

Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«Московский педагогический государственный университет»

На правах рукописи



Юань Цуншуан

**Развитие навыков русской устной речи у студентов-китайцев
гуманитарных специальностей**

5.8.2 – Теория и методика обучения и воспитания

(русский язык как иностранный, уровни общего и профессионального
образования)

Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
доктор педагогических наук,
старший научный сотрудник,
Хамраева Елизавета Александровна

Москва – 2023

ОГЛАВЛЕНИЕ

ОГЛАВЛЕНИЕ.....	2-3
ВВЕДЕНИЕ.....	4-13
ГЛАВА 1. ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ УСТНОЙ РЕЧИ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ	14-53
1.1. Анализ лингвистической, психологической, педагогической, методической литературы в аспекте темы исследования.....	14-24
1.2. Лингводидактические предпосылки обучения русской устной речи. Говорение как вид речевой деятельности	25-31
1.3. Вопросы теории и практики обучения аудированию как виду речевой деятельности студентов-китайцев	31-42
1.4. Методический инструментарий обучения устной речи	42-52
ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ.....	52-53
ГЛАВА 2. КОМПЛЕКСНЫЙ АНАЛИЗ УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ УСТНОЙ РЕЧИ У СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНЫХ ВУЗОВ КИТАЯ	54-76
2.1. Анализ традиции преподавания русского языка в КНР. Проблемные вопросы обучения устной речи студентов	54-60
2.2. Научно-методический анализ учебников и программ в аспекте темы исследования.....	60-75
ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ.....	75-76
ГЛАВА 3. ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ ПО ОТБОРУ МЕТОДИЧЕСКОГО ИНСТРУМЕНТАРИЯ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ УСТНОЙ РЕЧИ СТУДЕНТОВ-КИТАЙЦЕВ	77-122
3.1. Организация проведения исследования.....	77-78
3.2. Первый этап. Описание констатирующего этапа педагогического эксперимента.....	78-89
3.3. Второй этап. Описание обучающего этапа педагогического эксперимента	89-111
3.4. Третий этап исследования. Описание контрольного этапа педагогического эксперимента.....	111-121

ВЫВОДЫ ПО ТРЕТЬЕЙ ГЛАВЕ	121-122
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	123-126
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ	127-141
ПРИЛОЖЕНИЯ	142-148

ВВЕДЕНИЕ

Активное сотрудничество России и Китая в сфере получения высшего образования в последние годы привело к значительному увеличению числа китайских студентов гуманитарных направлений, изучающих русский язык. Качественная устная русская речь для китайских студентов гуманитарных специальностей – показатель профессионального и интеллектуального становления, основа их дальнейшей конкурентоспособности. Тем не менее, несмотря на значительные усилия преподавателей русского языка как иностранного (РКИ), многие китайские студенты по-прежнему испытывают трудности в овладении устной русской речью.

Данная диссертация посвящена актуальной проблеме – поиску решений эффективного развития навыков устной речи у китайских студентов гуманитарных специальностей. Актуальность исследования определяется спецификой роли и места устных видов речевой деятельности в лингводидактической традиции преподавания русского языка китайским студентам. Недостаточная степень разработанности методики преподавания РКИ студентам именно гуманитарных вузов в условиях ограниченной языковой среды в теоретическом и практическом аспектах делает диссертационное исследование еще более созвучным времени. Безусловно, развитие навыков устной речи в процессе преподавания РКИ в китайских гуманитарных вузах становится сегодня лингводидактической необходимостью.

Анализ современной ситуации в преподавании и изучении устной русской речи в китайской аудитории позволил выявить следующие **противоречия между**:

1. Объективной необходимостью развития навыков устной русской речи у студентов-китайцев, обучающихся вне языковой среды, то есть за пределами Российской Федерации, и общей неготовностью китайских преподавателей и самих студентов эффективно решить данную проблему.

2. Необходимостью научного обоснования процесса развития навыков устной русской речи у студентов-китайцев в условиях отсутствия языковой среды и недостаточным уровнем научной разработанности теоретико-методологических

и практических основ этого процесса.

3. Потребностью учёта особенностей развития устной русской речи в системе высшего гуманитарного образования и малой разработанностью индивидуализации данного процесса в практике современного вуза в Китае.

Современное преподавание иностранных языков в Китае отчётливо обозначает цели для преподавателей гуманитарных вузов – развитие коммуникативных навыков у студентов, максимальная языковая подготовка выпускника вуза, овладение профессиональной устной речью. В действительности же результаты часто оказываются недостижимыми: выпускники китайских вузов гуманитарных специальностей, общающиеся с носителями языка, часто не понимают структуру дискурса, которую активно использует другая сторона. Наблюдается неточное словоупотребление, например, популярной разговорной лексики или идиом, недостаточное владение навыками свободной устной речи, отсутствие актуальных речевых конструкций в языке специальности, что придаёт русскому языку китайских студентов несколько неестественный оттенок. Это связано с традицией преподавания русского языка через обучение письму и чтению (например, все китайские экзамены сдаются в письменной форме). В результате студенты гуманитарных специальностей не говорят до тех пор, пока не проведут тщательную подготовку, которая включает в себя перевод слов и заучивание фраз.

Более того, китайские студенты испытывают потребность постоянно подкреплять свою слуховую память визуальным сопровождением, поскольку у них возникают большие трудности с письмом из-за очевидных различий в графических системах.

Таким образом, **актуальность исследования** обусловлена необходимостью поиска, разработки и внедрения в образовательный процесс новой эффективной системы работы, способствующей развитию устной речи студентов-китайцев гуманитарных специальностей. Чтобы обеспечить китайским студентам достаточное время для совершенствования их речевых способностей, необходимо определить содержание обучения именно устной речи, выбрать наиболее трудные темы и их последовательность для аудирования и говорения, а также определить

соответствующий порядок введения данных материалов. Для развития навыков устного общения китайских студентов необходимо качественное, систематическое обучение аудированию и говорению, организованное с учётом трудностей в изучении русского языка в свете модернизации образования в Китае и использования новых технологий обучения.

Объектом исследования служит процесс обучения устной речи китайских студентов гуманитарных специальностей.

Предмет исследования – методика развития навыков устной русской речи китайских студентов гуманитарных специальностей.

Исследование направлено на верификацию следующей **гипотезы**: качество русской устной речи у китайских студентов гуманитарных специальностей повысится, если:

- будут определены условия развития навыков русской устной речи;
- будут подготовлены и внедрены специальные задания, направленные на развитие устной речи, дополняющие и расширяющие объёмы заданий на аудирование и говорение в традиционных учебниках;
- будет внедрён определённый алгоритм подготовки преподавателя к уроку или факультативному занятию, который даст возможность отдельно обозначить задания на развитие устной речи;
- преподаватель будет пользоваться специальным методическим инструментарием для развития навыков устной речи и диагностики аудирования и говорения у китайских студентов.

Цель диссертационного исследования – отбор, систематизация и экспериментальная апробация методического инструментария, основанного на увеличении объёма аудирования и говорения в обучении русской устной речи китайских студентов гуманитарных специальностей.

Под методическим инструментарием мы понимаем набор специальных методов, приёмов и технологий, которые используются для организации успешного развития навыков русской устной речи у студентов гуманитарных вузов.

В соответствии с поставленной целью и выдвинутой гипотезой были

сформулированы следующие **задачи**.

1. Провести анализ психолого-педагогической и учебной литературы по проблеме развития устной речи в условиях ограниченной языковой среды в практике обучения РКИ в китайских вузах.

2. Определить содержательные характеристики и обозначить комплекс педагогических условий для развития устной речи в китайском вузе.

3. Разработать алгоритм деятельности преподавателя русского языка как иностранного по включению упражнений на аудирование и говорение, расширяющих спектр заданий, зафиксированных в типовых учебных материалах КНР.

4. Разделить на этапы разработку специального методического инструментария. На первом этапе увеличить объём аудирования и говорения в учебной аудитории, на втором этапе провести диагностику сформированных навыков у китайских студентов при помощи тестовых заданий.

5. Разработать специальную программу развития устной речи у китайских студентов гуманитарных специальностей в вузе Китая.

Цель и задачи диссертации обусловили комплексное использование разных **методов** исследования:

теоретические методы:

– *метод анализа* применялся при изучении научной и учебной литературы по теме диссертации, а также учебников и учебных пособий по русскому языку как иностранному;

– *метод интерпретации* лингводидактического опыта в области преподавания русского языка китайским студентам;

эмпирические методы:

– *наблюдение* над речью китайских студентов;

– *опрос* обучающихся;

– *анализ* письменных работ студентов;

экспериментальные методы:

– проведение *педагогического* (констатирующего, обучающего и

контрольного) *эксперимента*;

статистический метод:

– количественный и качественный анализ педагогического (констатирующего, обучающего и контрольного) эксперимента.

Теоретико-методологической базой исследования послужили:

– труды по психолингвистике и психологии обучения: П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова, А.А. Залевской, И.А. Зимней, А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурии;

– труды по методике обучения русскому языку как иностранному: Э.Г. Азимова, Т.М. Балыхиной, Н.А. Боженковой, Л.П. Клобуковой, В.Г. Костомарова, О.Д. Митрофановой, Л.В. Московкина, Л.П. Муххамад, И.А. Ореховой, Н.Н. Романовой, Е.Н. Тарасовой, Е.А. Хамраевой, С.С. Хромова, В.В. Частных, Т.Т. Черкашиной, М.Н. Шутовой, А.Н. Щукина;

– труды по теории и практике создания учебных материалов: Л.Л. Вохминой, Е.И. Пассова, И.В. Рахманова, Г.И. Рожковой, Э.Ю. Сосенко и др.;

– труды китайских исследователей: Ван Гохун, Ван Юэхань, Дэй Хуэй, Ло Сяоя, Лю Цянь, Ма Чуньюй, Сюй Венюй и др.;

– исследования в области языкового образования: И.Л. Бим, М.Н. Вятютнева, Н.И. Гез, Н.Д. Гальсковой, Р.П. Мильруд, А.А. Миролюбова, Е.Н. Солововой, И.А. Пугачева и др.

Научная новизна исследования заключается в том, что:

1. Доказана необходимость подготовки специального методического инструментария для развития навыков русской устной речи у студентов гуманитарных специальностей вузов Китая.

2. Систематизирован методический инструментарий для формирования навыков устной речи в китайской аудитории, основанный на использовании специальных заданий по аудированию и говорению.

3. Обоснована эффективность использования аудирования и говорения в обучении русской устной речи на занятиях по русскому языку как иностранному в гуманитарных вузах Китая.

4. Научно обоснована специфика развития у китайских студентов

гуманитарных вузов Китая русской устной речи и определены ее перспективы.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что:

1) исследована специфика проблемных для китайских студентов видов речевой деятельности – аудирования и говорения – в условиях ограниченной языковой среды;

2) уточнены современные условия развития навыков русской устной речи в вузах Китая в ситуации ограниченной языковой среды;

3) конкретизированы условия оптимизации речевой подготовки студентов гуманитарных специальностей, обучающихся в вузах Китая в условиях ограниченной языковой среды;

4) теоретически обоснован методический инструментарий для развития навыков устной речи у китайских студентов гуманитарных специальностей средствами аудирования и говорения.

Практическая значимость исследования:

1) разработана и внедрена программа развития навыков устной речи в условиях ограниченной языковой среды для вузов Китая;

2) разработаны, апробированы и внедрены в учебно-методический процесс дидактические материалы по аудированию и говорению, обеспечивающие развитие навыков устной речи в вузах КНР;

3) внедрен в учебную практику методический инструментарий учебного и диагностического характера для осуществления аудирования и говорения на уроках РКИ для студентов гуманитарных специальностей в условиях ограниченной языковой среды.

Результаты исследования представляют возможность научно обоснованного создания новой эффективной системы развития навыков устной речи в высших учебных заведениях КНР. С помощью разработанного методического инструментария можно достичь высокого уровня качественности результатов развития навыков устной речи у китайских студентов.

Материалы диссертационного исследования могут быть использованы в работе вузов КНР, в работе с китайскими студентами как в российских вузах, так и

за рубежом, на факультетах повышения квалификации специалистов высшего образования, а также в профессиональной подготовке студентов в организациях среднего профессионального и высшего образования.

Апробация результатов исследования. Основные теоретические и практические результаты исследования были изложены в восьми научно-методических статьях, три из которых включены в перечень научных журналов и изданий ВАК Российской Федерации. На международных и всероссийских научно-практических конференциях и семинарах были представлены научные результаты (2018-2021 гг.):

1. Международная научно-практическая конференция молодых ученых, аспирантов и студентов «Человеческий ресурс как фактор развития Арктики и северных территорий» (Якутск, 29-30 ноября 2018 г.), название доклада «Изучение якутской национальной культуры в Китае»;

2. II Международный форум «Русистика в России и Китае: инновационные практики» (Якутск, 17-21 июня 2019 г.), название доклада «Вопросы обучения устной русской речи китайских студентов в вузе»;

3. II Международная научно-практическая конференция «Гуманитарные науки в пространстве современной коммуникации» (Якутск, 4-5 мая 2020 г.), название доклада «Вопросы теории и практики обучения аудированию как виду речевой деятельности студентов-китайцев»;

4. Международная научно-практическая конференция «Филологические науки в XXI веке» (Якутск, 23-25 марта 2021 г.), название доклада «Методы и приемы обучения говорению как продуктивному виду речевой деятельности»;

5. Научно-практическая конференция «Аспирантские чтения-2021» (Якутск, 25 мая 2021 г.), название доклада «Методы и приемы обучения говорению как продуктивному виду речевой деятельности».

По теме исследования опубликованы научные статьи:

1. Юань Цуншуан. Краткий обзор истории обучения русской устной речи студентов в КНР / Юань Цуншуан, Е.Н. Дмитриева // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия «Гуманитарные науки». –

2021. – №6. – С. 128–131. (0,25 п.л /0,5 п.л.)

2. Юань Цуншуан. Из опыта лингвистического описания типов и видов диалога в современном русском языке / Юань Цуншуан // Вестник северо-восточного федерального университета им. М.К. Аммосова. – 2020. – № 3(77). – С. 119–129. (0,82 п.л.)

3. Юань Цуншуан. Вопросы обучения видам пересказа студентов-китайцев (развитие устной монологической речи) / Юань Цуншуан // Современное педагогическое образование. – 2020. – №7. – С. 41–43. (0,37 п.л.)

4. Юань Цуншуан. Вопросы обучения устной русской речи китайских студентов в вузе / Юань Цуншуан // Русистика в России и Китае: инновационные практики: сборник материалов II Международного форума (Якутск, 17–21 июня 2019 г.); редкол.: С.М. Петрова, Е.В. Дишкант, Е.А. Антонова. – Якутск: Издательский дом СВФУ, 2019. – С. 219–224. (0,22 п.л.)

5. Юань Цуншуан. Вопросы теории и практики обучения аудированию как виду речевой деятельности студентов-китайцев [Электронный ресурс] / Юань Цуншуан // Гуманитарные науки в пространстве современной коммуникации: сборник материалов II Международной научно-практической конференции. – 2020. – Вып. 2. – С. 89–95. – URL: <https://mcito.ru/publishing/epub/collections?view=264>. (0,57 п.л.)

6. Юань Цуншуан. Изучение якутской национальной культуры в Китае [Электронный ресурс] / Юань Цуншуан // Человеческий ресурс как фактор развития Арктики и северных территорий: сборник материалов международной научно-практической конференции молодых ученых, аспирантов и студентов. – 2018. – С. 397–400. – URL: file:///C:/Users/new/Downloads/elibrary_37053181_16878487.pdf. (0,22 п.л.)

7. Юань Цуншуан. Методы и приемы обучения говорению как продуктивному виду речевой деятельности [Электронный ресурс] / Юань Цуншуан // Филологические науки в XXI веке: сборник материалов международной научно-практической конференции. – 2021. – С. 459–463. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=47181233>. (0,25 п.л.)

8. Юань Цуншуан. Методы и приемы обучения говорению как продуктивному виду речевой деятельности [Электронный ресурс] / Юань Цуншуан // Аспирантские чтения – 2021: сборник материалов научно-практической конференции. 2021. – С. 164–167. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=47389896&selid=47458269>. (0,25 п.л.)

Достоверность результатов исследования подтверждается применением методов исследования, соответствующих проблеме исследования, результаты экспериментов и моделирования, а также материалы исследований, опубликованные в научных журналах, входящих в перечни РИНЦ и ВАК, способствуют достоверности результатов исследования.

Экспериментальная база исследования: СВФУ им. М.К. Аммосова в 2018–2019 и 2020–2021 годах (студенты кафедры русского языка как иностранного филологического факультета и кафедры методики преподавания русского языка и литературы ФЛФ СВФУ им. М.К. Аммосова), в 2021–2023 годах – Чунцинский университет искусств и науки в Китае. Всего в эксперименте приняло участие 92 студента.

На защиту выносятся следующие положения.

1. При обучении устной русской речи студентов вузов Китая необходимо учитывать особенности речевого поведения китайских студентов, а также традиции языкового образования, существующие в стране. Для развития навыков русской устной речи у китайских студентов необходимо качественное, систематическое обучение аудированию и говорению в свете модернизации образования и использования новых технологий обучения КНР, организованное с учётом трудностей в изучении русского языка.

2. Условиями для успешного обучения китайских студентов гуманитарных специальностей является разработка специального методического инструментария, направленного на развитие русской устной речи, дополняющего и расширяющего объёмы аудирования и говорения в традиционных учебниках, а главное – содержащего определённый алгоритм для подготовки преподавателя к уроку или факультативному занятию.

3. Преподаватель РКИ гуманитарных вузов Китая должен использовать специальный методический инструментарий, который даст возможность обеспечивать задания на развитие навыков устной речи, на формирование навыков аудирования и говорения, а также на диагностику сформированных умений в этих видах речевой деятельности у китайских студентов.

4. В современных китайских вузах необходимо внедрение специальной методической системы, ориентированной на обучение в условиях ограниченной языковой среды, реализуемой посредством дополнительных заданий на устную речь, особенно аудирование и говорение. Уточнение условий качественного преобразования курса русского языка в китайском вузе, позволяющих акцентировать внимание на приоритетности именно устной подготовки, на увеличении объемов аудирования и говорения, а также отбор специального методического инструментария для развития устной русской речи будущих выпускников будет способствовать задачам обновления и модернизации курса русского языка в китайском гуманитарном вузе.

Структура работы. Работа состоит из введения, трех глав, заключения, списка литературы и приложения. Список литературы включает в себя 135 наименований.

ГЛАВА 1. ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ УСТНОЙ РЕЧИ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

1.1. Анализ лингвистической, психологической, педагогической, методической литературы в аспекте темы исследования

Анализ лингвистической, психологической, педагогической, методической литературы, проведённый в аспекте темы исследования, осуществлялся с целью поиска и разработки специального методического инструментария для обучения китайских студентов устной речи. Изучению данного вопроса посвящены работы таких методистов, как В.Г. Костомаров, В.Л. Московкин, Т.В. Шустикова, М.Н. Шутова, А.Н. Щукин и др. [52; 77; 103; 112; 116]. На основе принципа коммуникативности в ходе изучения РКИ авторы устанавливают перечень основных проблемных областей в развитии устной русской речи иностранных обучающихся. Данный подход предусматривает отработку речевых умений, что, по утверждению А.Н. Щукина, дает возможность свести к необходимому минимуму ошибки в общении [115, с.134].

В словаре методических терминов Э.Г. Азимова и А.Н. Щукина (2018) устная речь определяется как комплекс, состоящий из двух основных умений: «умения понимать звучащую речь (аудирование) и умения производить речь в звуковой форме (говорение)» [1, с. 327–328], то есть традиционно в обучении устной речи выделяется *монологическая* и *диалогическая* устная речь, которая может быть как *спонтанной*, так и *подготовленной*, при этом, как отмечает Т.В. Жеребило, чтение заранее заготовленного текста не является устной речью [40, с. 426].

В данном исследовании вслед за О.Б. Сиротининой мы считаем необходимым дифференцировать устную и разговорную речь, определяя последнюю частью более широкого понятия [91]. В нашем исследовании мы оперируем понятием «устная речь». Также следует разграничивать понятия «речевая деятельность» и «речевое общение». По мнению А.Н. Щукина, основными компонентами речевого

общения являются: коммуникативность (обмен информацией), интерактивность (взаимодействие между всеми участниками общения) и перцепция (восприятие и обработка получаемой информации) [117, с 5]. Если речевая деятельность опирается на субъектно-объектную связь, то речевое общение имеет в основе субъект-субъектное взаимодействие. Поскольку овладение устной речью тесно связано с процессом коммуникации, многие исследователи в качестве одной из наиболее важных целей лингводидактики считают развитие навыков устной речи в качестве основной задачи обучения [28].

Как отмечает И.А. Антонова, содержание обучения РКИ, в том числе и устной речи на русском языке, заключается не просто в том, чтобы в совершенстве усвоить язык и лексический материал, но также в знании правил, в соответствии с которыми этот механизм функционирует, т.е. тех норм, что формируются и используются в ходе коммуникации [5, с. 193]. При этом владение устной речью предполагает не только знание языковых конструкций речи и умение ими пользоваться, но и обогащение духовного мира обучающегося в процессе изучения нового материала.

Так, например, в своей работе Лю Цянь отмечает, что изучение русского языка как иностранного предполагает овладение правилами русского языка как культурной нормой и культурной реальностью русского языка (произношение, значение слов, использование грамматики и грамматических правил) [69].

В этой связи многие исследователи, например, А.А. Миролубов, придерживаются мнения о том, что изучение русского языка за пределами России – это прекрасная возможность способствовать развитию навыков устной коммуникации, особенно в сферах науки, культуры и техники, что содействует укреплению взаимопонимания и налаживанию диалога [75].

Согласно исследованиям Е.А. Вакулы, для улучшения навыков говорения китайских студентов на русском языке следует использовать текстовые материалы с содержанием исторического характера [19].

В этой связи представляется интересным опыт И.А. Пугачева в области разработки этноориентированной методики обучения русскому языку с опорой на историю России и с привлечением популярных учебников русского языка в Китае

[83]. Автор развил и экспериментально апробировал разработанную им учебную модель обучения разговорному иностранному языку на основе произведений по истории и аутентичных текстов, составленных с учетом психолого-культурных особенностей китайских учащихся. Именно в данной работе автор выдвигает предложение о внедрении повествования в качестве учебного метода и предполагает использование таких видов работы, как рассказ, эффективное слушание, самостоятельная исследовательская работа и использование справочных материалов.

Первый этап разработанной автором модели представляет собой усвоение материала, который дает возможность обучающимся самостоятельно использовать в учебном процессе текстуально-звуковые образы, смысловые значения слов, нормы усвоения русского языка, умения воспроизводить, а также создавать различные типы текстов.

