworth, A. Choosing your Coursebook. Macmillan Heineman, 1995. – 160 p.
16. ELT Textbooks and Materials: Problems in Evaluation and Development: ELT Document 126 / Edited by L.E. Sheldon.- London & Reading: Modern English Publications in association of the British Council, The Eastern Press Ltd., 1987. =135 p.
17. Evaluating Materials// English for Academic Purposes: A Guide and Resource Book for Teachers. - 13th printing - Cambridge: CUP, 2012. - Pp. 55-75.
18. Materials development in language teaching / Edited by Brian Tomlinson. – 2nd ed. - Cambridge: CUP, 2011. – (Cambridge language teaching library). – 382 p.
19. Research for Materials Development in Language Learning: Evidence for Best Practice / Edited by B. Tomlinson and H. Masuhara.- London: Continuum, 2010. 448 p.
20. Tuning Educational Structures in Europe. Final Phase One / Edited by Julia González. Robert Wagenaar. - University of. Deusto, University of Groningen, 2003. - [Электронный ресурс]. - 317 p. – Режим доступа: http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningEUI_Final-Report_EN.pdf
21. Tuning Russia. Reference Points for the Design and Delivery of Degree Programmes in Foreign Language / Edited by I. Dyukarev, A. Altuna , E. Karavaeva. University of. University of Deusto, 2013. – 73 p.
22. White Paper on Intercultural Dialogue “Living Together As Equals in Dignity» Launched by the Council of Europe Ministers of Foreign Affairs at their 118th Ministerial Session (Strasbourg, 7 May 2008) Council of Europe F-67075 Strasbourg Cedex June 2008.- 51 p.

23. Wang Yu-Chun Chou Chien-Tzu Evaluation Criteria for English Listening and Speaking E-learning Courses // *Electronic Journal of Foreign Language Teaching* 2014, Vol. 11, Suppl. 1, pp. 223–237.. [Электронный ресурс - Режим доступа: http://e-flt.nus.edu.sg/v11s12014/wang_chou.pdf]