В рамках второго этапа выстраивается такой педагогический процесс, при котором возможно формирование положительного речевого и свободного общения в рамках отечественной истории, осваиваются не только принципы построения лингвистических единиц, но также и правила языкового взаимодействия.

На примере работы И.А. Пугачева продемонстрирована результативность распространения в русском языке такой модели формирования навыков учебной языковой деятельности, в результате которой китайские обучающиеся совершенствуют именно навыки устной речи [83, с. 78]. Необходимо отметить, что коммуникативный принцип является ведущим не только для обучения различным видами речевой деятельности, но и для развития способности к устному общению в условиях ограниченной языковой среды.

Рассмотрим психологический аспект развития навыков устной речи у студентов из Китая.

Независимо от национальности и психологических особенностей добросовестные студенты всегда проявляют стремление к достижению своих целей. Такое свойство, как сотрудничество, во все времена играло немаловажную роль в общественном устройстве в целом и в системе образования в особенности.

Как свидетельствуют результаты проведенного нами анализа, китайские обучающиеся имеют особенную способность к самодисциплине и высокую степень проявления зависимости от других. При этом они имеют и собственное мнение, позицию, основанную на четком разделении функций и должностных обязанностей, а также высокую степень сопереживания [53].

Учет психологических особенностей китайских студентов позволяет снять ряд трудностей, возникающих на этапе их адаптации к обучению в российском вузе. Так, как отмечает в своей диссертации Лю Цянь, образу мышления китайских студентов, в отличие от русских, чужды абстрактные принципы и сложности. Их языковое сознание отличается конкретикой и простотой конструкций [69, с. 21]. При этом мышление китайского студента никак нельзя назвать примитивным, напротив, оно отличается глубиной содержания [там же, с. 22]. Также стоит учитывать такую специфику китайского общения, как глубокая степень уважения к собеседнику и скрытие эмоций при общении с малознакомыми людьми.

Г.Я. Селезнева отмечает, что нередко преподаватели могут впасть в некоторое замешательство от реакции китайского студента. Так, например, ожидая какой-либо реакции на свои порицания или замечания, русский преподаватель может к своему удивлению обнаружить, что китайский студент либо сохраняет абсолютное внешнее спокойствие, что может трактоваться как неуважение, либо улыбается, что в отличие от русской культурной традиции в Китае является признаком глубокого уважения к собеседнику [90, с 48].

Трудно даются студентам из Китая и оживленные дискуссии на те или иные темы с преподавателем, потому что в китайской культуре не принято спорить со старшими.

Осознание особенностей психологии китайских студентов помогает преподавателям устанавливать с такими студентами правильный контакт, выбирать подходящий материал для работы с ними и оттачивать их языковое взаимодействие. Так, вслед за В.Д. Янченко и К.А. Капориковой мы считаем, что при обучении РКИ китайских студентов необходимо опираться на диалог культур [122], а также использовать материалы, направленные на соотнесение стереотипов поведения

русских и китайцев. Лю Цянь считает, что с этой целью можно знакомить обучающихся с результатами исследований в области этнопсихологии, например, В.Г. Крысько, В.В. Собольниковой, Н.А. Спешнева [53; 92; 96].

Как видим, способ организации познавательной деятельности обучающихся зависит и от этнографических характеристик.

Проведенный анализ научной литературы позволяет определить характер подхода к обучению устной речи с точки зрения изучения вопросов, связанных с механизмами речевых действий. Так, по определению психолингвиста Н.И. Жинкина, образовательный процесс обязательно должен охватывать не только исследования речевых операций, но и анализировать мыслительные операции, решать вопрос о связи между образами и словами, представлениями и понятиями, суждениями и предложениями, мыслительным процессом и структурными элементами текста и др. [41, с. 5].

Таким образом, в процесс обучения китайских студентов следует включать не только работу над лексикой, но также мыслительную и экспериментальную деятельность, разговорную речь. При этом успешность обучения русскому языку определяется не только исследованием вербального протекания процесса общения, но также анализом эмоциональной деятельности и особенностью мировоззрения обучающегося.

Помимо этого, стоит отметить, что в связи с особенностью китайской лингвистической традиции и значительными различиями в грамматике родного языка, для многих китайцев представляет трудность коммуникативный метод обучения, свойственный европейской лингводидактике. Грамматические и сокращенные формы представления информации в русской речи, по мнению китайцев, могут вести к допущению ошибок. Познавательная ригидность китайских обучающихся отражается на обучении всем видам речевой деятельности, в связи с чем при работе с китайской аудиторией нам представляется важным проводить отдельные занятия по каждому виду речевой деятельности.

Китайские обучающиеся испытывают наибольшие трудности при овладении русской устной речью, поскольку их основной формой деятельности при обучении

является письмо. Для них характерно механическое запоминание, что не способствует развитию коммуникативных навыков на русском языке.

Об этом же говорит и китайский исследователь Ван Гуохун, который подчеркивает в своей работе, что в преподавании разговорной речи китайским слушателям основная трудность заключается в следующем: в КНР методика обучения основана на логическом принципе, тогда как для России характерен коммуникативный принцип. В китайской лингводидактической традиции важнейшими показателями являются число выученных слов и постоянное наращивание лексического запаса, который может быть использован в разговорной речи [20, с. 24].

Многие методисты, в том числе и Т.М. Балыхина, справедливо отмечают, что учащиеся из КНР не умеют самостоятельно использовать полученные материалы в решении языковых задач [11]. Все это приводит к дополнительным трудностям для обучающихся. По нашему мнению, этот момент является одним из основных при формировании подхода к обучению говорению. Как отмечает С.С. Хромов, в интонации находится значительный объем информации «коммуникативного, синтаксического, логического и модального порядка». Помимо этого, она дает дополнительную информацию о собеседнике, включая особенности его речи, правильности языка, психологическое состояние и т.д. [107].

Качественно составленная и продуманная образовательная программа, учитывающая этот аспект, гарантировала бы эффективность учебного процесса изучения языка в целом, и говорения в частности.

Вслед за Л.А. Явриян мы считаем, что при работе с китайской аудиторией важно «развивать умение анализировать, устанавливать причинно-следственные связи, совершенствовать логическую память и абстрактное мышление» [120].

Как известно, овладеть устной речью на иностранном языке возможно только через общение, следовательно, необходимо как можно больше уделять внимания отработке навыков говорения и аудирования, что постепенно разовьётся в свободное общение на изучаемом языке.

Для начального этапа изучения РКИ характерна повышенная интенсивность

обучения, практика говорения – это преимущественно тренировка диалога, что является одним из ключевых аспектов в обучении китайских обучающихся. Отработка навыков говорения начинается с повторения слов и фраз за преподавателем, последовательного проговаривания их и постепенно приводит к замене слов синонимами и синонимичными конструкциями. Ответственность педагога заключается в формировании общих разговорных навыков, а не предметно-специфических. На этом этапе крайне тяжело воспринимается устная речь в связи с ограниченностью лексического материала обучающихся, поскольку наиболее доступной формой восприятия информации пока является письмо.

Следующий этап изучения РКИ предполагает увеличение степени самостоятельной деятельности студентов, навыки которой в большинстве случаев отсутствуют. Тем не менее, как отмечает в своих работах И.А. Лешутина, в организации дебатов на уроках РКИ содержится обширный дидактический потенциал как интерактивной инновационной формы аудиторной и внеаудиторной работы [65, с. 94]. При отборе методического материала необходимо учитывать уровень владения учащимися устными умениями.

Наиболее распространенным аудиовизуальным инструментом сегодня считается, например, образовательная аудиозапись. Но при этом не следует все же забывать об определенной ограниченности возможности записи: в естественной речи присутствуют внешние ее составляющие, а также мимика, характерные жесты и телодвижения. Видеозапись открывает гораздо более широкие перспективы: кинокартины, образовательное телевидение, видеофрагменты имеют значительное преимущество перед записями телефонных бесед, где отсутствие визуального образа может препятствовать восприятию иноязычной лексики. С этой целью используются художественные фильмы, с помощью которых можно выявить тенденции, наиболее характерные для образовательного процесса. Таким образом развитие языковых навыков формируется через говорение и два канала восприятия: слуховой и зрительный. В ходе данного процесса педагоги могут предложить обучающимся определенные варианты устных заданий, например, установить место и время проведения встречи; подготовить ответы на содержательные

вопросы; изучить материал по тематическим принципам; выразить на различных языках идентичные идеи; восстановить в памяти наименования фраз, высказываний и идиом; рассказать о причинах возникновения выступлений участников; передать ход диалога между собеседниками; проследить за соблюдением тематических принципов, определенной лексики и языка.

На продвинутых этапах студенты учатся содержательно обсуждать продуцируемый текст с учетом его синтаксических признаков. При этом форма общения является не совсем говорением, однако такая практика работы благоприятно сказывается на формировании навыков устной речи у китайских обучающихся. Как отмечают Е.Ю. Кошелева, И.Я. Пак и Э. Чернобыльски, в действительности эффективность китайских обучающихся в процессе импровизации является очень слабой по причине бедности их словарного запаса и общих знаний [51].

Как показывает практика, китайские обучающиеся достаточно хорошо овладевают правилами языка и способны распознать устойчивые выражения и клише, но при этом они могут использовать их по большей части механически, в качестве средства коммуникации.

В основе работы над формированием коммуникативной грамотности лежат определенные учебные текстовые единицы, в выборе которых могут быть также вариации. Таким образом, определяется особая тема для педагогического подхода, который ограничивает выбор педагогом понятий, соотносящихся с гибкими системами, и подсказывает их подбор. На основе подлежащих усвоению лексических единиц формируется тот или иной учебный текст. Так, например, на первом сертификационном уровне объем предъявляемого аудиотекста должен быть порядка 500-600 слов, при этом процент незнакомых слов должен быть не более 1-2%. При составлении монологической речи предполагается использование минимум 20 полных фраз общим объемом порядка 600-700 слов [100].

В ходе разработки программы по развитию разговорной речи для китайских обучающихся гуманитарных специальностей мы поставили целью уточнить следующие вопросы.

1. Определиться с перечнем важных тем и отобрать их для тех или иных занятий. Проанализировать и выбрать учебно-научные тексты для изучения данной тематики.

2. Отобрать список тем для развития навыков русской устной речи.

3. Осуществить подбор конкретных материалов и вырабатывать гибкую и многофункциональную систему, которая бы позволяла проводить обсуждения по меньшему количеству тематических бесед [54].

В связи с этим многие методисты считают, что при организации обучения РКИ следует прибегать к разнообразным тренировочным упражнениям для подготовки обучающихся не только к овладению русской устной речью, но и другими аспектами языка. С учетом теории мыслительной деятельности необходимо, чтобы занятия по развитию навыков устной речи давались обучающимся в определённом порядке. Возможность обучающегося осуществить устную речевую деятельность на изучаемом языке с внешней опорой является первым этапом методической системы обучения устной речи. Затем необходимо научить обучающегося действовать самостоятельно без какой-либо дополнительной поддержки извне. После этого следует продолжать сокращать количество сознательных действий, чтобы автоматизировать их, превращая в «слова», которые будут готовы к осуществлению речевого события в уме обучающегося. И наконец, последний этап развития навыков устной речи предполагает, что общение на иностранном языке переходит в полностью автоматическую форму [116; 54].

Основными компонентами этой системы являются:

– ключевые слова, с которыми обучающиеся должны ознакомиться в тексте при чтении;

– основные слова для самостоятельной работы обучающихся при чтении с использованием значительной части имен существительных и имен прилагательных;

– фразы, включающие в себя как знакомую, так и незнакомую лексику.

Для формирования речевых навыков необходимо интеллектуальное усилие,

что крайне важно с точки зрения будущих специалистов. Немаловажным условием работы в таком направлении при отборе текстов служит преемственность изложения материала; последующий текст обязательно должен по содержанию быть более близок к содержанию каждого из предшествующих и отражать противоположный. Основой устной формой обучения по какой-либо теме выступает словесная модель. Обучающиеся могут нести ответственность за то, чтобы сюжет, изображенный в рамках определенной темы, репрезентативно отражал такую потенциальную возможность. После этого начинается этап совершенствования языка с использованием более комплексного коммуникативного материала.

Для становления навыков устной речи Л.С. Крючкова предлагает использование следующих вариантов заданий.

1. Запоминание и воспроизведение микроситуации.
2. Практика в создании кратких сообщений с использованием заданных ключевых выражений и их перевод на русский язык.
3. Прослушивание фраз на русском языке и их перевод на родной язык.
4. Подготовка небольших текстовых посланий на основе заданных вопросов.
5. Подготовка подробного рассказа о содержании прочитанного текста [54].

С целью развития устной речи следует использовать задания, состоящие из вопросов и ответов. Например:

1) Преподаватель читает содержание текста два раза, а после этого задает вопросы по заданной теме. Студенты отвечают.

2) Вся группа задает вопросы по изученному / прослушанному материалу студенту. Студент отвечает.

Большинство современных методистов, таких как С.С. Хромов, М.Н. Шутова, Т.В. Шустикова и др., отмечают важность фонетики при формировании коммуникативной компетенции [106; 113; 112]. Так, например, Е.Л. Бархударова, К.И. Долотин подчеркивают необходимость изучения фонетической стороны – разговорной мелодичности, фонетических ритмов, особенностей речи, идиоматических выражений, закономерных ударений и

практического употребления русских речевых оборотов для китайских обучающихся [13].

Заключительной стадией формирования языка является умение слушать радио- и телерекламу, просматривать новости, кинокартины и документальное кино. При этом основная проблема заключается в том, что лекционные записи, ролики и телепередачи настолько перенасыщены информацией, что, если педагоги не предложат ряд предпросмотровых заданий, направленных на овладение слушателями незнакомым материалом, возможны серьезные проблемы с восприятием предъявляемой информации.

При этом обучающийся является носителем информации, а русский язык выполняет функцию донесения информации до слушателя в искусственно создаваемом контексте. Таким образом, преподаватель может контролировать речевые навыки студента и вправе попросить их попытаться исправить языковые ошибки. Также в такой ситуации может быть предложена помощь со стороны сокурсников, если обучающийся не в состоянии устранить ошибки собственными силами. Таким образом, преподаватели имеют возможность использования аудиовизуальных приёмов, а особенно заданий на восприятие речи на слух, нужных для того, чтобы сделать процесс изучения русского языка более интересным и эмоционально насыщенным. При этом необходимо, чтобы студенты больше рассуждали «по-русски». Мы выявили, что для эффективного развития навыков устной речи следует использовать разные способы наглядности, а также использовать современные средства мультимедиа. Всё это приводит к увеличению объёма устной речи на занятиях с китайскими студентами, увеличивает их возможности и формирует навыки использования видов речевой деятельности – говорения и аудирования – в ходе обучения. Действительно, при преподавании иностранных языков в КНР необходимо специально поддерживать баланс устной и письменной деятельности, уделяя особое внимание именно устным формам. Обзор лингвистической, психолого-педагогической и учебно-методической литературы позволил нам отобрать методический инструментарий для обучения устной речи учащихся из Китая.

1.2. Лингводидактические предпосылки обучения русской устной речи.

Говорение как вид речевой деятельности

В основу лингвистической доктрины данного исследования положены научные работы по теории разговорной речи в области русского и китайского языков: А.А. Акишиной, М.М. Бахтина, О.Я. Гойхмана, В.Г. Костомарова, О.А. Лаптевой, Е.И. Пассова, О.Б.Сиротининой, Л.П. Якубинского, Сюй Венюй, Хан Л., Сюй Х. и других [3; 14; 30; 33; 59; 81; 121; 97; 104]. Перечисленные работы посвящены изучению вопроса обучения диалогической речи на занятиях по русскому языку как иностранному. Исследователи считают, что на занятиях по РКИ в зависимости от этапа и целей обучения необходимо уделять внимание обучению как монологической, так и диалогической речи. По мере изучения устной речи все более пристальное внимание российских исследователей привлекается именно к изучению диалога.

В словаре методических терминов Э.Г. Азимова и А.Н. Щукина (2018) диалог определяется как одна из форм устной речи, представленная в виде «разговора двух и более лиц, это речевая связь посредством обмена словами, фразами по какой-либо теме» [40, с. 92]. К основным характеристикам диалогической речи следует отнести ее эмоциональную окрашенность, лаконичность, незавершённость фраз (эллипсы), спонтанность и экспрессивность, проявляющуюся в виде устойчивых речевых оборотов, фраз, клише [117, с. 18]. Развитие диалога осуществляется в контексте непрерывного живого человеческого общения в вопросно-ответной форме и подкрепляется невербальными средствами коммуникации. При этом, как отмечает А.Н. Щукин, преимущественной формой устной речи должен стать диалог [там же, с. 18].

Для успешности общения в форме диалога необходимы общие языковые знания. Коммуникация не состоится, если один из участников общения не владеет языком того, с кем он коммуницирует, если речь одного из партнеров насыщена терминологией или сложной, неизвестной другому партнеру лексикой. Таким образом, важно отрабатывать навыки диалога на каждом этапе изучения языка,

особенно в ситуации отсутствия языковой среды.

Исследование русской диалогической речи в Китае можно условно разделить на два этапа: этап перевода российской научной литературы, посвящённой устной речи, и этап собственно китайских исследований. Между этими двумя этапами прослеживается плотная связь: можно сказать, что исследование русского диалога в Китае родственно русской лингвистической концепции, но при этом несколько отличается от неё. В свою очередь, китайские исследователи, изучая труды российских авторов, также вносят свой вклад в вопросы русской диалогической речи.

Рассмотрим первый этап изучения русской диалогической речи в Китае – этап перевода теоретической литературы, посвящённой изучению русского диалога. В первую очередь, внимание китайских исследователей привлекают труды русского лингвиста Л.П. Якубинского, который в своей работе «О диалогической речи» ещё в первой половине XX столетия осуществил систематический анализ особого языкового феномена «диалог» с социально-лингвистической и психологически-лингвистической позиций. Он также разграничил две формы языкового общения: монологическую и диалогическую, а затем отметил важность невербального сопровождения диалога: мимики и жестов [121]. В своей работе автор описал начальную структуру изучения диалога, сформулировал теоретические основы рассмотрения диалога и предложил новые методы работы с ним.

Также существенный вклад в теорию диалога внёс М.М. Бахтин, который предположил, что диалог культур присутствует во всех сферах нашей жизни. Теория М.М. Бахтина позволила более глубоко раскрыть сущность диалога [14].

Известный российский лингвист Н.Ю. Шведова в середине XX века в своей работе отметила, что диалог представляет собой сменяющиеся слова в ходе коммуникации и обнаруживает особое речевое явление «реплики-повторы» [111, с. 69]. Так, Н.Д. Арутюнова исследует особенности диалога с точки зрения языка. Основным ее вкладом в этом аспекте можно считать выявление стимулирующих и реактивных свойств реплик [8]. Е.М. Галкина-Федорук и А.К. Соловьева, определяя типы диалога, выделили диалог-противоречие, диалог-синтез [93], а

также диалог-рассуждение, диалог-интерпретацию, диалог-сравнение, диалог-объединение [94].

Современные методы преподавания русского языка в КНР предъявляют высокие требования к развитию устной речи иностранных обучающихся. В настоящее время вопросы коммуникативной деятельности, реализуемой преимущественно в форме диалога и монолога, недостаточно разработаны с точки зрения обучения китайскоязычной аудитории. Важно помнить, что современные лингвисты рассматривают речь как сложное, многогранное, динамичное явление, которое может быть представлено как в широком, так и в узком планах. В широком смысле диалог понимается как особый аспект языка, пространство, в котором измеряется движение речи людей, форма существования языка и, в конечном счете, форма общения. В узком – непосредственно вербальное общение между двумя или более людьми в конкретной жизненной ситуации [49, с. 279].

В России еще в 1970-х и 1980-х годах отмечался рост исследований в сфере изучения устной речи. Так, Е.А. Земская, О.Б. Сиротина, О.А. Лаптева [43; 91; 59] и многие другие лингвисты вывели на новый качественный уровень вопросы анализа диалога [32]. А.Н. Баранова и Г.Е. Крейдлин в работе «Структура диалогического текста: лексические показатели минимальных диалогов» (1992) и Ф. Хундснуршера «Основы, развитие и перспективы анализа диалога» (1998) смогли доказать двойственность диалогического текста.

Начиная с 1980 года в Китае получило широкое распространение изучение русского диалога. Как уже было отмечено ранее, исследования русской диалогической речи последовательно развивались и в последние годы в Китае. За более чем 20 лет исследовательской работы достигнуты значительные успехи, в основном, в области понимания единства диалогического общения, диалогового анализа, стимулирующего дискурса, отвечающего дискурса и в области общих характеристик диалогической речи. В своей работе «Очерки по современной разговорной русской речи» профессор Сюй Вэньюй рассматривал значение диалога [97, с. 303]; Цуй Вэй, Ван Фусян и Чжан Юйчжу занимались рассмотрением минимальной диалогической единицы. Китайскими учеными была

проанализирована специфика лексических повторов в диалоге, дискурс, повторы, клише и речевые специфические выражения в рамках диалогического единства [119].

В исследовании процесса анализа устной речи в Китае существуют свои специфические черты. В своей работе «Очерки по современной русской разговорной речи» (2000) профессор Сюй Вэньюй указывает, в частности, что диалог является лишь формой устной речи, что предполагает его исследование на уровне дискурса [97]. Следует также упомянуть исследования, в которых рассматривается структура диалога в китайской лингвистической традиции. Примерами могут быть следующие работы: «О структуре сокращения в современном русском языке» Чжан Чоньши и «Эллиптические конструкции в русском диалоге» Цзян Хун и Цзэн Чуьнин [104].

Как отмечают в своей работе Хан Л. и Сюй Х. [104], среди исследований диалогической речи на русском языке просматривается междисциплинарная ориентация. С развитием исследования в области диалога на русском языке значительно расширились области рассмотрения данного вопроса. Так, этот аспект стал рассматриваться в сфере рекламы, политики, анекдотов и т.д.

Ван Яфан [104] подчеркивает, что диалогичность в рекламе в действительности является важнейшим элементом отношений между рекламщиком и представителями целевой аудитории. Ван Синьи, напротив, изучает диалог в политическом дискурсе, а также анализирует и обосновывает выражение диалогического языка в политологическом обсуждении [104].

Исследователем Ван Вэньчжуном [119] было отмечено, что диалогичность современного российского жанра анекдота проявляется в диалогах представителей официальной и общественной культуры.

Итак, как мы видим, изучение русской диалогической речи осуществляется с точки зрения разных аспектов и областей языка, начиная от семантики и прагматики диалога и заканчивая изучением этого вопроса в рамках той или иной сферы общения.

Т.В. Жеребило отмечает несколько типов диалога: общий, информационный,

диалектический, обучающий, соревновательный, совещательный, командный и литературный [40, с. 92].

При этом исследователь отмечает, что информационный диалог имеет разрыв в знаниях между участниками в его начале, т.е. предполагает, что один из участников общения заведомо не обладает какой-либо информацией, в то время как обучающий предполагает передачу информации другим участникам общения, которая отчасти знакома им. Таким образом, одним из необходимых условий для диалогической коммуникации является первоначальное отсутствие части информации. Если собеседники не будут предоставлять друг другу новую информацию о предмете обсуждения, диалог может не состояться.

Необходимо помнить, что низкий уровень информационной осведомлённости не обязательно свидетельствует о слабых навыках коммуникации. Возможно, это является следствием нежелания второго участника диалога начинать общение.

Еще одним важным аспектом для реализации общения является потребность в нём. К примеру, в случае нехватки знаний о предмете присутствие собеседника, который может быть источником практически неизвестной информации, повышает возможность диалога.

Изучение литературы, посвящённой диалогу как единице лингвистики и лингводидактики, позволяет нам вывести *следующую классификацию*, представленную в одной из наших публикаций [119]:

1. В соответствии с **целью общения** выделяют:

- *диалог-планирование* совместных действий;
- *диалог-обмен информацией* (этот вид включает 2 подтипа диалога основной целью одного является обмен информацией, а другого – планирование совместных действий);
- *диалог-обмен впечатлениями*.

2. В зависимости от **цели обучения** мы выделили три типа диалога: *грамматический, тематический и ситуативный*. Грамматический и тематический диалоги отличаются содержанием лексики и структурой грамматических

конструкций. Обычно они используются для введения или отработки новой лексики и нового грамматического материала. В свою очередь ситуативный диалог применяется для развития навыков общения в различных речевых ситуациях.

В основе развития устной речи на русском языке лежит ведущий признак методики РКИ – принцип устного опережения [54, с. 20]. При обучении китайских студентов важно сперва вводить новую информацию устно, а потом закреплять это в письменной форме. Основные этапы формирования языковых и коммуникативных умений показывают, что каждый из этапов обучения (введение новой информации, отработка изученного материала, закрепление, самостоятельная практика и этап повторения изученного материала) требуют применения специального методического инструментария.

Мы считаем, что китайским студентам необходимо развивать умение задавать вопросы, сообщения и формулирования ответов на них. Обзор научной литературы, посвященной устной речи, свидетельствует о том, что диалог требует обучения репликам. Поскольку реплика понимается нами как наименьшая единица речи, студентам необходимо знать реплики-стимулы и реплики-реакции. Ниже приведены описания реплик как основных частей диалога.

Реплика-стимул употребляется в начале разговора, определяющем его тему и цель, отличается свободой построения и побуждает собеседника к ответу или действию.

Реплика-реакция – это ответ, который с точки зрения лексического и синтаксического наполнения сильно зависит от реплики собеседника. При создании диалога реплики-стимулы и реплики-реакции обычно чередуются.

В ходе нашего исследования мы выявили, что на начальной ступени высшего образования, в соответствии с уровнем владения РКИ необходимо уделять внимание:

1. Организации языкового материала в диалогические единства, которые можно распределить следующим образом:

- 1) *по количеству реплик*: двухчастные, трёхчастные и многочастные;
- 2) *по характеру реплик*: реплика-вопрос, реплика-ответ, реплика-

подтверждение, реплика-ответ и т.д.;

3) *по коммуникативной функции* реплики и диалога: запрос-реплика на информацию, ответ-реплика на информацию, подтверждение получения информации, уточнение реплики или реакция на информацию.

2. Некоторым упражнениям для развития разговорных навыков, среди которых можно выделить следующие типы:

- 1) упражнения в форме вопросов и ответов;
- 2) подкрепляющие сообщения;
- 3) по количеству сторон, участвующих в диалоге:

- *упражнения на парный диалог;*
- *упражнения, выполненные тремя студентами;*
- *групповые упражнения;*

4) в зависимости от характера опор, на которых выполняются эти упражнения:

- *на основе естественной ситуации;*
- *основанные на вымышленной ситуации.*

Использование воображаемых ситуаций помогает приблизить учебную обстановку к естественной среде и развивает способность использовать языковые средства, соответствующие коммуникативной ситуации. Одновременно развиваются профессиональные качества.

Итак, обучение устной речи, а особенно диалогу, представляет широкий спектр возможностей, что может быть особенно ценным при обучении в условиях отсутствия естественной языковой среды в гуманитарных вузах КНР.

1.3. Вопросы теории и практики обучения аудированию как виду речевой деятельности студентов-китайцев

Четыре основных вида речевой деятельности (аудирование, говорение, чтение и письмо) взаимодополняют друг друга. Аудирование составляет основу развития навыков устной речи. При этом оно может быть рассмотрено как

компонент говорения или как самостоятельный вид рецептивной речевой деятельности. Например, просмотр фильмов, телепередач, использование интернета – все это является примером аудирования как самостоятельного вида речевой деятельности. Достаточный уровень владения иностранным языком делает аудирование как отдельный вид речевой деятельности более свободным: человек может спокойно слушать музыку, смотреть фильмы в оригинале и т.д.

Таким образом, аудирование (в некоторых источниках оно называется «слушание») – это комплекс, предполагающий специальные занятия. При обучении аудированию необходимо иметь в виду лексический запас обучающихся, уровень владения грамматикой и знания о культуре страны изучаемого языка. В этой связи А.Н. Щукин и Э.Г. Азимов выделяют словесное и предметное понимание аудиотекста [1, с. 24]. Первое опирается на лексический запас слушающих, в то время как второе подразумевает жизненный опыт обучающихся и их фоновые знания об объекте прослушивания.

Аудирование является одним из основных навыков устной речи, взаимодополняющее говорение. По статистике, в обычной жизни на слушание приходится порядка 29,5% времени, в то время как на говорение только 21,5% [80, с. 241]. Владение любым языком, в том числе и русским как иностранным, будет несовершенным без развития навыков аудирования. Таким образом, при обучении иностранных студентов устной русской речи необходимо уделять значительную часть времени совершенствованию навыков аудирования. Мы считаем, что именно отсутствие необходимого количества практики аудирования в реалиях языковой среды и игнорирование важности аудирования в обучении говорению является причиной низкого уровня владения русской устной речью китайскими обучающимися.

Проблемы обучения аудированию рассматривали в своих работах А.А. Акишина, Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, И.А. Зимняя, А.Р. Лурия, А.Н. Щукин и другие [28; 29; 44; 67; 117]. Как отмечает А.Н. Щукин, минимальной единицей аудирования является не звук, а слово [117, с. 329]. Проблемой понимания речи на слух занимаются не только учителя и методисты, но и психологи и лингвисты,

поскольку понимание речи на слух – это сложная рецептивная мыслительная деятельность, связанная не только с усвоением речи, но и с ее осмыслением и переработкой.

Как отмечает А.Н. Щукин, недооцененности роли аудирования в обучении РКИ предшествовало несколько проблем, существовавших на первых этапах становления методики [там же, с. 330]. Одним из таких мнений является полагание, что навыки слушания иностранной речи формируются самостоятельно, а потому они не нуждаются в дополнительном внимании. Тем не менее, как показывает практика, при отсутствии тренировки навыка аудирования даже при слушании на родном языке процент эффективности этого навыка может снижаться до 50% [80, с. 99]. Вторым аспектом можно считать отсутствие должной степени изученности вопроса восприятия текста с точки зрения психологии, где на протяжении долгого периода времени бытовало мнение о том, что навыки слушания формируются при стихийном слушании текстов на иностранном языке.

В процессе аудирования на русском языке иностранным студентам, в том числе и из Китая, приходится преодолевать ряд трудностей, связанных со спецификой восприятия текста на слух. В первую очередь сюда можно отнести однократность предъявления материала. В отличие от чтения, у слушающего практически нет возможности вернуться к прослушанному, не прибегая к диалогическим репликам, просящим повторить сказанное (в случае с говорением), либо перемотать запись (в случае с прослушиванием аудио- или видеозаписи). Следующим фактором считается кратковременность предъявления информации. Еще одной сложностью можно считать восприятие речи незнакомых людей на слух. Иностранные студенты быстро привыкают к речи преподавателя / диктора, а потому любой вид речевого взаимодействия, предполагающий прослушивание информации из других источников, становится фактором дополнительного стресса, препятствующим успешному восприятию информации. Сюда же можно отнести индивидуальные особенности речи говорящего, которые могут быть трудны для восприятия иностранными студентами (например, скорость речи, специфичные интонации, свойственные тому или иному диалекту, и т.д.). Также значительно

влияет на уровень восприятия аудиоматериала наличие или отсутствие визуальной опоры (жестов, мимики, видеоряда и т.д.).

Отметим несколько факторов, затрудняющих изучение РКИ в Китае.

Во-первых, отсутствие русскоязычной языковой среды. Лучший способ развить аудирование – больше слушать на изучаемом языке.

Во-вторых, отличие тембра голоса русских и китайцев. Русские говорят быстрее, но при этом тон голоса ниже. При общении русские желают сказать что-либо как можно быстрее, но в то же время они говорят достаточно тихо с точки зрения китайцев. Это, несомненно, препятствует свободному восприятию естественной речи (120 слов в минуту).

В-третьих, в программах вузов начального этапа высшего образования в КНР наблюдается дефицит часов, в связи с чем на аудирование выделяется недостаточное количество времени.

Наконец, в Китае не всегда русский язык преподают носители языка, что сильно сказывается на произношении. Неточности произношения влияют на степень восприятия и понимания текста.

Перечисленные факторы оказывают значительное влияние на формирование навыков аудирования у студентов-китайцев.

Аудирование представляет собой сложный процесс, состоящий из аналитико-синтаксической операции распознавания текста и понимания сути текста в целом. Восприятие звучащего текста осложняется целым рядом лингвистических трудностей, а именно: фонетических, лексических, грамматических.

В современных реалиях обучающиеся гуманитарных вузов Китая при изучении РКИ тратят гораздо меньше времени на слушание текста, чем на чтение. Большинство источников информации адаптировано к прослушиванию, но не через аудио, а через визуальные каналы (просмотр интернета или социальных сетей), поэтому умения в сфере устной речи недостаточны. Повышается вероятность того, что информация будет интерпретирована неверно при прослушивании без визуальной опоры.

Причинами трудностей аудирования на начальном этапе изучения языка

является малая степень разработанности фонетических навыков, отсутствие развитого фонематического слуха, столь необходимых для овладения русским языком. При этом внутренняя речь все же носит развернутый характер, а ее скорость замедляется. Кроме того, на начальных этапах понимание речи часто опирается на внутренний перевод звучащей речи на родной язык, что отражается на скорости понимания речи на слух. Нередко на этом этапе китайские студенты фиксируют наиболее важную информацию в тетради на родном языке, но со временем они начинают делать заметки и на русском языке. В связи с этим на занятиях по РКИ при работе с китайскими студентами необходимо уделять больше внимания перефразированию, сокращению и редактированию текста. Также представляются интересными результаты эксперимента, проведенного А.В. Елисеевой и Е.Н. Стрельчук, согласно которым способ фиксации воспринимаемого на слух текста тоже получил своё значение. Студенты, фиксирующие заметки от руки, справляются с заданиями по аудированию лучше, чем те, кто записывает ответы в телефон или планшет [38, с. 181]

С целью отработки навыков аудирования могут использоваться следующие упражнения:

- 1) прослушать текст и сократить его;
- 2) прослушать текст и записать его;
- 3) прослушать основную мысль текста и дополнить информацию.

На начальных этапах изучения русского языка необходимо учиться отличать слова друг от друга с помощью понимания специфики произношения тех или иных звуков. Долгота, чёткость произношения слов могут служить условиями, облегчающими понимание текстов на слух.

Таким образом, основные аудитивные умения включают следующие умения:

- понимать собеседника в разных ситуациях общения, даже если в его речи присутствует определённый процент незнакомых слов;
- понимать аутентичные тексты наряду с учебными «с разной степенью и глубиной их содержания» [117, с. 331].

Трудности восприятия текста также зависят от формы воспринимаемой

устной речи. Так, диалогическая речь сложнее для восприятия, чем монологическая.

Отметим также, что процесс аудирования строится на таких психических процессах, как кратковременная и долговременная память, вероятностное прогнозирование, осмысление, механизм эквивалентных замен [1].

Таким образом, аудирование может восприниматься как цель обучения и как дидактический инструмент. Поскольку речевые умения основываются на единстве семантики языковых явлений и их организации в речи, особенно важной степенью развития устной речи становится формирование фонетического слуха и слуховой памяти, способной улавливать и фиксировать какое-то время текст (предложение, фразы) определённой продолжительности и разной синтаксической сложности.

На этапе контрастирующего эксперимента, более подробные результаты которого представлены в третьей главе, нами были выявлены следующие типы трудностей восприятия информации на слух:

- трудности, связанные с лингвистической формой сообщения;
- трудности, связанные с содержанием сообщения;
- трудности, связанные с контекстом, в котором передаётся сообщение;
- трудности, связанные с источником информации.

Методика преподавания иностранных языков выделяет большое количество видов аудирования, основанных на определённых критериях.

В зависимости от условий слушания выделяется *дистантное* или *контактное* слушание. Последнее характеризуется прямой коммуникацией с партнёром, сопровождаемой мимикой, жестами и другими невербальными средствами общения. Дистантное аудирование в свою очередь предполагает прослушивание в условиях отсутствия живого собеседника. Эту роль выполняет аудио- / видеофрагмент.

В своих работах Е.И. Пассов разграничивает понятия «слушание» и «аудирование», понимая под первым восприятие предъявляемой информации на слух [81]. В то же время аудирование понимается им как более широкое понятие, имеющее в своей основе цель восприятия предъявляемой аудиоинформации. В

зависимости от типа целевой установки различают следующие виды аудирования: изучающее, ознакомительное, деятельностное [117, с. 334].

В свою очередь Н.Д. Гальскова [28] различает следующие виды аудирования в зависимости от целей восприятия на слух: глобальное, детальное, критическое.

При более детальном изучении описания понятий разных авторов становится понятно, что авторы используют разную терминологию, имея в виду одинаковые понятия. С целью избежания противоречий соотнесём эти понятия между собой и остановимся более подробно на каждом из предлагаемых исследователями типе аудирования.

Рассмотрим более подробно каждое из них.

1. **Изучающее (детальное) слушание** характеризуется получением определённой информации. Такой вид аудирования характеризуется глубиной понимания текста и продолжительного удержания в памяти необходимой информации. К примеру, указание дороги до магазина от исходной точки. При данном типе слушания мы сосредоточиваемся только на том, что понятно.

2. **Ознакомительное (глобальное) слушание** предполагает получение общей информации без установки на удержание её в долговременной памяти. В данном случае необязательна мгновенная реакция на услышанное, информация воспринимается в целом, для общего развития. Также в условиях реальной жизни часть воспринимаемой информации может представляться в общем, а часть может требовать более детального внимания и фиксации в памяти или на бумаге (например, лекция).

3. **Деятельностное (критическое) слушание** предполагает особое внимание к получаемой информации и фиксацию её в памяти. Примером такой деятельности может быть работа синхронного переводчика, которому необходимо удерживать в памяти значительный объём услышанной информации и на её основе дать близкий к тексту устный перевод.

В зависимости от характера взаимодействия между слушателем и пользователем методисты выделяют два типа аудирования: коммуникативное и учебное (например, Н.Д. Гальскова, Р.П. Мильруд, А.Н. Щукин) [28, 73, 115].

Основной целью *коммуникативного аудирования* является понимание содержания прослушанного при условии однократности его предъявления. В зависимости от целевой установки можно выделить следующие подтипы аудирования:

- слушать, чтобы понять основное содержание;
- слушать для полного понимания прослушанного;
- прослушивание с целью получения конкретных данных;
- слушание с целью критической оценки информации, представленной в тексте [28].

Учебное аудирование – это процесс обучения под руководством преподавателя, связанный с конкретной целью и направленный на формирование учебных навыков. Обычно выделяют *интенсивное* и *экстенсивное* аудирование [1, с. 333].

Качество и процесс прослушивания предъявляемого текста тесно связаны с вниманием слушающего в этот период времени. Внимание и мотивация в свою очередь зависят от ряда факторов, в том числе психических и физиологических. Таким образом, для концентрирования внимания слушателя крайне важна целевая установка, предъявляемая перед началом аудирования.

Сам по себе предъявляемый материал для аудирования может быть представлен как в виде монолога, так и в виде диалога и может осуществляться в рамках разных тем (например, бытовое общение, учебно-профессиональная коммуникация, страноведение, общественно-политический дискурс).

Таким образом, важно, чтобы типы заданий и целевые установки, а также сферы коммуникации при совершенствовании навыков аудирования были вариативными.

С точки зрения участия реципиента принято различать *нерефлексивное* (воспринимающий аудиотекст человек играет пассивную роль) и *рефлексивное* слушание, которое иногда называется «активным слушанием». В данном случае участник общения не просто воспринимает информацию, а каким-то образом взаимодействует с ним. В зависимости от действия реципиента выделяют

следующие типы рефлексивного слушания:

- выяснительное (слушающий уточняют или переспрашивает воспринимаемую им информацию, задавая вопрос);
- перефразирование (может употребляться для того, чтобы убедиться в верности своего понимания «если я правильно понимаю, ты считаешь, что...»);
- резюмирование (может употребляться как подытоживание сказанного собеседником «итак, ты предлагаешь ...»);
- выражение чувств (слушатель выражает своё отношение к воспринимаемой информации. Например: «Это интересно!») [118].

Н.И. Жинкин в своей книге «Механизмы речи» (1958) выделяет механизмы аудирования [41]. Для удобства восприятия представим их в виде таблицы на рисунке 1.

Механизм восприятия сильно зависит от уровня развитости навыка восприятия речи на слух. В этой связи крайне важно уделять значительное количество времени для отработки этого навыка на занятиях РКИ. В зависимости от этапа изучения языка происходит постепенное увеличение объёма воспринимаемого текста: от слова к словосочетанию, от словосочетания к предложению, от предложения к тексту.

Механизм восприятия	
Механизм внутреннего проговаривания	Механизм эквивалентных замен
Оперативная (кратковременная память)	Долговременная память
Механизм осмысления	Механизм вероятностного прогнозирования

Рисунок 1 – Механизмы аудирования

Механизм внутреннего проговаривания связан с внутренней речью реципиента и имеет непосредственное влияние на формирование артикуляции при последующем воспроизведении того или иного текста. Таким образом, при обучении устной речи должно быть тесное взаимодействие между говорением и аудированием.

Следует отметить, что на начальных этапах изучения РКИ объём оперативной памяти обучающихся крайне мал, а при условии восприятия текста на слух сопровождается ещё и дополнительными факторами стресса. В этой связи рекомендуются специальные упражнения, направленные на тренировку кратковременной памяти.

Механизм осмысления предполагает умение оперировать текстом, что особенно активно может использоваться при деятельном (критическом) слушании, когда слушающему необходимо соотнести факты, перефразировать или дать оценку услышанному, например, с точки зрения верности / неверности предлагаемой информации.

Учёт механизма вероятностного прогнозирования позволяет значительно облегчать процесс восприятия текста и может выступать в роли целевой установки. Примером задействования этого механизма может быть предложение обучающимся предположить, каким будет верный ответ еще до начала прослушивания текста.

Механизм долговременной памяти позволяет надолго сохранять в памяти получаемую информацию. Таким образом, при обучении РКИ важно уделять внимание упражнениям, направленным на его активацию. Примером таких упражнений могут быть пересказы, разучивание наизусть и т.д.

Механизм эквивалентных замен особенно чётко прослеживается в упражнениях, направленных на компрессию воспринимаемого текста. В данном случае обучающийся может концентрироваться на определённых участках текста и перефразировать их сначала, используя механизм внутреннего проговаривания, а потому уже при говорении.

Итак, как мы видим, восприятие текста находится в тесной взаимосвязи с его

механизмами. В этой связи при обучении аудированию крайне важно уделять им внимание.

На наш взгляд, для формирования общих аудитивных навыков могут быть предложены следующие типы упражнений:

1. Упражнения, направленные на преодоление фонетических трудностей

- 1) Прослушайте слова и поднимите руку, если услышите звук (например, [p]).
- 2) Слушайте текст. Поднимите руку, когда услышите вопрос / отрицание / утверждение.
- 3) Слушайте предложение и скажите, сколько в нём слов.
- 4) Слушайте различные звуки, запишите их в тетради.
- 5) Укажите, сколько слогов в услышанных словах.
- 6) Скажите сколько согласных и гласных в прослушанных словах.
- 7) Определите сколько раз в прослушанных словах повторяется тот или иной звук.
- 8) Произнесите предложение и, прослушав его, посчитайте, сколько раз употребляются те или иные звуки.
- 9) Посчитайте сколько ударных / безударных гласных в прослушанных словах.
- 10) Распределите услышанные звуки по колонкам по звонкости-глухости.
- 11) Найдите и выберите слово в ряду схожих слов.
- 12) Определите количество слов в прослушанных предложениях.
- 13) Прослушайте текст.
- 14) Прослушайте и расставьте ударения.;
- 15) Прослушайте и определите тип ударения (смысловое, логическое и неделимое, модальное).
- 16) Определите и зафиксируйте в тексте паузы, сделанные диктором при чтении.
- 17) Определите сходства и различия в интонации предложений в русском и китайском языках.
- 18) Определите, что не так с речью диктора (невнятность, заикание,

картавость).

19) Отметьте в списке слова на русском языке, которые соответствуют услышанным на китайском языке.

20) Прослушайте текст и скажите, сколько вопросов / восклицаний вы услышали.

21) Попробуйте понять на слух словосочетания. Обращайте особое внимание на звучание стыка слов.

2. Упражнения, направленные на преодоление грамматических трудностей

1) Прослушайте текст и назовите в нём подлежащее / сказуемое / дополнение и т.д.

2) Прослушайте текст и скажите, в каком времени употреблены глаголы в этом тексте.

3) При прослушивании предложения посчитайте количество прилагательных в нём.

4) Повторите предложения за преподавателем.

Некоторые другие варианты упражнений описаны в нашем эксперименте, например, упражнения, направленные на тренировку восприятия речи, упражнения, направленные на совершенствование механизмов памяти, внимания и логического мышления.