References in Roman script

1. Borisko N.F. Kriterii analiza i otsenki uchebno-metodicheskikh kompleksov (UMK) po inostrannym yazykam // *Inozemni movi*, 1999. № 1. С. 22-26
2. Dialog kul'tur. Kul'tura dialoga. Chelovek i novyye sotsiogumanitarnyye tsennosti: kollektivnaya monografiya / Otv. red. L.G. Vikulova, YE.G. Tareva. — M.: NEOLIT, 2017.
3. Informatsionnyy paket po itogam rossiysko-britanskogo proyekta po ekspertize britanskikh uchebnykh kursov angliyskogo yazyka dlya ispol'zovaniya v rossiyskoy sisteme nachal'nogo i srednego obrazovaniya / V. V. Safonova. – M.: INTO, 1996.
4. Moskvitina L.I. V mire novostey: uchebnoye posobiye po razvitiyu navykov audirovaniya na materiale yazyka sredstv massovoy informatsii (prodvinutyy etap). Ch.2. - Spb.: Zlatoust, 2013. – 203 с.
5. Safonova V.V. Izucheniye yazykov mezhdunarodnogo obshcheniya v kontekste dialoga kul'tur i tsivilizatsiy. – Voronezh: «Istoki», 1996. – 239 с.
6. Safonova V.V., Kul'turovedeniye v sisteme sovremennogo yazykovogo obrazovaniya // *Inostr. yaz. v shk.* – 2001. - № 3. – S.17-24.
7. Safonova V.V. Sotsiokul'turnyye aspekty ekspertnogo analiza kachestva inoyazychnoy uchebnoy literatury // *YEvraziyskiy forum. Nauchnyy zhurnal.* – M.: YEvroshkola, 2012. – S.199-215.
8. Safonova V.V. Metodicheskiye printsipy sozdaniya uchebnoy literatury dlya izucheniya russkogo yazyka kak inostrannogo v kontekste dialoga kul'tur i tsivilizatsiy // *Chelovek. Soznaniye. Kommunikatsiya. Internet/ Pod redaktsiyey L. Shipelevich: Materialy V mezhdunarodnoy konferentsii «Russkiy yazyk v yazykovom i kul'turnom prostranstve YEvropy i mira»*, Varshava: Institut rusistiki, Varshavskiy universitet, 2012. – S.1191-1201.
9. Safonova V.V. Uchebnik inostrannogo yazyka kak otrazheniye metodicheskikh vozzreniy i zabluzhdeniy avtora // *Lingvistika. Lingvodidaktika i mezhkul'turnaya kommunikatsiya.* – Taganrog: FGAOU VPO «Yuzhnyy federal'nyy universitet», 2013. – S. 23-34.
10. Safonova V.V. Sotsiokul'turnyy podkhod: osnovnyye sotsial'no-pedagogicheskiye i metodicheskiye polozheniya // *Inostrannyye yazyki v shkole.* – 2014. – №11. – S.2-13.
11. Skorokhodov L.Yu. Khorokhodina O.V. «Okno V Rossiyu: uchebnoye posobiye po russkomu yazyku kak inostrannomu dlya prodvinutogo etapa. V dvukh chastyakh. Chast' pervaya. – 2-ye izd., pererab., dop., ispr. – Spb: Zlatoust, 2012. -
12. Chernyshev S., Chernysheva A. Poyekhali! Russkiy yazyk dlya vzroslykh. Bazovyy kurs. T.2.II. – 3-ye izdaniye. - CPb: Zlatoust, 2015. – 192 s.
13. Esmantova T.L. «Russkiy yazyk: pyat' elementov: uroven' A1 (elementarnyy). - CPb: Zlatoust, 2011.- 320 s.
14. Common European Framework of Reference: Learning, teaching, assessment. - Cambridge: CUP, 2001. – 260 p.
15. Cunningsworth, A. Choosing your Coursebook. Macmillan Heineman, 1995. – 160 p.
16. ELT Textbooks and Materials: Problems in Evaluation and Development: ELT Document 126 / Edited by L.E. Sheldon.- London & Reading: Modern English Publications in association of the British Council, The Eastern Press Ltd., 1987. =135 p.
17. Evaluating Materials// *English for Academic Purposes: A Guide and Resource Book for Teachers.* - 13th printing - Cambridge: CUP, 2012. - Pp. 55-75.
18. Materials development in language teaching / Edited by Brian Tomlinson. – 2nd ed. - Cambridge: CUP, 2011. – (Cambridge language teaching library). – 382 p.
19. Research for Materials Development in Language Learning: Evidence for Best Practice / Edited by B. Tomlinson and H. Masuhara.- London: Continuum, 2010. 448 p.
20. Tuning Educational Structures in Europe. Final Phase One / Edited by Julia González. Robert Wagenaar. - University of. Deusto, University of Groningen, 2003. - [Elektronnyy resurs]. - 317 p. – Rezhim dostupa: http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningEUI_Final-Report_EN.pdf

21. Tuning Russia. Reference Points for the Design and Delivery of Degree Programmes in Foreign Language / Edited by I. Dyukarev, A. Altuna, E. Karavaeva. University of Deusto, 2013. – 73 p.
22. White Paper on Intercultural Dialogue “Living Together As Equals in Dignity» Launched by the Council of Europe Ministers of Foreign Affairs at their 118th Ministerial Session (Strasbourg, 7 May 2008) Council of Europe F-67075 Strasbourg Cedex June 2008.- 51 p.
23. Wang Yu-Chun Chou Chien-Tzu Evaluation Criteria for English Listening and Speaking E-learning Courses // Electronic Journal of Foreign Language Teaching 2014, Vol. 11, Suppl. 1, pp. 223–237.. [Elektronnyy resurs - Rezhim dostupa: http://e-flt.nus.edu.sg/v11s12014/wang_chou.pdf