1.4. Методический инструментарий обучения устной речи

Одной из самых сложных задач методики РКИ является развитие устной речи и навыков владения иностранным языком. В последние годы многие исследователи особое внимание уделяют вопросам обучения говорению на иностранном языке (например, Н.А. Боженкова, И.А. Зимняя, Р.П. Мильруд, Е.И. Пассов, А.Н. Щукин). В качестве основной цели исследователей ставится свободное владение иностранным языком студентами, включая умение правильно и оперативно реагировать на ту или иную коммуникативную ситуацию. В словаре методических

терминов Э.Г. Азимова и А.Н. Щукина (2018) говорение определяется как продуктивный вид «речевой деятельности, посредством которого реализуется речевое общение». При этом авторы также отмечают, что это происходит не без тесной взаимосвязи с аудированием [1, с. 49].

Характерной особенностью устной речи является то, что она может быть подготовленной (доклады, лекции и т.д.) и неподготовленной (разговорной). Как отмечает А.А. Леонтьев, особенностью устной речи является то, что разговор не может вернуться к определённой точке разговора снова [63].

Признак спонтанности является основой неподготовленной речи. Как отмечают Р.П. Мильруд, А.С. Карамнов, неподготовленная речь характеризуется тем, что формирование высказывания происходит постепенно и в процессе разговора могут выражаться уточнения, повторения. Говорящий, как правило, следит за тем, чтобы его речь была логичной и последовательной, подбирая подходящие слова, фразы, словосочетания, чтобы соответствующим образом передать свои мысли [73, с. 11].

Спонтанность формирования мысли – это ключевая особенность устной речи, позволяющая отличить её от письменной (которой свойственна логичность). Для этой формы речи характерны все функциональные стили языка, однако преобладающим выступает разговорный, свойственный бытовой сфере общения. При этом исследователи отмечают, что разговорная речь характеризуется обилием сравнительных конструкций, пословиц, идиом и даже «разговорных элементов» [59].

Т.И. Олейник утверждает, что «речь, как произносимая речь, формируется в момент говорения и характеризуется двумя особенностями – краткостью и продуктивностью (лапидарностью), которые на первый взгляд могут показаться безупречными» [78, с. 134].

Ещё одной отличительной особенностью устной разговорной речи является импровизация, беглость и прерывистость произношения. Последнее характеризуется остановками в звучащей речи, повторениями слов, слогов и даже звуков. Прерывистость речи в свою очередь может служить и маркером

психологических или языковых трудностей говорящего. В первом случае речь может идти, например, о волнении, во втором – о нехватке лексических или грамматических средств выражения мысли.

В научной литературе определение термина «говорение» зависит от той или иной области науки, интересной исследователю. Однако чаще всего исследователи сходятся во мнении о том, что говорение как вид устной речевой деятельности соотносится с устной речью. В качестве говорящего выступает коммуникатор, целью которого является осуществление общения и обмена информацией, а также взаимодействие между людьми посредством языка. В работах таких авторов, как Э.Г. Азимов, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, А.Н. Щукин и другие, говорение понимается как сложный психологический процесс связанный с механизмами памяти, внимания и навыками овладения речью [1; 63; 45; 116].

Если рассматривать говорение как вид речевой деятельности, необходимо определить его ключевые признаки. Приведём пример особенностей говорения, выявленных Е.И. Пассовым [81].

Первым признаком является активность человека и его индивидуальное отношение к тому, что он говорит и воспринимает.

Второй признак – целенаправленность, которая заключается, по сути, в достижении желаемого результата речевого акта, т.е. в решении коммуникативных задач: убеждение, изменение взгляда собеседника или обращение к эмоциям и чувствам, подтверждение или опровержение фактов и т.д.

Третья характеристика – связь с другими видами деятельности.

Четвёртая характеристика – связь с коммуникативной функцией мышления – возникает во взаимосвязи с мышлением и представляет собой акт взаимодействия в деятельности мышления и речи.

Пятая характеристика – связь с личностью – в наибольшей степени зависит от работы мыслительной, волевой, познавательной, социальной и органической сфер сознания индивидов, а также их интеллектуальных, эмоциональных и самоопределяющих компонентов. Индивидуальность личности человека всегда так или иначе проявляется в общении.

Шестая характеристика – ситуативность, характеризующаяся постоянной сменой тем, ситуаций общения. При этом некоторые характеристики общения могут меняться в зависимости от смены дискурса.

Седьмая характеристика – эвристичность – понимается как неспособность человека досконально спрогнозировать общение либо реализовывать коммуникацию по шаблонам, а потому у говорящего должен быть развит навык оперирования в новых коммуникативных условиях, даже в случае отклонения курса общения от привычного шаблона.

Самостоятельность говорения заключается в отсутствии аудиовизуальных опор и готовых коммуникативных речевых шаблонов.

Девятая характеристика – мотивированность, т.е. акт говорения имеет чёткую внутреннюю зависимость и состоит как минимум из двух составляющих: потребность человека в общении как таковом и потребность в том, чтобы поделиться какой-либо информацией / взаимодействовать с партнёром.

Наконец, десятой характеристикой является темп, основанный на общепринятых нормах языка [81, с. 520–526].

При обучении китайских студентов говорению на русском языке необходимо стремиться к достижению результатов говорения, что в свою очередь должно быть в основе методических материалов, предлагаемых для работы с данной аудиторией. Вслед за учёными, мы считаем, что для китайской аудитории можно выделить следующие типы говорения:

1. **Спонтанное** – данный тип говорения характерен для более высокого уровня владения РКИ, т.к. предполагает свободу выбора темы общения, лексики, речевых конструкций и средств языковой выразительности.

2. **Реактивное** говорение предполагает ответную реакцию на речь участника общения. Чаще всего в данном случае внутреннее побуждение к речи является второстепенным либо просто отсутствует.

3. **Имитативное** говорение свойственно, например, заучиванию текста наизусть, когда необходимо воспроизвести ту или иную информацию с её предварительным осмыслением.

4. **Автоматизированное** говорение свойственно начальным этапам обучения языку и определённым методикам обучения иностранному языку, при которых процесс говорения осуществляется за счёт неосознанного заучивания тех или иных фраз.

5. **Ассоциативное** говорение предполагает воспроизведение заученного наизусть текста с элементами языковой догадки значения тех или иных слов и выражений [115, с. 396-397].

Для реализации успешного обучения говорению необходимо учитывать ряд психологических моментов, связанных с порождением речи. Так, А.Н. Щукин выделяет следующие этапы порождения речевых высказываний:

1) побудительно-мотивационный этап, на котором формируется мотив речи, в связи с чем определяется тема и цель высказывания в целом;

2) аналитико-синтетический этап, на котором в ходе ряда мыслительных операций говорящий определяется с тем ЧТО и КАК он будет говорить, т.е. определяется с содержанием и структурой высказывания;

3) исполнительный этап, который соответствует непосредственно акту говорения. При этом длительность высказывания обучающегося может варьироваться в зависимости от сложности сообщения и уровня его владения языком в целом;

4) контролирующий этап. На данном этапе при условии наличия шаблона высказывания и значительной степени развитости саморефлексии говорящий может осуществить своего рода самокоррекцию: поправить фактические / грамматические / лексические или другие ошибки в высказывании [115].

Мы считаем, что преподавателям РКИ при работе с китайскими обучающимися крайне важно брать во внимание представленные выше механизмы и этапы формирования речевого высказывания. Так, например, учитывая этапы формирования речи, не стоит корректировать речь обучающегося в процессе акта его говорения, т.к. ввиду комплексности психических операций он будет не готов к восприятию этой информации.

При обучении говорению необходимо учитывать его форму

(монологическую или диалогическую), а также фактор подготовленности речи. Поскольку параграф 1.2 был посвящён описанию диалога как ключевого аспекта обучения устной речи, мы не будем на нём останавливаться и перейдём к рассмотрению монолога как формы устной речи.

В психолого-педагогической литературе наблюдается некоторая вариативность определения монолога. Так, например, для И.А. Зимней монолог – это «более или менее большая часть диалога, которая всегда предполагает присутствие собеседника» [46].

По мнению Г.В. Роговой, монолог – это ряд связанных логически и интонационно предложений, объединённых единством содержания или темы высказывания [86]. Исходя из этого определения, можно сделать вывод о том, что автор понимает монологическую речь как форму высказывания, связанную с выражением мысли одного субъекта речи.

Согласно исследованиям Э.Г. Азимова и А.Н. Щукина, монологом считается форма речи, обращённая к самому себе, отдельному лицу или группе лиц [1, с. 147]. Монологическая речь характеризуется длительностью высказывания, логичностью и последовательностью. В отличие от диалогической речи для неё характерны определённые рамки в выборе языковых средств, а также употребление более сложных речевых и грамматических конструкций.

Таким образом, монолог – это способ организации речи как отдельного предложения или высказывания, как возможность подобрать языковые средства в соответствии с языковым намерением, а также экстралингвистические средства выражения.

В качестве объекта исследования данной методики выделяются следующие аспекты монологической речи иностранных студентов: содержание речи, уровень самостоятельности и подготовленности высказывания.

Выделяют следующие типы монологов:

- 1) описательный монолог – характеризуется выражением идей путём описания или перечисления черт, особенностей, признаков предмета или явления;
- 2) монолог-сообщение – это передача информации о развитии состояний или

действий;

3) монолог-рассуждение – предполагает логические размышления, которые формируют вывод [7].

Таким образом, при обучении монологической речи на русском языке преподавателям РКИ необходимо работать над выполнением следующих задач:

- 1) работать над формулированием понятных фраз;
- 2) обучить студентов выражать свои мысли развёрнуто;
- 3) научить оперировать устным текстом: сравнивать, обобщать, рассуждать о чём-либо и так далее;
- 4) учить не просто выражать свои мысли, но и учитывать при этом функциональные стили.

При обучении китайских студентов монологической речи необходимо учитывать определённую последовательность ввода упражнений. Вначале необходимо предлагать студентам составлять тексты-описания объектов, окружающих их каждый день, затем предлагать работать с текстами-повествованиями, в которых рассказывается о повседневных действиях обучающихся. Более совершенный этап обучения предполагает ввод текстов-рассуждений в монологическую речь либо их элементов.

- С этой целью можно использовать следующие приёмы обучения монологу;
- построение монологических высказываний на основе вопросов и ответов по изученному материалу;
 - подготовка выступления на основе просмотренного / прослушанного / прочитанного текста;
 - доклад / сообщение перед аудиторией.

Ещё одним довольно распространённым методическим приёмом является пересказ текста. Однако преподавателям РКИ следует быть осторожными с этой формой работы, поскольку постоянное использование данного упражнения приводит к снижению мотивации обучающихся, т.к. обычно не несёт за собой реализации той или иной коммуникативной задачи.

Приведём примеры упражнений, направленных на формирование

монологической речи.

1. Перескажите прочитанный / просмотренный / прослушанный текст.
2. Сформулируйте основную мысль текста.
3. Составьте план текста и на его основе перескажите его.
4. Как вы понимаете название фильма / текста / рассказа?
5. Поделитесь своими впечатлениями о прочитанном.
6. Как вы думаете, чем закончилась эта история?
7. Оцените просмотренный видеоролик. Чем он вам понравился? Чем не понравился?
8. Расскажите о вашем самом интересном путешествии. Где вы были и что делали?

Несомненно, обучение в условиях языковой среды будет иметь больший эффект, чем в условиях её отсутствия. Тем не менее, как справедливо отмечает в своей диссертации И.А. Орехова, эффективность обучения при воссоздании так называемой «лингводидактической языковой среды» [79] будет значительно выше при условии учёта выявленных компонентов естественной языковой среды.

На основе обзора современной методической литературы, а также собственного опыта приведём некоторые элементы методического инструментария, который может быть использован непосредственно на занятиях по РКИ или во внеурочное время с целью улучшения навыков устной речи.

1. Чтение художественной литературы

Довольно полезно во время чтения обращать внимание не только на понимание сюжета и основных событий произведения, но также на структурные особенности текста: грамматические конструкции, лексику, которые автор выбирает для описания персонажей, мест, интерьеров и вещей.

2. Прослушивание аудиокниг, аудиоматериалов (просмотр видеороликов)

Использование аутентичных аудио- и видеоматериалов, в том числе и во внеурочной деятельности, представляют собой не только развлекательный, но и образовательный аспект. При прослушивании / просмотре важно обращать внимание на то, как опытные дикторы используют интонацию, логическое ударение,

ритм, тон и паузы для достижения различных эффектов.

3. Анализ собственной речи

Запись собственного ответа / монолога на аудионоситель позволит оценить речь на предмет наличия так называемых «слов-паразитов» и длительных пауз в ответе. Игровая форма по системе «штрафов» может этому помочь. Если какое-либо «слово-паразит», свойственное тому или иному обучающемуся, произнесено, то нужно выполнить пять отжиманий или, к примеру, можно заключить пари с одноклассниками на предмет того, кто дольше обойдётся без данных слов.

4. Тренировка в произношении, проговаривании, говорении, интонировании

Обучающиеся могут сами выбирать тему и практиковать навыки публичного выступления. К примеру, можно установить чёткие рамки времени выступления и некоторые критерии для выступления, например, речевые обороты, метафоры, образность и правильная интонация.

5. Развитие собственного воображения

Чтобы правильно общаться, вы должны развивать свой потенциал творческого мышления. Это поможет вам создавать убедительные рассказы и оригинальные идеи. Здесь же хорошо могут подойти задания, направленные на дописывание незаконченного автором текста.

6. Обращение к словарю фразеологизмов

Можно каждое утро заучивать и использовать в речи хотя бы один новый термин, например, «в воду опущенный», «дело в шляпе», «нос повесить». Вербальные выражения приносят в устную речь эмоции, выразительность и интерес. Тем не менее обращаем внимание, что с заданиями такого плана нужно быть осторожными, поскольку чрезмерное употребление фразеологизмов, особенно иностранцами, делает речь неестественной, а в случае владения языком на начальном этапе это ещё и создаёт большой контраст с невысоким лексическим запасом обучающегося.

Можно использовать как бумажные, так и электронные словари, которые, как отмечает Э.Г. Азимов, становятся всё более популярными в китайской аудитории

[2]. Одним из явных преимуществ электронных словарей является скорость доступа, но стоит пользоваться проверенными источниками, поскольку в ряде словарей, находящихся в свободном онлайн-доступе, могут наблюдаться «ошибки и неточности в поиске значения слов» [там же, с. 36].

7. Игра в настольные игры

Положительно сказывается использование словесных настольных игр типа «Эрудит» или «Табу», когда студентам нужно либо объяснить слова, не называя однокоренных слов, либо вообще не называя какие-то определённые слова.

8. Соревнование на подбор слов и словосочетаний

Например, преподаватель выбирает существительное «стул», а затем просит студентов подобрать десять прилагательных для его описания.

9. Задавание вопросов

Можно просить обучающихся задавать не менее десяти вопросов на любую тему, например, о любимом телешоу, включая «почему», «каким образом», «о чём оно», «что вы думаете» и т.д. В свою очередь какой-то студент / группа должны на них отвечать. В случае если ответ неверный, например, можно начислять меньше очков.

Как отмечает И.А. Лешутина, в мононациональных группах намного выше мотивация к коммуникации, но снижается значимость русского языка как средства языковой коммуникации [65, с. 203]. При этом китайским студентам в силу их этнопсихологических особенностей обучения требуется время для адаптации к новому формату и повышения уверенности в речевой деятельности [там же, с. 203]. Таким студентам непривычен игровой формат обучения, поэтому введение игры как упражнения потребует времени для адаптации к новому для студентов формату, преодоления застенчивости и обретения уверенности в речевой деятельности

Для укрепления способностей к устной русской речи необходимо разработать специальный комплекс мер, технологий и приёмов, то есть собственно *методический инструментарий*. При этом с точки зрения психологического комфорта обучающихся важно, чтобы они были примерно одной возрастной группы. Желательно периодически обращаться к публичным выступлениям перед

группой, что является первым шагом и первыми уроками выступлений с русской речью перед любой другой аудиторией.

Итак, устная речь, как известно, состоит из говорения и аудирования. Именно говорение является важнейшим видом деятельности, посредством которого осуществляется устное вербальное общение. Предметом говорения является мысль как отражение в сознании человека связей и отношений в контексте реального мира. Как самостоятельный вид речевой деятельности, говорение включает в себя следующие компоненты: лингвистический, представляющий собой совокупность языковых средств и правил их деятельности, и психологический, включающий в себя совокупность умений и навыков.

Отметим, что при обучении устной речи студентов гуманитарных специальностей в Китае следует уделять самое серьёзное внимание разработке специального методического инструментария, включающего новые упражнения и задания на говорение (а именно на диалогическую и монологическую речь). Мы считаем, что при работе с китайской аудиторией с этой целью необходимо уделить особое внимание и специальному подбору учебников и методических пособий.

ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

Предпосылками для развития устной речи обучающихся являются психолого-педагогические, языковые и учебно-методические обоснования. При обучении устной русской речи студентов вузов Китая необходимо учитывать особенности речевого поведения китайских студентов, а также традиции языкового образования, существующие в стране. Выяснено, что для развития навыков русской устной речи у китайских студентов необходимо качественное, систематическое обучение аудированию и говорению.

Безусловно, для успешного обучения китайских студентов гуманитарных специальностей необходима разработка специального методического инструментария, направленного на развитие русской устной речи, дополняющего и расширяющего объёмы аудирования и говорения в обучении РКИ.

В данной главе описаны теоретические основы устной речи, история

становления понятия, описание необходимости формирования умений устной речи в зарубежной и отечественной лингводидактике. Был сделан вывод о важности учёта аспектов говорения и аудирования как базовых составляющих устной речи. Также были рассмотрены этнопсихологические особенности китайских обучающихся (например, специфика языкового сознания, сдержанность эмоций, боязнь «потерять лицо»), влияющие на эффективность обучения русской устной речи.

Итак, специфическими условиями, определившими поиск методических инструментов успешного педагогического воздействия, в китайском вузе стали следующие:

- недостаточная языковая среда;
- быстрый темп устной речи носителей языка;
- недостаточность времени для тренировки устных навыков учащихся;
- неточность в русском произношении китайцев, нарушающая коммуникацию.

В процессе анализа традиции обучения устной речи обнаружена сложная организация, реализующаяся в отличие от родного языка в многообразии коммуникативных условий при изучении РКИ.

Также в главе были описаны основные лингводидактические предпосылки обучения диалогической речи, выступающей в свою очередь одновременно как средство общения и как средство обучения. Рассмотрены основные типы диалогов и приведены примеры упражнений, которые в дальнейшем стали основой методического инструментария и были использованы для работы в китайской аудитории.

Помимо этого были изучены основные теоретические вопросы обучения аудированию и говорению, в том числе их типология, характеристика, основные механизмы, а также приведены основные примеры упражнений и методические рекомендации к дополнительным заданиям, которые могут быть использованы преподавателями РКИ при работе в китайской аудитории в условиях ограниченной языковой среды.

ГЛАВА 2. КОМПЛЕКСНЫЙ АНАЛИЗ УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ УСТНОЙ РЕЧИ У СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНЫХ ВУЗОВ КИТАЯ

2.1. Анализ традиции преподавания русского языка в КНР. Проблемные вопросы обучения устной речи студентов

В рамках обучения иностранных студентов необходимо учитывать языковой и образовательный опыт обучающихся. В связи с этим нам представляется важным обратиться к ретроспективе развития методики преподавания иностранного языка, в частности русского, на территории Китайской Народной Республики.

Первое обучение иностранным языкам в Китае началось около двух тысяч лет назад. Тем не менее обучение русскому языку в Китае началось не так давно. Ма Чуньюй относит это к периоду правления династии Цин, когда в 1708 году император Канси приказал создать Дворцовую школу русского языка, предназначенную для обучения дипломатов [70]. Это была самая первая школа русского языка в Китае. В основном она занималась переводом текста с маньчжурского языка на русский и наоборот, при этом основную часть преподавателей составляли русские. К сожалению, в статистической и методической литературе отсутствует точная информация о количестве выпущенных учеников-русистов за последующие 150 лет с момента открытия. Тем не менее отмечается, что на протяжении последующих 50 лет начиная с 1862 года, происходило становление первых методик обучения русскому языку в китайской русистике. Однако, как отмечает Ван Юэхань, основным методом преподавания РКИ в Китае вплоть до середины XX в. был грамматико-переводной [23, с. 18].

Помимо этого исследователи отмечают следующую специфику методики РКИ в Китае, характерную для того периода времени:

1. Основной акцент сделан на изучении литературы, а не коммуникативных систем языка, причем на классической литературе, а не на современной. Это связано с тем, что, по мнению многих преподавателей, литература являлась

единственным средством овладения вторым языком.

2. Уделяется большое внимание передаче знаний, а не обучению языку в целом. В преподавании используется преимущественно догматический подход, проявляется тотальное уважение и беспрекословное внимание, в связи с чем сами преподаватели редко имеют прямое взаимодействие с учениками. Преподаватели доминируют в учебной деятельности, на занятии в классе и редко взаимодействуют со студентами.

3. Тем не менее студенты того периода времени получают некоторое преимущество для профессионального развития, в том числе фундаментальные знания о языке и развитие навыков самообучения. В связи с этим студенты демонстрировали высокие баллы за задания, направленные на проверку навыков письменной речи (чтения и письма) [65, с. 19].

С образованием Китайской Народной Республики в 1949 году внимание к обучению иностранным языкам в Китае, в том числе и РКИ, значительно возросло. Исследователи отмечают несколько этапов развития методики РКИ в КНР:

1. **1949 – 1966 гг.** С начала становления Китайской Народной Республики стали крепнуть связи между КНР и СССР, в связи с чем требовалось увеличение количества людей, владеющих русским языком. С этой целью в 1949 году в столице были заложены основы университета русского языка, который в наши дни известен как Пекинский университет иностранных языков. Если на момент становления КНР насчитывалось порядка 4 учебных заведений, занимающихся русистикой, то в течение последующих 10 лет в стране уже насчитывалось 4 специальных учреждения, 17 университетов и 19 педагогических вузов. Тем не менее методика РКИ того времени нуждалась в методической поддержке, обмене опытом и едином учебном пособии. В этой связи в августе 1953 года состоялась государственная конференция по преподаванию русского языка. На этой конференции было принято несколько решений, касающихся основ развития преподавания русского языка в стране. В апреле 1956 года было проведено совещание по утверждению программы для высших учебных заведений русского языка, по результатам которого вышла первая программа обучения русскому языку. В 1962 году в стране появился первый

единый учебник русского языка «Русский язык 1», состоящий из 8 томов, в основе которого все еще лежал грамматико-переводной метод [129].

2. **1966 – середина 70-х гг.** «Китайская культурная революция» привела к спаду преподавания русского языка в стране, что стало следствием десятилетнего перерыва в изучении языка. Хотя в то время и были некоторые курсы русского языка, но они не имели единой методологии и опирались на собственные методические наработки. По разным причинам в это время наблюдается снижение качества обучения, в преподавании отсутствовали соответствующие методические рекомендации по организации учебной работы. Все эти обстоятельства оказали негативное влияние на учебный процесс и подтвердили необходимость преподавания иностранных языков.