References

1. Boris N.F. Criteria for the Analysis and Evaluation of Teaching & Learning FL complexes // Foreign Language. 1999. - No. 1. Vol 1. P. 22-26. (in Russian)
2. Dialogue of Cultures. Culture of Dialogue. Man and New Social and Humanitarian Values: Collective Monograph / Edited by. Ed. L.G. Vikulova, E.G. Tareva. - Moscow: NEOLIT, 2017. – 424 p. (in Russian)
3. Information Package on the Results of the Russian-British Project on the Evaluation of British English Language Courses for Use in Russian Primary and Secondary Schools / Edited by V. Safonova. - M, INTO, 1997.- 50 p. (in Russian)
4. Moskvitina L.I. In the World of News: Students Book on Developing Listening Skills in Understanding the Language of Mass Media (advanced Level). Part 2. - St. Petersburg: Zlatoust, 2009. - 164 p. (in Russian)
5. Safonova V.V. Learning the Languages of International Communication in the Context of a Dialogue of Cultures and Civilizations. - Voronezh: "ISTOKI», 1996. - 239 p. (in Russian)
6. Safonova V.V. Cultural Studies in the System of Modern Language Education // Foreign Languages in School. - 2001. - No. 3. - P. 17-24. (in Russian)
7. Safonova V.V. Sociocultural Aspects of Experts' Analysis of Foreign Language Teaching & Learning Materials Quality // Eurasian Forum. Scientific journal. - 2012. – No.1. - P. 199-215. (in Russian)
8. Safonova V.V. Methodological Principles of Developing Teaching Materials for Learning Russian as a Foreign Language in the Context of a Dialogue between Cultures and Civilizations. // Man. Communication. Internet / Edited by L. Shipelevich: Materials of the 5th international conference "The Russian language in the linguistic and cultural space of Europe and the World" - Warsaw: Institute of Russian Studies, University of Warsaw, 2012. - P.1191-1201. (in Russian)
9. Safonova V.V. Textbook of a Foreign Language as a Reflection of the Methodological Views and Fallacies of the Course-Book Designers // Linguistics. Linguodactics and intercultural communication. - Taganrog: Federal State Educational Establishment of Higher Professional Education "Southern Federal University", 2013. - P. 23-34. (in Russian)
10. Safonova V.V. Sociocultural Approach: Basic Socio-Pedagogical and Methodological Postulates // Foreign Languages in School. - 2014. - № 11. - C.2-13. (in Russian)
11. Skorokhodov L.Yu., Khorojodina O.V. Window to Russia: a Textbook on Russian as a Foreign Language for an Advanced stage. In two parts. Part one. - 2nd ed., revised & corrected. - St. Petersburg: Zlatoust, 2012. –
12. Chernyshev S., Chernysheva A. Let's go! Russian language for adults. Basic course. V.2.II. - 3rd edition. - SPb: Zlatoust, 2012. -
13. Esmantova T.L. The Russian Language: Five Elements: Level A1 (elementary). - SPb: Zlatoust, 2011.
14. Common European Framework of Reference: Learning, teaching, assessment. - Cambridge: CUP, 2001. – 260 p.
15. Cunningsworth, A. Choosing your Coursebook. Macmillan Heineman, 1995. – 150 p.
16. ELT Textbooks and Materials: Problems in Evaluation and Development: ELT Document 126 / Edited by L.E. Sheldon.- London & Reading: Modern English Publications in association of the British Council, The Eastern Press Ltd., 1987. – 135 p.

17. Evaluating Materials // English for Academic Purposes: A Guide and Resource Book for Teachers. - 13th printing - Cambridge: CUP, 2012. - Pp. 55-75.
18. Materials development in language teaching / Edited by Brian Tomlinson. – 2nd ed. - Cambridge: CUP, 2011. – (Cambridge language teaching library). – 382 p.
19. Research for Materials Development in Language Learning: Evidence for Best Practice / Edited by B. Tomlinson and H. Masuhara. – London: Continuum, 2010. – 448 p.
20. Tuning Educational Structures in Europe. Final Phase One / Edited by. Julia González. Robert Wagenaar. - University of. University of Deusto, University of Groningen, 2003. - [Электронный ресурс]. - 317 p. - Available at: http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningEUI_Final-Report_EN.pdf
21. Tuning Russia. Reference Points for the Design and Delivery of Degree Programmes in Foreign Language / Edited by I. Dyukarev , A. Altuna , E. Karavaeva. University of. University of. Deusto, 2013. - 73 p.
22. White Paper on Intercultural Dialogue “Living Together As Equals in Dignity» Launched by the Council of Europe Ministers of Foreign Affairs at their 118th Ministerial Session (Strasbourg, 7 May 2008) Council of Europe F-67075 Strasbourg Cedex June 2008.- 51.
23. Wang Yu-Chun Chou Chien-Tzu Evaluation Criteria for English Listening and Speaking E-learning Courses// Electronic Journal of Foreign Language Teaching 2014, Vol. 11, Suppl. 1, pp. 223–237. - Available at: http://e-flt.nus.edu.sg/v11s12014/wang_chou.pdf