3. **Конец 1970-х гг. – 1990-е гг.** После 1976 года изучение РКИ в Китае становится снова востребованным и популярным. В связи с чем в методике наблюдается значительный прорыв: применяются новые методы, в том числе и коммуникативный, создаются новые учебники, изучается вопрос применения компьютерных технологий при обучении РКИ в китайской аудитории, в 1981 году создаётся китайская ассоциация преподавателей русского языка и литературы (КАПРЯЛ) и т.д. Так, например, профессором Пекинского университета иностранных языков Дин Шуци в конце 1990-х гг. публикуется трёхуровневый образовательный комплекс «Русский язык», в основу которого легла коммуникативная методика. А чуть позже совместно с преподавателями Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина создаётся ещё один учебный комплекс «Русский язык-Восток».

4. **Начало XXI в.** – по настоящее время. В конце 1990-х – начале 2000-х годов в стране снова наблюдается некоторое снижение интереса к русскому языку, однако затем, ввиду увеличения укрепления стратегических отношений между КНР и Россией изучение русского языка возвращает свою популярность. Как отмечает Дай Хуэй в настоящее время русский язык является вторым по популярности иностранным языком в Китае [36].

По состоянию на 30 сентября 2021 года Министерство образования Китая

насчитывало 3012 высших учебных заведений, включающих 2756 общеобразовательных высших учебных заведений и 256 высших учебных заведений для взрослых. На момент 2023 года 182 из них открыли специальность «Русский язык».

Основными задачами программы «Русский язык» является обучение всем аспектам речевой деятельности, а также развитие интеллектуальных способностей обучающихся и навыков межкультурной коммуникации. Помимо основных разделов языка, таких как фонетика, морфология, лексика, грамматика, синтаксис, программа включает изучение истории и культуры России, введение в русскую литературу, изучение языка в профессиональных, в том числе и бизнес целях и т.д.

В связи с развитием и активным внедрением технических средств обучения в образовательный процесс учебных заведений КНР появляется больше возможностей для их применения в сфере обучения РКИ. Так, можно использовать телемосты с Москвой, обращаться к помощи специальных приложений и т.д. Тем не менее нам представляется, что сфера применения информационных и компьютерных технологий в обучении устной речи РКИ, особенно в китайской аудитории, заполнена только частично и имеет большие перспективы для развития. Примером мультимедийных курсов может служить серия учебников «Россия – мультимедийный курс», в состав которых вошли следующие учебники: «俄罗斯历史», «当代俄罗斯» и «俄罗斯文化» [135]. Данные учебники сопровождаются не только аудио- и видеоматериалами, но и гипертекстом, мультимедиа и другими средствами визуальной поддержки. Данный курс, как отмечает В.М. Филиппова, рассчитан в большей степени на самостоятельную работу обучающихся и включает «эмоционально-оценочный компонент коммуникативной компетенции» [102, с. 229].

Итак, с дальнейшим углублением китайско-российских дружеских отношений и постоянным расширением торговых и культурных обменов между двумя странами русский язык играет всё более важную роль в связях между Россией и Китаем. Это предъявляет всё более высокие требования к существующему вузовскому преподаванию русского языка в Китае. Чтобы

удовлетворить потребности социального развития Китая и международных обменов, мы должны укрепить способность всестороннего применения русского языка учащимися, особенно умение слушать (аудировать) и говорить, чтобы они могли эффективно передавать устную и письменную информацию на русском языке в будущей работе и социальном общении. В то же время это также повысит долю их способности к самостоятельному обучению и улучшит общее культурное качество.

На основе изученной информации можно сделать следующие выводы о степени владения навыками русской устной речи в китайских вузах, а также о подходах к их обучению.

Во-первых, стоит отметить слабую речевую основу китайской традиции преподавания РКИ. Главным в образовательном процессе является заучивание учебного материала обучающимися. Данный подход недостаточно обращает внимание на языковую практику и не предполагает активное использование новых методов обучения РКИ. Некоторые учащиеся не могут говорить по-русски, у части учащихся существуют проблемы в области фонетики и аудирования, произношения слов, а также чтения.

Во-вторых, методы и содержание обучения русскому языку в КНР по-прежнему склонны к преподаванию и накоплению языковых знаний. Большинство преподавателей на занятии русского языка считают, что в основе изучения лежит толкование языка и накопление лексического запаса. В преподавании русского языка, ни со стороны структуры занятий, ни со стороны системы урока, а также постановки цели урока не обращают достаточное количество внимания на уроки «развития русской устной речи». Помимо этого среди ряда обучающихся бытует мнение о том, что раз они не будут сдавать устный экзамен, то они могут и пропускать соответствующие занятия, что, несомненно, оказывает негативное влияние на уровень владения навыками русской устной речи.

В-третьих, можно отметить пассивное отношение обучающихся к практике устной речи на русском языке. Если даже в школе некоторые учащиеся более или менее изучали русский язык в течение нескольких лет, но при этом почти не

практиковались в общении на русском языке, то это неизбежно приводит к снижению лексического запаса и уровня владения устной речью. При поступлении в вузы, в которых на данный период времени работает много приглашённых преподавателей из России, многие студенты просто боятся допущения ошибок, а потому они проявляют предельную осторожность в речи и стараются говорить меньше. Это связано с одной психоэтнической чертой китайского народа, где важно сохранить лицо перед другими, а потому очень не хочется выглядеть глупо в глазах одноклассников. Такое поведение влияет на устное выражение мыслей. Кроме того, социально-культурные концепции также являются факторами, влияющими на повышение устного умения учащихся.

Таким образом, мы считаем, что китайским студентам очень важно базовое представление о монологической и диалогической русской устной речи, уметь оперировать русским языком в условиях типичных повседневных коммуникативных ситуаций, понимать базовую лексику и уметь общаться на разные темы.

Также стоит уделить особое внимание обучению студентов тому, как выступать перед группой, аудиторией и «публикой». Важно помнить, что «публика» понимает русский язык по-разному. Поначалу большинство обучающихся испытывают страх и не решаются вступать во взаимодействие. Эти элементы должны быть учтены педагогами русского языка как иностранного. Они могут учить обучающихся выступать перед одноклассниками на любом уроке. На уроках чтения допустимо, чтобы учащиеся читали вслух содержание, а затем вступали в дискуссию по этому поводу. На уроках грамматики можно обращать больше внимания на то, что говорят учащиеся, просить всю группу высказаться о презентации, в том числе о том, насколько хорошо они читали, правильно ли они ответили на вопросы и какие ошибки допустили. Необходимо побуждать группу слушать более внимательно и оценивать каждое выступление, требуя, чтобы учащиеся представляли свою работу всей группе.

Важно, чтобы учащиеся тренировались говорить о себе в первом лице. Для этого преподаватель должен объяснять тему и задавать вопросы. Учащиеся могут

рассказывать о себе различными способами, в том числе через свои проекты и задания, организацию экскурсии, просмотр фильмов и выставок, посещение галерей и музеев и т.д. Основу монолога должно составлять повествование от первого лица. Кроме того, обучающиеся могут рассказывать о важных событиях и поворотных моментах в своей жизни, например, о том, как они испугались, потерялись или спасли кого-то.

В связи со сказанным считаем необходимым рассмотреть основные учебники русского языка, наиболее популярные на данный момент на предмет того, насколько они подходят для развития навыков устной речи на русском языке в китайской аудитории.

2.2. Научно-методический анализ учебников и программ в аспекте темы исследования

В настоящее время существует множество учебников, учебных пособий, программ и мультимедийных средств обучения русскому языку иностранных студентов, имеющие систематическую структуру и опирающиеся на традиционные учебники, в то время как материалы, представленные здесь, акцентируют внимание на фундаментальных педагогических, дидактических и практических задачах. Учебники – это важнейший инструмент обучения, а также своего рода навигация и руководство для работы студентов. В рамках нашего диссертационного исследования мы рассмотрим ряд учебников и их программы, которые могли бы помочь китайским студентам гуманитарных специальностей развивать навыки устной речи, а также дадим оценку их функциональных особенностей и практического значения их содержания в аспекте интересующей нас темы.

Наиболее важными компетенциями для изучения русского языка как иностранного и формирования навыков устной речи являются языковая, речевая и коммуникативная. В этой связи важно отметить, что на практике формирование устной речи у китайских студентов часто реализуется без опоры на системность

языковых знаний, поскольку зачастую они закладываются на обобщающих занятиях [54, с. 30].

Прежде чем перейти к анализу учебников РКИ рассмотрим основные требования программы по РКИ с точки зрения развития навыков устной речи.

Следующее, проведём анализ рабочей программы «Практикум по методике преподавания РКИ на продвинутом этапе» (далее – программа). Данная программа предназначена для преподавателей русского языка, преподающих русский язык на довузовских курсах, курсах повышения квалификации в центре преподавания русского языка и на начальных этапах высшего образования.

Первый сертификационный уровень удовлетворяет основные потребности не носителей русского языка в повседневной жизни, культуре, образовании и работе. Студенты могут использовать получаемые навыки для общения с носителями русского языка, повышения уровня владения русским языком, а также адаптации к новой социокультурной ситуации, изучения истории и культуры России.

Рассмотрим программу курса с точки зрения говорения и аудирования.

Студенты, слушающие аудиоматериалы, получают важную информацию и знания из конкретных и смешанных типов текстов, а также лексические и грамматические навыки. Размер воспринимаемого текста колеблется от 120 до 150 слов. Предполагается использование заданий разного уровня сложности, поиск устных и письменных вариантов ответа, дополнение пропущенных слов и выражений.

Приведём пример упражнений, направленных на улучшение навыков аудирования и обработки информации:

- 1) Прослушайте текст, составьте реферат и зафиксируйте основные тезисы.
- 2) Постарайтесь запомнить всю информацию по ходу прослушивания текста, особенно названия глав и цифр.
- 3) Сопоставьте только что прослушанный текст с визуальным текстом на соответствующую тему. Проведите причинно-следственный анализ, чтобы оценить различия и сходства в содержании.
- 4) Определите, как использовать информацию из прослушанного текста.

5) Изучая содержание, проанализируйте несколько вопросов, поднятых в теме.

6) Внимательно слушайте текст, просмотрите краткое содержание и составьте конспект наиболее важных тем, персонажей и идей.

Упомянутые темы касаются культурного и повседневного взаимодействия. В результате студенты должны уметь понять общее содержание текста, определить его темы и оценить, является ли основная информация в тексте достаточно точной и исчерпывающей.

Упражнения на развитие навыков говорения также включают обращение к аутентичной информации, а также описание полезных характеристик (например, названия улиц и магазинов). Размер монологического текста 150–200 слов. При этом количество незнакомых слов должно быть порядка 1%.

Таким образом, студенты способны определять коммуникативный статус высказываний в контексте дебатов и участия в них. Студенты бессознательно реагируют на высказывания, оценивают содержание и ситуации общения, выражают собственное мнение, что способствует развитию навыков саморефлексии обучающихся. Язык, используемый студентами, соответствует социально одобряемой языковой этике и обрабатывается в соответствии с современными лингвистическими стандартами.

Два основных критерия аудирования – это понимание темы речи и восприятие жизненно важных фактов на слух. Текст должен состоять из 300–400 слов. Тематика текстов преимущественно социокультурная или касается тем повседневного общения.

Студенты должны прочитать текст и уметь различать приёмы (как с точки зрения общей широты, так и содержания), определить тему произведения, понять его основные идеи, а также точно и тщательно интерпретировать как первичные, так и вторичные источники, использованные в тексте. Вопросы будут задаваться с учётом социокультурного контекста и неформального дискурса.

В основе обучения говорению лежит принцип целенаправленности высказывания, т.е. достижения желаемого результата речевого акта. Например,

задача состояла в том, чтобы посмотреть видеоролик «Интервью со студентом» и получить оценку. Анализ синтаксических структур, выражение своего мнения, формулирование гипотез о результате разговора означает решение коммуникативных задач: убедить или разубедить собеседника, продемонстрировать искомые чувства и эмоции, подтвердить или опровергнуть факты и т.д.

В результате освоения уровня студенты должны уметь применять материал курса, определять ожидания, исследовать коммуникативную ситуацию или тему, определять цель общения, предвидеть подходящую реакцию на свою речь, инициировать размышление об исследованной коммуникативной теме или ситуации и уметь общаться.

Для прослушивания текста первого сертификационного уровня важно понимать его содержание. Основная и вспомогательная информация должна быть точной и уместной. Тексты могут иметь форму «сообщения», «информации», «описания» или «смешанных текстов». Для рассказов, соответствующих этому критерию, должен быть представлен правильный логический материал, а объём текста должен быть приемлемым или минимальным от 600 до 800 слов. Студенты должны уметь идентифицировать тексты и улавливать их основные идеи; воспринимать контекстную и дополнительную информацию в полных, точных и сложных текстах; формулировать выводы автора; предлагать комментарии к прочитанному материалу.

В результате обучения навыкам говорения на первом этапе овладения языком учащиеся должны уметь соотносить коммуникативное намерение ситуации, понимать содержание определённых предложений, достаточно быстро составлять предложения, инициировать беседу, выражать коммуникативные идеи и уметь участвовать в различных видах бесед.

В настоящее время появляется всё больше учебников РКИ. Так, например, издательство «Златоуст» выпустило более 400 учебников по русскому языку, посвящённых разным разделам языка и тематикам. В свою очередь, это затрудняет выбор преподавателем лучших учебников для обучения своих студентов. Ключевыми факторами при выборе учебника часто являются уровень языковой

компетенции обучающихся, а также возраст и размер группы, что также усложняет задачу отбора. Примечательно, что в Китае, как отмечает, В.М. Филиппова, при выборе учебника эти факторы не являются ведущими, в отличие от учёта «профессии, специальности обучающихся и типа учебного заведения» [102, с. 228].

В целом, типичный метод преподавания русского языка иностранным студентам включает в себя использование четырёх типов учебников с различными стратегиями обучения в зависимости от уровня образования и владения языком:

- универсальные учебники, подходящие для работы с любой аудиторией;
- типовые учебники, предназначенные для определённых аудиторий;
- профильные учебники, основной целью, которых является развитие тех или иных компетенций в какой-то определённой тематической области или специальности;

- учебники, учитывающие родной язык обучающихся, а также этнопсихологические и методические особенности обучения в конкретной национальной аудитории [77, с. 186].

При выборе учебников мы опирались на те учебники, которые могли бы отвечать запросам максимального количества преподавателей независимо от их опыта, возраста и т.д., а также включали в себя лингвокультурологическую и лингвострановедческую информации. Таким образом, мы провели обзор наиболее популярных универсальных учебников РКИ и рассмотрели их с точки зрения обучения в китайской аудитории. Итак, нами были отобраны следующие шесть учебников:

1. Т.Л. Эсмантова «Русский язык: 5 элементов: уровень А1 (элементарный)» [134].

2. С.И. Чернышёв «Поехали! Русский язык для взрослых. Начальный курс» [133].

3. К.С. Евсеева, Е.Н. Дмитриева, Е.П. Никифорова, Л.Н. Самсонова «Русский язык. Устный курс для студентов-иностранцев» [124].

4. В.Е. Антонова, М.М. Нахабина, М.В. Сафронова, А.А. Толстых «Дорога в Россию» [123].

5. С.А. Хавронова, Л.А. Харламова «Русский язык. Лексико-грамматический курс» [132].

6. «Русский язык как иностранный. Будущему педагогу: учебник для иностранных учащихся подготовительных факультетов» под общей редакцией Е.А. Хамраевой [127].

Оценка учебников, представленных для обучения иностранных студентов разговорному языку, проводилась по следующим критериям:

- ясно поставленные и последовательно выполняемые задачи;
- отбор обучающих текстов;
- соблюдение баланса между теорией и практикой;
- наличие текстов, отражающих знания о культуре и стране, изучаемого языка;
- набор лексики, учитывающей потребности и предпочтения студентов;
- отбор грамматических структур, применяемых для реализации коммуникативных потребностей обучающихся.

Рассмотрим учебник Т.Л. Эсмантовой Русский язык: 5 элементов: уровень А1 (элементарный) [134].

В первую очередь стоит отметить доступность данного учебника. Значительная часть вузов имеют в библиотечном доступе этот учебник. Программа учебника является модульной и хорошо структурированной. Учебник позволяет изучать язык с нуля до первого сертификационного уровня. Целевой аудиторией являются студенты (обучающиеся как в условиях языковой среды, так и вне её), а также те, кто продолжает изучать язык самостоятельно или под руководством преподавателя. На изучение материала отводится порядка 100–130 часов, от 4 до 6 часов каждую неделю, или в среднем 20 часов в неделю. Помимо книг в обучении используются различные учебные ресурсы. На вводный курс отводится около 8–9 недель.

При оценке учебников следует учитывать и количество текстов. Каждое занятие содержит необходимую учебную информацию. Все тексты имеют аудиосопровождение, что позволяет обучающимся отрабатывать одновременно все четыре вида речевой деятельности: аудирование, говорение, чтение и письмо. Так,

при отработке навыков чтения студенты могут читать и одновременно слушать диктора, делать пометки в тексте, а после пробовать прочитать самостоятельно. При отработке навыков говорения и письма можно предложить студентам задания на пересказ прослушанного текста в устной или письменной форме. Также стоит отметить нарастающий уровень сложности текстов, а также тот факт, что сами тексты отражают повседневные события.

В учебнике представлено достаточное количество упражнений для закрепления той или иной темы. Предложены разные формы работы, как индивидуальной, так и в паре / группе. Положительным является то, что некоторые задания, например, «выявление ошибок в тексте», направлены на привлечение внимания учащихся к грамматике, лексике и структуре текста. Традиционными являются чтение материалов, составление диалогов на определённую тему, работа в парах и в группах, использование текстов повествовательного характера.

В зависимости от уровня владения языком учащегося, некоторые задания могут выполняться в парах или небольших группах. В книге представлено достаточное количество диалогических текстов, опора на которые может быть эффективным методом совершенствования устной речи. Так, обучающиеся могут разыгрывать диалоги по ролям, что будет способствовать закреплению изученного материала. В самих заданиях часто встречаются вопросы, в которых содержится информация о заинтересованности обучающихся прочитанным / прослушанным текстом, что заставляет лишней раз обращаться к таким конструкциям, как «Я убеждён, что...» и «Я думаю...» и другим. В связи с тем, что обучение устной речи зависит от уровня сформированности лексики и грамматических структур, а также синтаксиса, на первых уроках большое внимание уделяется тому, чтобы помочь учащимся интегрировать навыки устной речи и научиться организовывать полученную информацию в связные предложения. Основной целью этих упражнений является развитие способности оценивать смысл предложения и включать связанные с ним лингвистические аспекты. Языковые задания в учебнике представлены учащимся в определённом порядке, основанном на идее рассуждения.

В учебнике нет отдельных текстов, отражающих информацию о культуре и

стране изучаемого языка, однако некоторые тексты дополнительно включают этот компонент. Например, в учебнике рассматривается тема «Имя, отчество, фамилия», в том числе структура отчеств и способы образования коротких или уменьшительно-ласкательных форм имён [134, с. 56].

Данный словарь книг, отражающий потребности и интересы целевой аудитории, нельзя отнести к учебникам, ориентированным на обучающихся какой-то конкретной национальности, скорее он содержит элементы, отвечающие критериям учебника для иноязычных студентов. Тем не менее он содержит не менее 400 интернационализмов, что является хорошей опорой для студентов, владеющих европейскими языками, особенно на начальном этапе. При этом такие слова могут использоваться для развития языковой догадки обучающихся и, как следствие, их мотивации. При таком подходе с первого же урока становится очевидно, что изучать русский язык совсем не сложно.

В учебнике представлены 5 разделов, которые оправдывают его название: грамматика, чтение, говорение, письмо, аудирование – все эти разделы представлены в данном пособии. Говоря о последнем элементе стоит подчеркнуть, что уроки начинаются с использования слов, предложений и звуков. Учебная программа по фонетике также построена с особой тщательностью. Каждый аудиодиск пронумерован, и каждую запись довольно легко найти. Аудиоматериал включает в себя различные тональности, включая мужские, женские и детские голоса.

Благодаря учебнику «Русский язык: 5 элементов» учащиеся развивают способность перерабатывать письменные и устные материалы. Другими словами, студенты имеют возможность использовать языковые средства для передачи информации, строить общение, взаимопонимание и взаимодействие между участниками общения через опытное обучение.

Перейдём к рассмотрению учебника С.И. Чернышёва «Поехали! Русский язык для взрослых» [133].

Данный учебник, в отличие от предыдущего, значительно более сжат, имеет меньшую насыщенность текстов и упражнений, поскольку впервые он был

разработан для программ интенсивного изучения РКИ.

Что касается наличия учебных текстов, то отметим, что они имеются не во всех уроках. Так, первый учебный текст появляется только в четвёртом уроке. В отличие от учебника «5 элементов», аудиосопровождение имеется не к каждому заданию, соответственно обучающиеся меньше слышат вариации голосов и тонов в произношении на русском языке. Сами задания по аудированию преимущественно включают в себя послетекстовые вопросы общего характера. Крайне редко встречаются задания, обращённые к навыкам критического мышления (верно / неверно / найдите ошибку и т.д.). Таким образом, данный учебник подходит больше для тех обучающихся, которые не должны сдавать экзамен по русскому языку, в противном случае преподаватель будет вынужден обратиться к дополнительным материалам для подготовки к экзамену.

Говоря о количестве заданий и их эффективности, стоит отметить, что в целом учебник включает в себя комплексные упражнения по аудированию и говорению и соответствует общим требованиям программы. С точки зрения самих заданий, они условно могут быть разделены на три группы: упражнения, выполняемые в классе под руководством преподавателя (например, диалоги в парах), упражнения, которые могут быть выполнены самостоятельно без непосредственного участия преподавателя, но в соответствии с предложенным алгоритмом, а также задания, в том числе и по аудированию, которые могут быть выполнены самостоятельно. Хорошая структура урока, включающая лексико-грамматические задания и опору на разговорную речь, выступает в роли катализатора общения на русском языке. А наличие героев книги, русской семьи Игорь и Ольга, а также их шведских знакомых Свена и Хилтон, делает изучение материала более увлекательным, что в свою очередь влияет на мотивационные, волевые, когнитивные, органические и социальные компоненты индивидуального сознания.

Отметим также важность установленного в учебнике баланса между коммуникативными упражнениями и целями обучения, что способствует стимулированию речевой деятельности на занятии. Например, в заданиях типа

«интервью» учащиеся задают вопросы и соревнуются в их количестве, а также отвечают на вопросы, задаваемые другой группой. В упражнениях учителя побуждают группы генерировать вопросы для оценки событий, например: «Правильно ли повёл себя главный герой?» и «Как бы вы поступили на его месте?»

Каждое занятие включает в себя коммуникативную деятельность. Для выполнения задания обращаются к работе в малых группах или парах. Также возможны устные дискуссионные мероприятия и беседы. Тем не менее в учебнике практически не наблюдается заданий, направленных, например, на проверку грамотности постановки вопроса, и т.д. В учебнике встречаются задания на исправление ошибок в предложениях, расстановки частей текста в правильном порядке, что также повышает интерес обучающихся к занятию.

Упражнения включают реальные интонационные модели, от конкретной интонационной единицы до целого текста, общее использование интонационных моделей (идентификация, понимание и освоение) и изучение интонации на основе речи других носителей языка. В рамках этого метода разрабатывается система упражнений на аудирование и методика обучения говорению, в которой различные этапы взаимосвязаны и связаны с системой в целом.

Что касается аутентичных текстов, то стоит отметить, что чисто аутентичных текстов в учебнике нет. Однако есть адаптированные тексты, в основе которых лежат отрывки из аутентичных текстов классической литературы. В данном случае в учебнике сохраняется выявленная М.Ю. Лебедевой тенденция, согласно которой учебникам РКИ свойственна лексика бытовой тематики и «искусственность некоторых низкочастотных коллокаций» [61, с. 11].

Что касается лексического наполнения, то так же, как и учебник «5 элементов», учебник «Поехали!» включают интернациональную лексику, что опять-таки способствует изучению русского языка, при условии владения каким-либо европейским языком. В книге также представлены некоторые слова на английском, немецком и французском языках. Каждое занятие состоит из упражнений для понимания структуры коммуникативных вопросов, а также запланированных тем для проведения интерактивных презентаций. В этих

упражнениях названия тем состоят из односложных фраз и выражений, таких как «в автобусе», «в магазине», «на автобусной остановке» и т.д., что также облегчает восприятие и понимание того, о какой именно коммуникативной ситуации будет идти речь. Это способствует усвоению обычных разговорных навыков и умению передавать самооценку, основанную на принципах действия, суть которых заключается в выражении отношения говорящего к реальным вещам в окружающей среде.

Нам представляется, что в аспекте изучения темы данный учебник будет менее приемлем для работы в китайской аудитории в связи с некоторой сжатостью материала и ориентацией по большей степени на европейского обучающегося.

При рассмотрении учебника К.С. Евсеевой, Е.Н. Дмитриевой, Е.П. Никифоровой, Л.Н. Самсоновой «Русский язык. Устный курс для студентов-иностранцев» [124] стоит сразу отметить, что данная книга не может быть использована в учебном процессе как единый учебник по нескольким причинам:

- 1) ориентация на высокий языковой уровень;
- 2) устаревшая информация.

Тем не менее, на наш взгляд данное пособие представляет интерес в качестве дополнительного материала с хорошим лингвоэтническим материалом, яркими коммуникативными заданиями и ситуациями, которые могли бы быть использованы на уроках РКИ.

Пособие включает в себя 33 основные темы из повседневных ситуаций, рассмотрение которых способствует улучшению навыков устной речи. В начале каждого урока даются слова для перевода, работа с определениями и т.д. То есть каждый урок начинается с подготовительной работы, направленной на изучение новой лексики. После этого в уроке представлены дополнительные тексты и диалоги, число которых может варьироваться в зависимости от насыщенности урока. Чтобы стимулировать общение на русском языке, каждый урок наполнен коммуникативными упражнениями. В конце учебника приведены афоризмы и пословицы. Книга включает в себя множество ресурсов. Также в учебнике есть дополнительные тексты для самостоятельного изучения.

Приведем пример одного из задания по аудированию, где после прослушивания текста студентам предлагается сперва рассказать, что они прослушали, затем преподаватель задает наводящие вопросы и таким образом дополняет воспроизводимый текст новыми деталями. Далее при работе в группе студенты записывают ключевые фразы текста, которые они могут вспомнить. Затем они выявляют, какая фраза или словосочетание больше всего запомнилось обучающимся, слушают ответы группы, воспроизводят текст внутри группы / по ролям, а затем сравнивают ответы и получившиеся тексты с исходным.

В качестве ещё одного примера можем привести такой тип задания, где преподаватель пишет на доске короткий текст, читает его вслух, а затем стирает последнее предложение из первой строки. После дальнейшего удаления строк преподаватель просит учащихся прочитать эти предложения вслух. Затем группа повторяет текст. Так продолжается до тех пор, пока учащиеся не смогут пересказать диалог, который запомнили на память.

Таким образом, данный учебник является хорошим дополнением с интересным региональным материалом (преимущественно о Якутии), раскрывающим культурное содержание страны и пропагандирующим местную литературу. К сожалению, часть информации в учебнике нуждается в обновлении либо в удалении, в связи с чем данное пособие не может быть использовано на занятиях РКИ в качестве самостоятельного.

Рассматривая особенности учебника русского языка «Дорога в Россию» [123] В.Е. Антоновой, М.М. Нахабиной, М.В. Сафроновой, А.А. Толстых, стоит сказать, что он является одним из самых популярных для преподавания русского языка иностранным гражданам, особенно в китайской аудитории

Целью учебника является формирование основ коммуникации на элементарном уровне. Материал учебника выстроен последовательно, системно, имеет опору на иллюстрации. Учебник оснащён несколькими приложениями, в том числе аудио. Это позволяет сформировать теоретическую основу, а также запоминать языковые элементы и обороты на основании визуальных и аудиальных образов. Для контроля в конце тематического блока предполагается тестовое

задание по материалу.

Учебник состоит из 16 уроков, где 6-й и 15-й являются обобщающими, включающими в себя тестовые задания, направленные на контроль закрепления изученного материала. Каждый урок состоит из фонетической разминки, введения нового материала на примере текстов / диалогов, грамматических упражнений, учебного текста, ряда коммуникативных упражнений и заданий, направленных на самостоятельное изучение и отработку материала.

Грамматические основы выдаются лаконично, упор делается на практику. Формирование артикуляционных навыков происходит по принципу нарастающей сложности: из отдельных слов постепенно складывается фраза, предложение, текст и так далее. Тексты адаптированы для иностранных учащихся и представляют собой совокупность элементарных высказываний по заданным бытовым и общим темам, на основе которых студенты могут изучить специфику употребления глаголов, понять разные характеристики текста, например, пространственно-временные рамки текста.

Отметим, что в работе используются сложные для восприятия тексты о достопримечательностях нашей страны, городах, телефонные диалоги, смысл которых может быть не вполне понятным для иностранных обучающихся. Также определённую сложность, по нашему мнению, может представлять тот факт, что на занятиях не акцентируется внимание на теме существительных в единственном и множественном числе, падежах. Это заставляет обучающихся обращаться к справочникам и другим источникам дополнительной информации.

В учебнике акцент может делаться на работу со словарём, входящим также в приложение учебника. В этом случае работа должна быть чётко сформулирована преподавателем, а также не идти в разрез с ранее пройденными темами. Иначе такого рода разрозненность может привести к отсутствию формирования единого коммуникативного поля в сознании обучающегося, т.е. студент сможет с трудом грамотно сформулировать фразу в той или ситуации.

Рассмотрим учебное пособие «Русский язык. Лексико-грамматический курс» С.А. Хавронией, Л.А. Харламовой [132]. Этот учебный курс предназначен для

начинающих изучение русского языка с нулевого уровня и рассчитан на 160–180 часов занятий под руководством преподавателя.

Учебное пособие состоит из подробного вводного фонетического курса и 10 уроков по лексике и грамматике. В процессе работы по ним обучающиеся должны учиться ведению диалогов на бытовые темы, понимать на слух и читать небольшие тексты по этим темам. Курс направлен на создание основы для дальнейшего изучения русского языка, развития речевых и грамматических умений. Упражнения выстроены в интерактивном контексте, который предполагает создание нескольких примеров по изученному правилу, а также дальнейшее повторение похожих по смыслу примеров несколькими участниками образовательного процесса под руководством преподавателя. Закрепление знаний заключается в самостоятельном выполнении похожего задания и его устном совместном разборе.

Отметим также, что определённую ценность носит приложение в конце учебника, в которое включены темы для говорения, ответы к некоторым заданиям, лексический минимум и грамматический справочник. К тому же чёткая простая композиция пособия позволяет органично и удобно организовать учебный процесс.

Что касается композиции уроков, то они в пособии организованы по следующей схеме: название темы – тезисное содержание урока – подача лексико-грамматического материала (тема, теоретические основы, разъяснение моделей реализации) – анализ изучаемого материала.

Однако такая последовательность соблюдается с небольшими отклонениями на протяжении всего пособия. С одной стороны, темы перегружены количеством материала для закрепления. С другой стороны, этот факт даёт возможность маневрирования и установления собственной стратегии подачи материала для преподавателя, исходя из особенностей каждой аудитории обучающихся.

Само пособие соответствует требованиям Государственного стандарта по русскому языку как иностранному, исходя из чего мы можем сделать вывод, что пособие обеспечивает основу для владения языком и позволяет организовать практический выход в реальную коммуникацию.

Говоря об учебном комплексе «Будущему педагогу: Учебник для

иностраннных учащихся подготовительных факультетов» под общей редакцией Е.А. Хамраевой [127], состоящего из двух частей, можно также выделить некоторые особенности.

Первая часть учебного комплекса направлена на освоение вводно-фонетического курса русского языка, а затем элементарного курса.

Учебник состоит из 35 уроков, подкреплённых визуальными материалами для организации учебного процесса. Первые пять уроков знакомят учащихся с буквами русского алфавита и звуками. Каждый урок начинается с речевой зарядки, написания букв в печатном формате, а затем в прописном. Затем на занятиях учащиеся составляют слоги, слова и фразы. После чего происходит изучение и применение частей речи в единственном и множественном числе, применение окончаний. Упор в учебнике делается на формирование навыков произношения и написания посредством системного последовательного изучения основ русского языка.

Вторая часть предназначена для иностраннных обучающихся, осваивающих обязательную программу русского языка, которая основана на элементарных знаниях. В учебнике представлено комплексное обучение через субмодули: чтение, говорение, аудирование, письмо, лексику и грамматику. На протяжении 50 уроков учащиеся учатся работать с текстами разной сложности, а также на их основе формировать собственные речевые навыки. Стоит отметить, что с 23-го по 30-й урок уделено внимание изучению использования падежей, что позволяет правильно формулировать мысли учащегося по заданной теме. Это, конечно, отличает подход в учебнике от предыдущих рассмотренных в работе учебных пособий.

Структура и содержание учебника продуманы логично: от вводно-фонетического курса до развития лексики и грамматики с учётом страноведческих аспектов и общечеловеческих ценностей. Выстроенные последовательно занятия имеют чёткую структуру и визуальную поддержку; внеурочные задания подкреплены аудиовизуальными приложениями.

Анализ рассмотренных учебников позволяет лучше понять, как их применение помогает студентам, в том числе и китайским, приобрести не только

теоретические знания, но и научиться использовать полученные знания и навыки в диалогической и монологической разговорной речи в практике повседневного общения. На наш взгляд, все изученные материалы могут быть самостоятельно использованы в условиях языковой среды, а в случае обучения за её пределами необходимо предоставить больше методических материалов для развития навыков устной речи, поскольку с учётом этнопсихологических особенностей и традиции обучения русского языка в КНР китайские обучающиеся нуждаются в большей практике. На основании этого вывода нами был разработан определённый алгоритм выполнения упражнений и методический инструментарий по развитию навыков устной речи в условиях отсутствия языковой среды, описание которых представлено в следующей главе.

ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

Результаты изучения вопроса ретроспективного развития методики РКИ на территории Китайской Народной Республики позволяют сделать вывод о том, что сложившаяся методическая традиция накладывает свой отпечаток на особенности обучения китайцев устной речи. В этой связи были рассмотрены основные российские учебники РКИ, которые могли бы быть использованы в китайских вузах с целью совершенствования навыков устной речи обучающихся. Для критического осмысления содержания учебников были определены критерии рассмотрения учебников, в том числе количество текстов и их содержание, наличие аутентичного языкового материала, культуроведческого и страноведческого материала, а также аудио- и видеосопровождения учебного курса. Анализ учебников показывает, что рассмотренные издания имеют как свои достоинства, так и недостатки. Тем не менее приведённые пособия могут быть использованы не только для получения теоретических знаний, но и при определённой доработке для того, чтобы научиться использовать полученные знания и навыки в диалогической и монологической разговорной речи в повседневном общении.

Так, несмотря на достаточную вариативность методик обучения РКИ,

довольно популярным методом обучения на территории КНР является грамматика-переводной. Это объясняется рядом факторов, в том числе и условиями обучения. В этой связи для китайской методики обучения иностранному языку характерно накопление знаний, а не их практика, что негативно сказывается на формировании устной речи, совершенствование которой возможно исключительно в условиях практики языкового общения.

Действительно, преподаватель РКИ в гуманитарных вузах КНР нуждается в специальном методическом инструментарии, который обеспечит задания не только на развитие аудирования и говорения, но и на диагностику сформированных умений. В вузы Китая нужно внедрить специальную методическую систему для работы в условиях ограниченной среды, которая происходит через включение дополнительных заданий на устную речь. Преобразование курса русского языка в китайском вузе связано с увеличением объёмов аудирования и говорения, с отбором специального методического инструментария для развития устной русской речи будущих выпускников. Именно такая работа и будет способствовать модернизации образования в китайском гуманитарном вузе.

Таким образом, было сделано предположение о том, что разработка методического инструментария и определение лингводидактических условий обучения РКИ могут способствовать совершенствованию навыков устной речи китайских обучающихся.

ГЛАВА 3. ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ ПО ОТБОРУ МЕТОДИЧЕСКОГО ИНСТРУМЕНТАРИЯ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ УСТНОЙ РЕЧИ СТУДЕНТОВ-КИТАЙЦЕВ

3.1. Организация проведения исследования

Для реализации основной цели исследования, заключающейся в отборе, систематизации и экспериментальной апробации методического инструментария, основанного на увеличении объёма аудирования и говорения в обучении русской устной речи китайских студентов гуманитарных специальностей, был проведён трёхэтапный педагогический эксперимент для отбора методического инструментария и его проверки. Под методическим инструментарием мы понимаем отбор специальных методов, приёмов и технологий, которые используются для организации успешного развития навыков русской устной речи у студентов гуманитарных вузов Китая.

Первый этап заключался в сборе, систематизации и анализе текущего уровня владения навыками устной речи в китайскоязычной аудитории в высших учебных заведениях.

Второй этап педагогического эксперимента заключался в разработке методического инструментария для обучения навыкам устной речи на русском языке студентов-китайцев, включающего в себя алгоритмы выполнения упражнений по аудированию и говорению. Здесь же было организовано определение основных принципов и лингводидактических условий обучения, а также осуществлено внедрение разработанного инструментария в образовательный процесс.

Основная цель третьего этапа эксперимента заключалась в оценке эффективности разработанного методического инструментария, направленного на развитие навыков устной речи студентов и выявление определённых компонентов, представляющих некоторые трудности для китайских студентов.

В педагогическом эксперименте участвовали китайские обучающиеся двух

высших учебных заведений (2019–2023 гг.):

1. Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова.
2. Чунцинский университет искусств и науки (Китай).

Всего в эксперименте приняли участие 92 студента.

Основными планируемыми результатами внедрения разработанной методической системы являлись:

- способность к устному речевому взаимодействию китайских студентов на русском языке;
- способность успешно взаимодействовать на ежедневной основе с русскими собеседниками в разных сферах общения;
- способность вести дискуссии, чётко и логично излагать свои мысли, полнота ответов;
- правильная структура речи.

3.2. Первый этап. Описание констатирующего этапа педагогического эксперимента

Целью констатирующего этапа данного исследования являлась оценка уровня сформированности навыков устной речи у китайских студентов-гуманитариев и выявление наиболее часто допускаемых ими ошибок. На этом этапе были рассмотрены ответы обучающихся Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова и Чунцинского университета искусств и науки (Китай).

Во время проведения диагностического мероприятия студентам требовалось ответить на вопросы и выполнить задания в билетах, составленных на основе уже изученного материала. Основными критериями оценки выступали следующие *диагностические компоненты разработанного нами методического инструментария*:

1. Уровень словарного запаса.

Высокий уровень лексического запаса соответствовал ответам обучающихся,

которые могли свободно вести и развивать диалог или монолог на определённую тему, сохраняя при этом точную структуру фраз и безошибочно используя ту или иную лексику.

К среднему уровню были отнесены ответы студентов, которые испытывали некоторые трудности в формировании устной речи на русском языке, несмотря на широкий словарный запас.

Низкий уровень словарного запаса демонстрировали обучающиеся, которые владели достаточным словарным запасом, но не использовали его эффективно при ответе.

2. Способность строить диалог на основе заданной модели.

К высокому уровню были отнесены ответы обучающихся, отличающиеся беглостью речи, быстротой построения предложений по образцу и самостоятельного построения диалога на заданную тему и без труда подставляющие свои фразы в заданную модель.

Средний уровень демонстрировали обучающиеся, способные правильно создать диалог на основе заданной структуры, хотя и с небольшими неточностями.

Обучающиеся низкого уровня испытывают трудности в составлении диалога по шаблону и не могут завершить шаблон в собственной работе.

3. Умение составлять диалог по заданной ситуации.

Высокий уровень соответствует ответам студентов, отличающихся способностью свободно общаться, выражать свои мысли, используя разнообразные фразы, и активно использующих изученный лексический и грамматический материал.

Средний уровень демонстрируют студенты, которые способны вести беседу, но нуждаются в некотором времени, чтобы обдумать некоторые вопросы и сформулировать правильные высказывания.

Участники с низким уровнем данного умения испытывают трудности с вовлечением в диалог и выражением своих мыслей.

Рассмотрим результаты констатирующего этапа педагогического эксперимента, чтобы получить представление о владении речью китайских

студентов в начале обучения.

В таблице 1 представлены результаты владения устной речью китайских студентов.

Таблица 1 – Результаты исходного уровня устной речи студентов-китайцев на этапе констатирующего эксперимента

Уровни	Уровень словарного запаса	Составление диалога по модели	Составление диалога по заданной ситуации
	человек	человек	человек
Высокий	5	10	12
Средний	30	32	38
Низкий	57	50	42
Итого	92	92	92

Согласно статистическим данным, лишь незначительная часть студентов соответствовала всем трём критериям. Только пятеро из 92 студентов продемонстрировали высокий уровень владения расширенным словарным запасом. В своих ответах они без труда использовали ту или иную лексику в зависимости от темы диалога. Ответы 33% опрошенных студентов соответствовали среднему уровню владению лексическим запасом. Эти студенты смогли создать свободную беседу, однако было заметно, что подбор некоторых фраз составлял для них определённую трудность, а также некоторые слова были подобраны ошибочно. Оставшаяся часть студентов продемонстрировали низкий уровень владения лексикой, что соответствует половине опрошенных. Студенты испытывали трудности в понимании задания, подборе нужных слов для формулировки ответа, а также нередко допускали ошибки в выборе слов.

Создание диалога по предложенной модели оказалось сложным заданием, с которым справились только 11% студентов. 35% студентов выполнили это задание на среднем уровне, то есть испытывали некоторые трудности при создании диалога по модели. У 54% студентов были отмечены заметные трудности в формулировании ответов по заданной модели.

Что касается умения свободно строить диалоги и высказывания в рамках той

или иной темы, то только 13% учащихся смогли построить подходящие по контексту диалоги, открыто аргументировать его, используя широкий спектр языка, и эффективно донести свои идеи без ошибок.

Средний уровень показали 41% учащихся. Недостатком было то, что их словарный запас был не таким обширным, как у студентов высокого уровня, что сказывалось на ограниченности возможностей построения свободного диалога в рамках той или иной ситуации. Также они всё же могли допустить незначительные ошибки в ответе, сохраняя при этом общую суть высказывания.

Оставшиеся 46% студентов продемонстрировали низкий уровень в соответствии с данным критерием. Студенты только частично были способны участвовать в диалоге и часто не могли ответить на задаваемые им вопросы.

Также, в рамках констатирующего этапа эксперимента нами была проведена диагностика сформированности навыков аудирования, основу которой составили классификации аудирования, предложенные такими авторами, как Н.И. Гез, А.Р. Лурия [29; 67].

Высокий уровень включает умение разбивать текст на смысловые части, выявлять факты и выделять основную идею из предлагаемого аудиотекста, а также умение осмысленно соединять фрагменты текста, понимать и запоминать самостоятельно предоставленную информацию.

Средний уровень навыков аудирования предполагает наличие способности частичного определения основных мыслей, при этом в сознании человека может происходить подмена основной и второстепенной мыслей. Аудитивные умения этого уровня характеризуются трудностями выполнения логических выводов из компонентов текста; а также способностью распознавания и воспроизведения услышанной информации.

Низкий уровень навыков аудирования свидетельствует о серьёзных сложностях вычленения и понимания основных идей текста, ошибках членения текста на логические фрагменты, а также восприятия и удержания изложенного устно материала в памяти.

В таблице 2 описаны результаты исходного уровня умений аудирования

студентов-китайцев на этапе констатирующего эксперимента.

Таблица 2 – Результаты исходного уровня умений аудирования студентов-китайцев на этапе констатирующего эксперимента

Уровни	Умение разделять текст на смысловые части и определять факты прослушанного	Умение выделять основные идеи	Умение создавать логические связи между текстовыми элементами	Умение принимать и удерживать в памяти сообщение, предъявленное один раз
	человек	человек	человек	человек
Высокий	10	10	15	10
Средний	52	35	40	35
Низкий	30	47	37	47
Итого	92	92	92	92

Наглядно представим результаты замеров в диаграмме (рисунок 2).

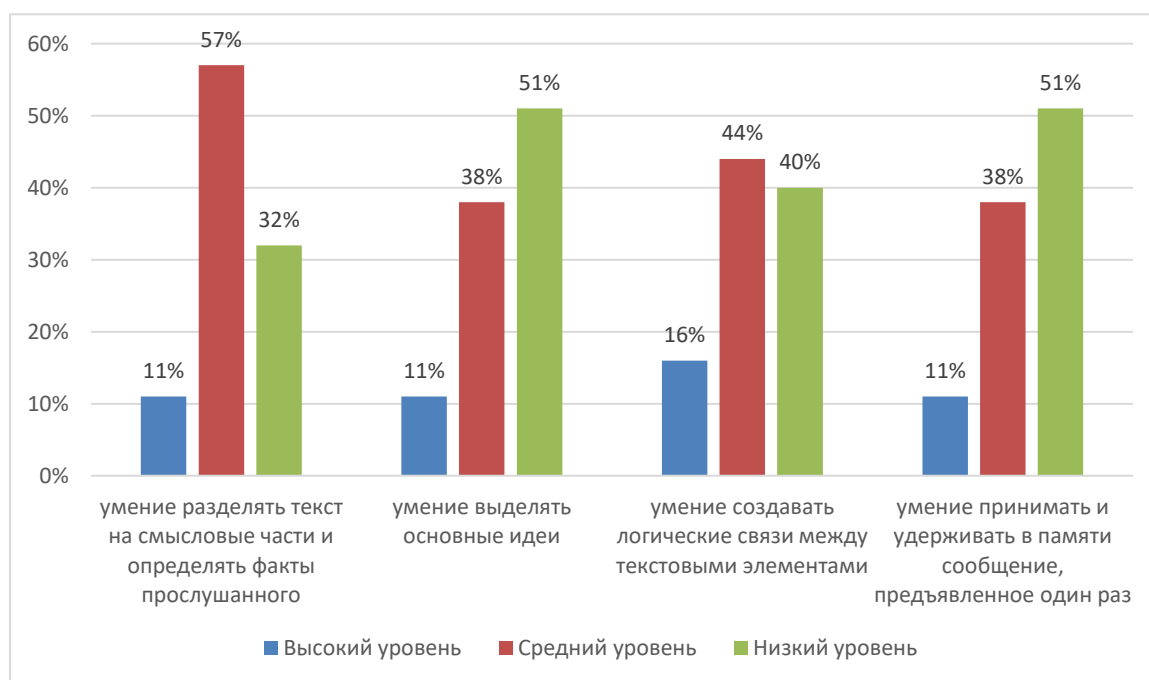


Рисунок 2 – Результаты исходного уровня умений аудирования студентов-китайцев на этапе констатирующего эксперимента

Только 11% студентов продемонстрировали высокий уровень умения делить аудиотекст на определённые части, а также умение выделять основные идеи

звучащего материала. Отметим, что 16% студентов показали высокий уровень создания логических и безошибочных связей между компонентами текста. В то время, как только 11% участвующих в констатирующем срезе обучающихся показали высокий уровень восприятия и запоминания отдельных фрагментов воспринимаемого на слух текста.

Что касается первого критерия, то на среднем уровне этими навыками обладают порядка 57% студентов и ещё 32% на низком, что свидетельствует о серьёзных трудностях аудирования для китайских обучающихся на занятиях РКИ. Также отмечается низкий уровень умения вычленять основные идеи (51%). Хотя учащиеся могли правильно определить компоненты предложений в аудиоматериале, они не смогли логически связать компоненты фраз (40% и ещё 44% сделали это с ошибками). Отметим также, что больше половины студентов имеют низкий уровень восприятия и удержания в памяти звучащей речи.

Помимо этого, нами была проведена проверка навыков диалогической речи на русском языке студентов-китайцев, оценка которых проводилась на основе 4 уровней. Показатели уровня измеряли развитие коммуникативной компетенции на основе критериев, отобранных из коммуникативных выражений и поведения студентов.

Очень высокий уровень, отличающийся точными речевыми оборотами, разнообразными языковыми структурами в разговоре, правильными грамматическими конструкциями, вниманием к тонкостям диалога (эллипсис, ситуативность, наличие эмоциональных слов и фраз).

На высоком уровне подавляющее большинство ответов соответствует вышеуказанному критерию, но наблюдаются некоторые трудности общения. Студент понимает всю речь, но может испытывать трудности в общении с партнёром. После понимания коммуникативной позиции собеседника, говорящий пытается скорректировать свой ответ, хотя не всегда придумывает приемлемые альтернативы.

На среднем уровне проблемы в общении встречаются часто, но с ними можно справиться. Студент применяет неправильную лексику и может не понимать

элементов устной речи (сокращения, использование эмоционально-оценочных средств выражения речи и т.д.).

Низкий уровень характеризуется неспособностью выполнять большинство диалоговых заданий. Студент не всегда может чётко выразить свои мысли, общение ограничено языковым барьером, проявляется неспособность к эффективному общению. Часто встречаются коммуникативные неудачи.

В таблице 3 представлены предварительные результаты диагностики базового уровня интерактивных речевых способностей китайских студентов, полученные в ходе констатирующего этапа эксперимента.

Таблица 3 – Уровень умений диалогической речи студентов-китайцев на этапе констатирующего эксперимента

Уровни	Точная реализация языковых формул	Соблюдение характеристик диалога	Разнообразие языковых конструкций в процессе диалога
	%	%	%
Очень высокий	9	5	0
Высокий	11	9	15
Средний	24	37	32
Низкий	56	49	53
Итого	100	100	100

Для наглядности представим полученные результаты в виде диаграммы на рисунке 3.

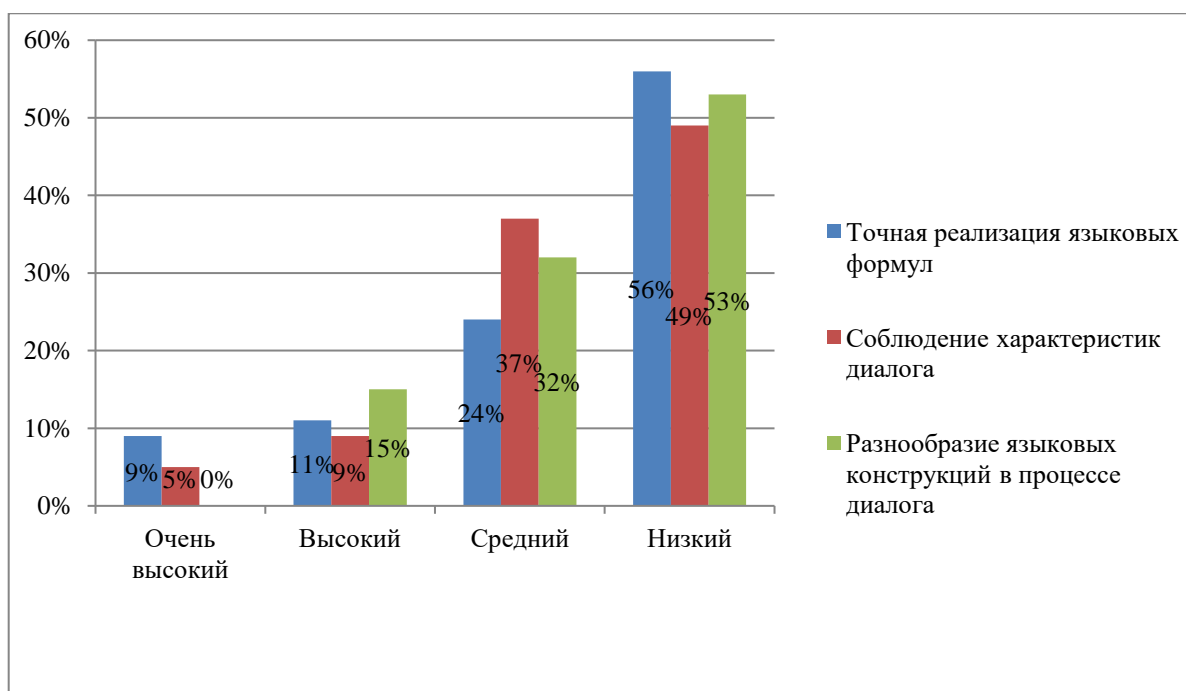


Рисунок 3 – Уровень умений диалогической речи студентов-китайцев на этапе констатирующего эксперимента

В ходе констатирующего среза только 20% китайских студентов продемонстрировали высокий и очень высокий уровни умения использовать языковые формулы во время разговора, 24% – средний уровень, а оставшаяся часть опрошенных – низкий уровень.

У более чем половины китайских студентов все три критерия оценки были признаны недостаточными. В процессе диагностики они не смогли выполнить большинство заданий на высоком уровне, а ожидание выполнения задания стало для этой группы большим препятствием, поскольку влияло на их уровень сконцентрированности на ответе и мешало продуцированию диалога. Большинству студентов было трудно эффективно излагать свои мысли, а ошибки в общении были для них довольно частотными. Отметим, что на момент проведения констатирующего среза большинство студентов обладали низкими навыками диалога.

Результаты констатирующего среза показывают, что начальные навыки устной речи китайских студентов часто были средними или плохими. Коммуникативные упражнения, которые предлагались обучающимся, часто не очень сложны для выполнения, но студенты находят их трудными. Неправильное

использование учащимися языковых моделей является главным свидетельством несформированности навыков устной речи. Нехватка подходящих слов и фраз вызвана отсутствием должного количества практики разговорной речи. Разные ученики явно демонстрируют неспособность распознать основные идеи текста, разбить его на части, выявить факты и рационально связать части текста. Помимо этого, часто встречаются коммуникативные ошибки. Рассмотрим частые ошибки учащихся.

На основе ответов обучающихся, можно выделить следующие типы ошибок: фонетические, грамматические, лексические и вызванные межъязыковой интерференцией. Рассмотрим более подробно каждую из выделенных категорий.

Фонетические ошибки. Для устной речи китайских обучающихся характерны ошибки в произношении парных согласных звуков по глухости / звонкости (например, [б] – [п], [в] – [ф], [ж] – [ш], [з] – [с], [д] – [т] и др.). Так, слово *бар* может быть произнесено как [пар], а *бегу* [б'игу] как [п'ику]. Ещё одной типичной фонетической ошибкой является произношение звука [л] вместо [р], что может приводить к серьёзным ошибкам в понимании текста. Например, слово *работа* может произноситься как [лабота] или даже [лапота], а слова типа *рис, рак* как [л'ис] и [лак], что соответствует произношению совершенно других лексических единиц русского языка («лис» и «лак»).

Также определённую трудность произношения представляют звуки [ш'] / [ш] / [с]. Так, часто вместо [ш'] в словах типа *счастье, щедрый* может произноситься звук [ш] ([ш]астье, [ш]едрый). А звуки [ш] и [с] могут также путаться в произношении русских слов китайскими обучающимися (Са[с]а или [Ш]а[ш]а вместо *Саша*, [с]кола (*школа*), [ш]ловарь (*словарь*)).

Также стоит отметить ошибки в ассимиляции согласных, точнее её отсутствие ([сж]ать вместо [ж]ать), отсутствии редукции гласных [хорошо], [молоко], отсутствии оглушения на конце слова го[д] и т.д.

Помимо этого, в речи китайских обучающихся можно услышать явление эпентезы (добавление дополнительных фонем к слову), например, [по]раблема, [за]вук и т.д.

Грамматические ошибки представляют около трети ошибок. Условно эти ошибки можно отнести к следующим категориям: словообразовательные, морфологические и синтаксические.

К примеру, в речи китайских обучающихся могут быть ошибки в образовании слов на русском языке, в связи с употреблением неверных морфем по аналогии с другими (*помогатель* вместо *помощник*, *продаватель* вместо *продавец*).

Также встречается большое количество ошибок в неправильном склонении слов по падежам, числу, роду (*два девочка* (вместо *две девочки*), *все урок* (вместо *весь урок*)), спряжении глаголов (*я люблю* (вместо *люблю*), *он бегит* (вместо *бежит*)).

Примерами **синтаксических ошибок** могут быть:

- ошибки в управлении (*Девочки любит танцевать* (вместо *любят*));
- ошибки в примыкании (*Мы должны помогаем* (вместо *помогать*));
- ошибки в согласовании (*Какая интересная учебник*);
- пропуск союзов *Я спрашиваю для узнать* (вместо *...для того, чтобы узнать*).

Помимо этого, можно отметить ошибки в образовании конструкций с «мне» для выражения чувств и эмоций: *Я холодно* (*Мне холодно*), *Я надо купить* (*Мне надо купить*); в выборе неверного вида глагола, в том числе и глагола движения (*Я приехал долго* (вместо *Я ехал долго*), *Он долго подождал* (вместо *Он долго ждал*); в выборе возвратной формы глагола (*Я интересую музыкой* (*Я интересуюсь музыкой*)).

Типичными **лексическими ошибками** являлись использование синонимов, антонимов и омонимов:

- *у неё коричневые глаза* (карие);
- *она щедрый человек, она ничего не покупает нам в магазине* (жадный);
- *луг – лук, тушь – туш, мышь* (животное) – *мышь* (компьютерная) и т.д.

Также к этой категории ошибок можно отнести неверное употребление паронимов:

- *соседний мальчик* (вместо *соседский*), *эффектный урок* (вместо *эффективный*).

Ошибки на основе межъязыковой интерференции. При формировании

устной речи на русском языке китайские обучающиеся подвергаются влиянию родного языка, особенно на начальных этапах обучения. Так, отсутствие в китайском языке звуков [в], [з], [р] при формировании устной речи приводит к подмене этих звуков звуками китайского языка. Так, носителями южных диалектов могут не различаться парные звуки [с] – [з] по звонкости, их парные варианты по мягкости ([с'] – [з']), а также звуки ([ш], [ж]) ввиду отсутствия между ними различий в родных диалектах китайского языка. Представителям другого диалекта китайского языка свойственно употребление звука [дз] вместо русского [з] в зависимости от позиции звука в слове. Так, например, слово *здоровье* может быть произнесено как [дз]оровье, а ваза как ва[дз]а.

Таким образом, на основе изученных типов ошибок в устной русской речи китайских обучающихся можно выделить следующие причины их возникновения.

Внутриязыковая интерференция, обусловленная отсутствием полного объёма знаний по русскому языку, ввиду пока ещё несовершенного владения русским языком. Студенты могут оперировать довольно ограниченными языковыми знаниями, что формирует в их речевом сознании неверные паттерны русской речи.

Помимо этого, межъязыковая интерференция, где преимущественно влияние родного языка, способствует допущению определённых ошибок, в основном в произношении, но ещё также и в грамматике, лексике, синтаксисе. Помимо интерференции русского и китайского языков, как показывают исследования, при изучении РКИ возможно влияние и других известных обучающимся иностранных языков. Так, как отмечает, В.М. Филиппова, китайские студенты могут путать графические написания букв русского языка с похожими вариантами из английского языка, которые так или иначе знакомы большинству обучающихся независимо от их уровня владения языком [101, с. 282]. Например, прописные буквы «н», «с», «р», «т» русского языка могут быть ошибочно приняты за буквы английского алфавита, что может привести к чтению и произношению слова *нос* как [хок], или слово *торт* в письменном варианте может быть прочитан как [мопм].

Ещё одной причиной можно назвать психологический фактор, где страх общения и ответа перед преподавателем влияют на речь отвечающего. Также стоит

отметить, что ещё одной причиной некоторых ошибок может быть усталость и невнимательность обучающихся.

Таким образом, отметим, что изучение любого иностранного языка невозможно без допущения ошибок. Однако задачей преподавателя РКИ является учёт основных типов и причин ошибок в формировании устной речи на русском языке с целью совершенствования уровня владения русским языком китайскими обучающимися. Сохранение языковых моделей и поддержка языкового развития имеют решающее значение для учащихся. Необходимые тактики включают в себя понимание синтаксиса и лексики русского языка, совершенствование навыков говорения и аудирования, участие в языковых курсах, рефлексии по поводу изучения языка и обучения, а также исправление ошибок (обобщающий этап). Именно поэтому на базе результатов констатирующего этапа диссертационного исследования была выработана система практики по обучению устной речи студентов-китайцев.

3.3. Второй этап. Описание обучающего этапа педагогического эксперимента

После анализа результатов констатирующего среза возникла необходимость разработать определённую методическую систему, способствующую совершенствованию навыков устной речи на русском языке в китайской аудитории. Экспериментальную группу составили китайские студенты Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова. Выбор экспериментальной группы объясняется нашим предположением о том, что в случае подтверждения эффективности разработанный методический инструментарий может быть использован в условиях отсутствия естественной языковой среды. Занятия в экспериментальной группе проходили по 4 часа в неделю в течение одного семестра (два часа занятий по аудированию и 2 часа отводилось занятиям по практике речи). Общее количество часов, задействованных на реализацию предложенной модели, равняется 48.

Основной целью на данном этапе стала выработка определённого алгоритма выполнения упражнений, учитывающего не только лингвистические, но и ряд других факторов, в том числе и психологических. Последовательность упражнений на развитие навыков устной речи определена теорией мыслительной деятельности. Так, на первом этапе в основе упражнений лежит помощь преподавателя и других внешних факторов в формировании устной речи. На следующем этапе обучающиеся пробуют выполнять данные задания сами, постепенно переходя к выполнению части действий в уме. Затем они переходят к различению сознательных и автоматизированных действий. Таким образом, последняя стадия языкового развития наступает тогда, когда использование иностранного языка становится полностью автоматическим и спонтанным.

Также нами были определены основные лингводидактические условия обучения в рамках предлагаемой методической системы:

- учёт этнических особенностей студентов в процессе обучения РКИ;
- ведущей формой обучения устной речи является взаимодействие обучающихся друг с другом посредством общения и диалога;
- применение форм групповой и самостоятельной работы;
- опора на принцип коммуникативности;
- осуществление индивидуального подхода к обучению, позволяющего реализовывать принцип успешности для каждого студента.

На основе разработанного алгоритма и учёта определённых аспектов обучения была создана модель обучения устной речи китайских студентов, которая включает в себя основные принципы обучения, а также тезисные комментарии урока и ключевых заданий по аудированию и говорению, представленные в таблице 4.

Таблица 4 – Модель обучения устной речи студентов-китайцев

	Тезисное описание занятий и упражнений	Основные принципы
Аудирование	Посмотрите видео «Успешные переговоры» с целью изучения возможностей и эффективности слова с точки зрения этикета	Принцип мотивированности, в рамках которого речевая деятельность осуществляется за счёт влияния внутренних причин
Аудирование	Посмотрите видео «Успешные переговоры» с целью изучения возможностей и эффективности слова с точки зрения этикета	Принцип мотивированности, в рамках которого речевая деятельность осуществляется за счёт влияния внутренних причин
	Студентам даётся текст и ряд вопросов, на которые они должны ответить. Преподаватель оценивает ответы студентов. Критерии оценки: правильность (правила, выражение, стиль и т.д.), полнота ответа, связность и последовательность текста, соответствие прослушанному тексту и независимость оценки	Принцип наличия темпа
	Использование заданий и упражнений, основанных на понятии выбора, для оценки правильности понимания на слух: – повторение сути одного или нескольких предложений; – завершение монолога студента или повторение ключевых тем сообщения; – приемлемый ответ на некоторые из имеющихся альтернатив	Принцип индивидуального подхода к обучению
	Упражнения, направленные на развитие фонематического слуха (включают в себя редукцию гласных, различные модели ассимиляции согласных, абсолютную позицию слова в конце слова, двойные гласные согласные перед согласными и т.д.)	Принцип ситуативности

Продолжение таблицы 4.

	Тезисное описание занятий и упражнений	Основные принципы
	Посмотрите видео «Успешные переговоры» с целью изучения возможностей и эффективности слова с точки зрения этикета	Принцип мотивированности, в рамках которого речевая деятельность осуществляется за счёт влияния внутренних причин
	Самостоятельная работа китайских студентов. Каждый студент получает «чек-лист», в котором ему поручается составить монолог о важной теме из трёх источников	Принцип самостоятельности
Говорение	Для минимизации коммуникативного разрыва используются упражнения, предполагающие составление диалога преимущественно на бытовую тему	Принцип активности, чья основная функция – показать точку зрения говорящего на рассматриваемую проблему
	Просмотрите видеоролик «Интервьюирование выпускников» и оцените, что вы увидели. Выскажите своё мнение о грамматической структуре и содержании интервью. Во время выполнения задания обучающиеся участвуют в таких коммуникативных задачах, как убеждение или уговаривание собеседника, обращение к желаемым эмоциям и чувствам, подтверждение или оспаривание фактов	Принцип целенаправленности высказывания, проявляющийся в достижении того или иного результата речи

Продолжение таблицы 4.

	Тезисное описание занятий и упражнений	Основные принципы
Говорение	<p>Сперва студенты слушают какой-то диалог, а затем на его основе путём постепенной замены определённых частей текста создают свой.</p> <p>Преподаватель делает запись на доске и согласовывает со студентами каждую новую часть.</p> <p>Каждая группа отвечает за то, чтобы направить внимание студента, сотрудничая с преподавателем в выборе правильной формы.</p> <p>Например:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Где вы живёте? – Я проживаю в квартире – Где находится квартира? – Я проживаю в квартире (улица Тархова). <p>Затем преподаватель просит студентов обдумать свои собственные точки зрения на эту тему. Например, «Я бы хотел навестить друга, который живёт в доме. О чём бы вы вели диалог?»</p> <p>Это отличный способ расширить тему.</p>	<p>Принцип связи с деятельностью, предполагающий раскрытие речевой деятельности через действие, т.е. наблюдения за повседневной деятельностью человека с целью выявления речевой деятельностью (невербальных компонентов) в контексте того или иного действия</p>
	<p>Задания, включающие в себя задавание уточняющих вопросов по тексту для обнаружения информации, например, о теме рассказа, повторение рассказа с точки зрения персонажа и описание конкретных моментов из рассказа</p>	<p>Принцип связи с личностью (включает наблюдение ситуаций, в которых оптимально используются мотивационный, волевой, когнитивный, инструментальный, социальный, а также интеллектуальный, эмоциональный и автономный компоненты осознания личности)</p>

Продолжение Таблицы 4.

	Тезисное описание занятий и упражнений	Основные принципы
Говорение	<p>Во время упражнений студентам даются задания на интервью, в которых они должны ответить на вопросы, заданные группой. Во время этих письменных заданий преподаватель задаёт группе оценочные вопросы, например, «Правильно ли поступил главный герой?»</p>	<p>Принцип эвристичности</p>
	<p>На основе данного рисунка составьте рассказ</p> <p>Опоздал!</p>	<p>Принцип автономности, заключающийся в отсутствии укоренившихся привычек вербальной или аудиовизуальной опоры для коммуникации</p>

Приведём краткое описание пяти необходимых этапов рекомендуемого нами алгоритма обучения устной речи (рисунок 4).

Стадия вызова	Формулировка основной задачи
	Подбор необходимых коммуникативных моделей
Предтекстовая работа	Культурологические и страноведческие комментарии
	Устранение прогнозируемых языковых барьеров
	Снятие прогнозируемых языковых трудностей
Притекстовая работа	Слушание – установка на охват содержания текста
	Краткий пересказ – ответы на вопросы по содержанию
Послетекстовая работа	Оперативный тестовый контроль
	Проверка и анализ ошибок
Выход в говорение (интерпретация текста, поиск смысла)	Диалог: дискуссия в группе/паре по проблеме текста
	Монолог: высказывание собственной точки зрения по проблеме

Рисунок 4 – Алгоритм обучения устной речи

Представленный выше алгоритм – это образец интерактивной деятельности, которая предполагает обучение китайских студентов русскому языку посредством взаимодействия.

Данный подход основывается на двух уровнях взаимодействия:

1) управленческий уровень, предполагающий период непосредственного обучения;

2) уровень, на котором студенты проявляют инициативу в своих связях и взаимодействиях с другими участниками общения, как индивидуально, так и коллективно. Партнёр отвечает, внося свой собственный речевой материал во вновь приобретённые знания других студентов.

В рамках психологической подготовки к процессу говорения мы опирались на следующую модель речевого акта, предложенную профессором

Н.А. Боженковой:

Мотив и цели говорящего => коммуникативная интенция => выбор нейроповеденческой программы (вербальной и невербальной) => языковое и культурно-смысловое планирование => речевые культурные (смысловые) и моторные (физиологические программы) программы [16, с. 10].

Обучение китайских студентов устной речи на русском языке на первых этапах предложенной модели носит репродуктивный характер, когда обучающимся предлагаются задания по говорению на основе услышанного / прочитанного текста, что имеет прямое отношение к восприятию текста. Таким образом, первый этап обучения языку основан на принципе ориентации на устную или письменную речь. Это предполагает, что на протяжении обучения у студентов будет возможность совершенствовать навыки письма, говорения и «фиксирования» текста, взаимодействовать с другими студентами посредством русского языка, устанавливать связи и взаимодействие между участниками общения. Студенты учатся улавливать и передавать общий смысл текста, выбирать фрагменты текста для решения конкретных коммуникативных задач и т.д.

В связи с тем, что обучение устной речи опирается на лексику и грамматику, в частности, построение предложений и расширение словарного запаса, на первых занятиях особое внимание уделяется тому, чтобы помочь студентам объединить свои речевые навыки со способностью объединить вновь приобретённую информацию в связные предложения. Основная цель этих заданий – повысить способность понимать смысл предложения и объединять важные языковые аспекты.

В основе выстраиваемой методической системы лежит принцип регулярности и системности, при котором языковой материал постепенно усложняется. Таким образом, в результате обучения на основе этих принципов обучающиеся совершенствуют следующие навыки устной речи:

- 1) прослушивание, повторение текста на слух и чтение;
- 2) умение использовать в речи образцы устных и письменных выражений;
- 3) повторение грамматических и словообразовательных моделей языкового материала;

- 4) совершенствование навыков применения изученного языкового материала;
- 5) умение продуцировать устную речь на основе следующего цикла: восприятие на слух / чтение => понимание => запоминание => воспроизведение;
- б) развитие навыков продуцирования самостоятельных диалогических высказываний.

Таким образом, на основе принципа системности и фокусируясь на процессе обучения, преподаватель помогает студентам овладеть всеми видами речевой деятельности. Также стоит отметить мнение Н.А. Боженковой, считающей, что восприятие речи на слух / чтение «маскирует внутреннюю деятельность» обучающегося, которая в соответствии со своими целями продолжает внутренний активный процесс порождения речи. При этом понимание текста – это всегда его реконструкция в соответствии с кодовыми образами адресата и других экстралингвистических факторов, таких как его этноментальные, индивидуальные особенности и фоновые знания [16, с. 9].

Помимо этого, важно учитывать три формы организации учебной деятельности:

1. под контролем преподавателя в классе;
2. самостоятельное выполнение задания на основе заранее подготовленной инструкции;
3. самостоятельное изучение материала.

При построении модели обучения по аудированию мы старались учитывать эти факторы с целью реализации взаимосвязи каждого этапа обучения.

При вводе методической системы обучения устной речи использовались как дедуктивные, так и индуктивные методы обучения диалогической речи.

Дедуктивный подход предполагает обучение устной речи по принципу «сверху вниз», т.е. от общего к частному, от понимания обширных интонационных и синтаксических знаний к рассмотрению каких-то частных случаев. На основе этого метода обучающимся предлагается работа с целым диалогом, заучивание его наизусть, а далее на основе изученного материала менять элементы диалога в соответствии с теми или иными условиями коммуникативной ситуации. Минусом

такого подхода является то, что это приводит к механическому запоминанию и снижает способность говорить естественно в неожиданных обстоятельствах.

Что касается индуктивного подхода, то он предполагает, что диалог строится на основе коммуникативной необходимости. Индуктивный метод предполагает, что цель, задача и вероятные последствия понятны до появления в тексте соответствующих слов и грамматических форм.

Используя индуктивные и дедуктивные подходы, мы определили следующие критерии успеха обучения устной речи у китайских студентов на основе беседы:

- 1) определение ментальных процессов, лежащих в основе монолога;
- 2) улучшение использования общеупотребительных языковых средств в реализации лингвистических стратегий;
- 3) создание установок на диалог для внутренней и внешней коммуникации.

Рассмотрим алгоритм взаимодействия преподавателя и студентов, представленный в таблице 5.

Таблица 5 – Алгоритм взаимодействия преподавателя и студентов

Преподаватель	Студенты
<p>1. Выявляет наиболее распространённые в исследовании условия контакта.</p> <p>2. Подбирает текст и учебные материалы в зависимости от лингвистической компетенции студентов.</p> <p>3. Использует речевые и голосовые клише для предъявления диалога. 4. Определяет, какие правила и в каком порядке следует применять в зависимости от изучаемой темы.</p> <p>5. Обучает студентов новым языковым структурам и вводит новые темы для обсуждения.</p> <p>6. При необходимости учитывает социальные и культурные факторы устного общения.</p> <p>7. Предоставляет методический материал и владеет ресурсами для хорошей концентрации внимания и организации выхода в речь.</p>	<p>1. Учатся слушать и использовать различные клише для понимания и повторения текста.</p> <p>2. Овладевают навыками использования в речи образцов устных и письменных выражений.</p> <p>3. Подражают конструктивным и грамматическим элементам языкового материала.</p> <p>4. Расширяют свои возможности по использованию языковых ресурсов.</p> <p>5. Развивают навыки самостоятельной и монологической речи.</p>

Продолжение таблицы 5.

Преподаватель	Студенты
8. Создаёт благоприятную для дискуссии обстановку. 9. Опрашивает каждого студента, чтобы оценить уровень владения языком.	

На обучающем этапе работа с текстом способствовала закреплению грамматических и лексических особенностей речи. Таким образом, представленная модель выступает в роли площадки для практики и совершенствования навыков устной речи в рамках тех или иных лексических и грамматических тем.

Обучение устной речи проходит поэтапно.

1. Представление и изучение языкового материала, усвоение и изучение лексических и грамматических моделей – прослушивание образцов интонационных моделей, запоминание интонационных моделей (их идентификация, понимание и освоение) и практика создания связного предложения с использованием заданной интонационной единицы, собственных интонационных моделей и связных предложений – три этапа процесса обучения интонации.

2. Развитие практических навыков и умений применения заданных моделей в диалоге, таких как лингвистическое исследование текстов и задания на взаимодействие обучающихся (работа в малых группах), например, запоминание и воспроизведение запланированных микроситуаций.

3. Развитие навыков устного общения через проблемные проекты, выступление с краткими или развёрнутыми докладами по содержанию текста и т.д.

Чтобы обмениваться знаниями на языке, вовлекаться, постигать и взаимодействовать друг с другом и партнёрами по общению, на первом этапе большое внимание уделяется развитию навыков чтения и говорения, а также умению анализировать прочитанное.

На втором этапе используются определённые грамматические и лексические структуры. На этом этапе учащиеся обращают внимание на наличие повторяющегося паттерна в повторяющемся тексте, обращают внимание на то, что

говорит преподаватель, а затем выявляют паттерн, используя предыдущие знания. Таким образом, реализуется принцип ситуативности, когда определённые речевые единицы однозначно связаны с основными компонентами процесса коммуникации.

Третий этап – развитие навыков коммуникации. Он сосредоточен на обучении учащихся тому, как интегрировать полученные знания в процессе коммуникации. Таким образом, реализуется принцип связи с деятельностью.

На этапе обучения в процесс вступают основные компоненты говорения, включая языковой, представленный языковыми средствами и правилами их использования, психологический компонент, представленный тренируемыми навыками и умениями, и методический компонент, представленный эффективными методами обучения.

Далее мы более подробно рассмотрим методы и приёмы, которые должны использоваться для улучшения устной речи китайских студентов. В данном случае мы будем опираться на проверенные временем методы и приёмы обучения китайских студентов устной речи посредством говорения и аудирования. Внедрение системы упражнений, направленных на развитие устной речи китайских студентов, реализовывалось в три этапа.

Целью обучения китайских студентов на первом уровне являлось развитие их способности к устному общению и говорению. Упражнения данного этапа направлены на улучшение качества голоса и громкости речи через изучение лексики и грамматических основ. На ранней стадии развития речевых навыков происходит формирование автоматических навыков, необходимых для общения, самовыражения и активизации.

На втором этапе основное внимание уделяется развитию устных способностей у китайских студентов среднего уровня путём обучения диалогическому дискурсу как жанру аудирования и говорения. На этом уровне владения языком студенты могут участвовать в микроситуации с использованием несложных разговорных схем (2–3 учебных единицы), включая расширенные диалогические конструкции.

На третьем этапе мы следили за тем, чтобы коммуникативные навыки

студентов совершенствовались на протяжении всего цикла обучения, проводя с ними постоянную коммуникацию. Выбор конкретных целей, описание конкретной темы для обсуждения и пути действия в той или иной ситуации предоставляются самим студентам.

Обучение навыкам устной речи реализуется за счёт использования наглядных средств обучения, таких как графики, серии картинок и видеофильмы. Это облегчает создание учебной обстановки, способствует формированию связей в классе и направляет отбор языкового материала.

При разработке системы заданий на аудирование учитывались упражнения, направленные на развитие умения извлекать факты из услышанного, распознавать основные идеи, делать логические выводы о взаимосвязях между элементами текста, а также понимать и удерживать информацию после её представления. Предложенные нами упражнения и задания по аудированию были разработаны в соответствии с методикой РКИ. Таким образом, апробируемые задания по аудированию соотносятся с различными процессами обучения, описанными в теоретической части диссертационного исследования.

1. Прослушивание текста и понимание его смысла.
2. Объяснение / придумывание названия прослушанного текста.
3. Разделение аудиотекста на отдельные фрагменты.
4. Описание основной мысли текста.
5. Резюмирование содержания прослушанного текста.

Пример текста для аудирования представлен в приложении. Процесс восприятия разворачивается в нормальном темпе, характерном для русского языка, где помехи речевого и неречевого характера естественно переплетаются, что позволяет сосредоточиться на аудировании при извлечении текста. Аудирование требует аналитического и синтаксического процесса восприятия, которые включают интерпретацию значения различных языковых средств и установление лингвистических умозаключений и предположений.

Перечислим виды упражнений, используемых при обучении говорению:

– прослушайте диалог, предложенный в предварительном руководстве

(вопросы о содержании, сообщениях, ключевых словах);

– сосредоточьте внимания на определенных звуках при выполнении упражнений на повторение и интонацию;

– разыграйте предложенный диалог по ролям;

– разыграйте диалоги, опираясь на подсказки (постепенно убывающие);

– прочитайте диалоги, используя слова на китайском;

– переведите диалог на китайском языке на русский;

– повторите диалог, восстанавливая фразы собеседника;

– воспроизведите диалог, выбрав тот или иной вариант ответа;

– создайте диалог по образцу;

– составьте диалоги, изменив ситуацию общения / поменяв партнера / стиль общения и т.д.;

– расположите фразы в правильном порядке, чтобы составить диалоги;

– составьте диалог по данной теме;

– составьте диалоги на одну и ту же тему в разных местах;

– составьте диалоги на основе заданных тем, условий, ключевых слов;

– создайте тематические беседы и соединяйте компоненты беседы на основе микродиалогов;

– создайте контекстно-зависимые дискуссии на основе различных микродиалогов.

Ниже приведён пример учебного текста диалога-сообщения. Его цель – повысить способность построить информативно значимый текст, логически мыслить, обращая внимание на произношение, привлекать и удерживать внимание обучающихся.

Преподаватель: *Знаешь ли, Хенг, что в русском языке есть существительные общего рода?*

Студент: *Да, в русском языке есть существительные как мужского, так и женского рода. Они известны как существительные общего рода.*

Преподаватель: *Хенг, приведи, пожалуйста, примеры существительных общего рода.*

Хенг: Например, «Митя – страшный плакса» – это мальчик. «Зиночка – большая умница» – это девочка. Хенг – большой умница. Правильно ли я привёл примеры существительных общего рода?

На примерах собственных бесед в формате **диалога-расспроса** учащиеся учатся задавать вопросы и отвечать на них.

Сонг: Роу, я буду говорить определение существительных, а ты должна догадаться и сказать по значению слова общего рода. Тот, кто любит сладкое?

Жонг: Да, я знаю, это сладёна.

Земин: Молодец! А как называют человека сонливого, любящего поспать? Кто знает?

Болин: В русском языке человек, предпочитающий спать, называется «соня (睡鼠)».

Сонг: Составьте предложение с существительными общего рода. Кто желает ответить?

Тао: Этот мальчик – соня, любит поспать.

Фухуа: Света – соня и сладёна.

Диалог-побуждение способствуют правильному формулированию и выражению стимулов, а также их точному и эффективному использованию в реплике речи.

Диалоговое взаимодействие между студентами

Студент № 1: Витя, узнай, пожалуйста, по поводу завтрашнего расписания.

Студентка № 2: Элла, у меня болят ноги, и мне трудно добираться до кабинета деканата. Пожалуйста, сходи или позвони туда сегодня сама.

Диалог в автобусе

Инна: Будьте добры, уступите, пожалуйста, место.

Иван: Да, конечно, пожалуйста, присаживайтесь.

Инна: Извините, вы не знаете, когда будет остановка «Цирк»?

Иван: Через 2 остановки.

Инна: Спасибо большое!

Семейный диалог

Сын: Папа, я не могу найти решение данной задачи. Пожалуйста, помоги мне в этом.

Папа: Сначала ты должен прочесть правила, потом я помогу тебе.

Диалог – один из самых важных средств обучения, потому что он позволяет активизировать устную речь студентов-китайцев, включая отработку навыков аудирования. В связи с этим очень важно при обучении уделять внимание диалоговой речи. Через диалог можно также привлекать внимание обучающихся к умению задавать подходящие вопросы.

С целью улучшения разговорных навыков китайских студентов-гуманитариев и развития умения задавать вопросы в диалоге им было предложено прослушать отрывок из сказки Джанни Родари «Вопросы», материалы работы с которым представлены в задании 2 Приложения. В данном задании основное внимание уделяется восприятию речи на слух, что соответствует целям обучения, тренировки и развития в рамках данного упражнения. Само задание направлено на улучшение навыков аудирования, где студентам было нужно внимательно слушать диалог и прогнозировать дальнейший вопрос. Задания такого плана также помогают улучшить память, особенно слуховую, что важно для изучения иностранных языков и других предметов.

Как показывает практика, невозможно осознанно выучить диалог без запоминания шаблонов разговора, поэтому при запоминании студенты должны ориентироваться на понимание и передачу сути содержания текста. Это должно быть мотивировано предметом курса и осуществляться посредством устной практики, но по возможности должно включать и отсылку к личному опыту обучающегося. Это, в свою очередь, необходимое условие для мотивированного суждения. Условная языковая практика требует развития навыков говорения, чему можно способствовать различными способами. Основной особенностью диалога является его структура, возможность для размышления, а также возможность при необходимости перейти к другой теме. Рассмотрим группу заданий, предлагаемых в рамках обучающего этапа эксперимента в экспериментальной группе.

I. Задания с подсказками преподавателя.

1. Основной целью этой группы заданий было выделить ключевую фразу, основной смысл и предоставить дополнительную информацию. Суть задания сводится к развитию умения выделять ключевые факты в тексте.

2. Серия упражнений, направленных на объединение двух языковых моделей. Цель этого типа заданий – научить участников интегрировать языковые ресурсы.

3. Построение вопросов на основе подсказок и картинок.

II. Упражнения на основе заготовленной модели.

1. Микробеседа. Это упражнение имитирует реальные разговоры и помогает участникам познакомиться со скрытой техникой. Оно также способствует автоматизации грамматических навыков.

2. Упражнения на эквивалентную замену. При решении языковых задач особое значение имеет умение представлять одну и ту же информацию несколькими способами.

Пример:

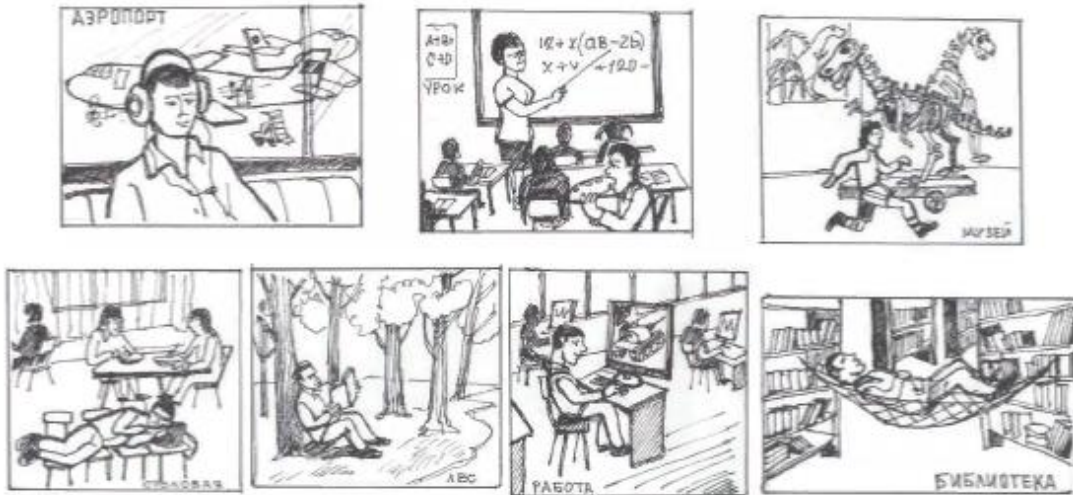
Задание 1. Рассмотрите рисунок. Определите их национальность. Что вы можете о них сказать?

Модель: Кэтрин проживает в Канаде. Она отлично владеет французским языком и свободно говорит по-английски.

Национальности: русский (русская); китаец (китаянка); испанец (испанка); итальянец (итальянка); монгол (монголка); француз (французженка); вьетнамец (вьетнамка).

Задание 2. Рассмотрим рисунок¹. Скажите, что человек сделал неправильно. Исправьте ошибку.

¹ Приведённые в задании 2 и последующие в тексте иллюстрации выполнены художником Беляевым Александром Сергеевичем.



Задание 3. Рассмотрите рисунок и расскажите о планах Вити на неделю.

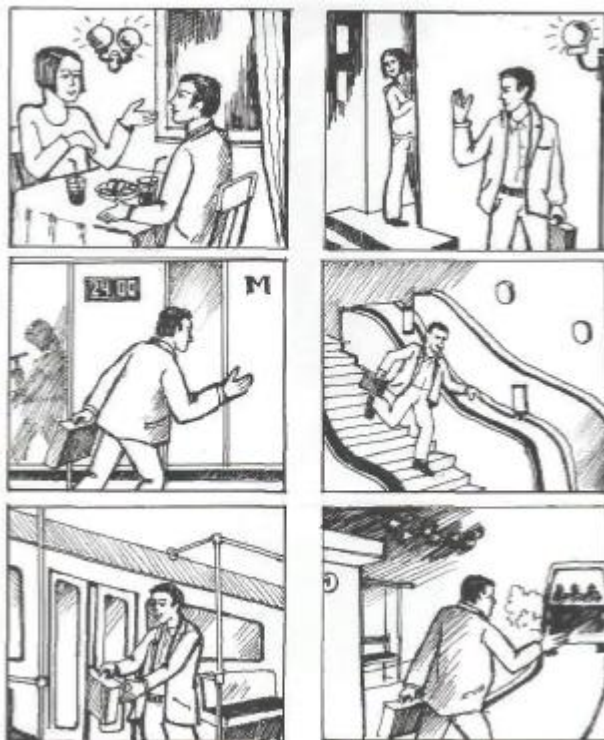
Пример: В среду, 1 июня, Витя будет смотреть по телевизору фильм «Жизнь МОЯ».



Задание 4. Составьте рассказ по рисунку.



Задание 5. Составьте рассказ по рисунку.



Все предыдущие упражнения носят информативный характер.

Обучение по принципу от общего к частному может способствовать

улучшению говорения. Такой подход включает как обычные, так и разговорные способы общения с использованием текстовых структур.

В следующих примерах даются установки, упражнения и опоры.

1. Педагог № 1: «Я прочту вслух несколько реплик, вопросов и фраз. Вы должны отвечать быстро и без размышлений. Старайтесь не повторяться в ответах. Приведём примеры вопросов: “Что интересного произошло с тобой в последнее время?”, “Не хочешь ли ты пойти со мной в театр сегодня вечером?”, “Вы уже прочитали эту книгу?”, “Возьми ещё одну порцию этого десерта” и т.д.»

2. Педагог № 2: «Задавайте друг другу различные вопросы в вашей группе. Цель – избежать ответов “да” и “нет”. Побеждает тот, чей собеседник первым произнесёт эти фразы».

3. На основе прочитанного придумайте правдивые, вводящие в заблуждение и противоречивые утверждения. Обсудите в малых группах или парах. Прокомментируйте утверждение, которое вас больше всего заинтриговало.

Вслед за Е.И. Пассовым мы используем функциональные схемы диалога для тренировки навыков устной речи [81]. Речевые функции, описанные в них, выстроены таким образом, что подходят для каждого собеседника.

Данный список содержит следующие типы заданий:

1. Прочитайте отрывок громко и повторите за преподавателем.
2. Слушайте преподавателя, читайте текст самостоятельно.
3. Читайте текст про себя. Обратите внимание на интонационные конструкции. Прочитайте текст, расставляя правильно ударение.
4. Прочитайте вслух вместе с преподавателем, учитывая интонацию.

На этом этапе тщательное произношение и постепенное, автоматическое изучение лексики и грамматических моделей на уровне словосочетаний и предложений служат фундаментом для будущего успеха в говорении.

Следующий шаг – замена, модификация и расширение языка, что требует изучения и практики использования конкретного языкового образца в различных условиях. Например:

– укажите, в каком времени стоят глаголы: в настоящем или прошедшем – и

представлены ли они в форме единственного или множественного числа;

- подберите синонимы к словам из текста;
- расскажите текст от первого или третьего лица;
- перескажите текст, заменив некоторые фразы;
- ответьте на вопросы после текста;
- перескажите текст, обращая внимание на глаголы / прилагательные / существительные;
- прочитайте текст вслух по цепочке;
- постройте новое повествование на основе текста.

Предлагаемые студентам тексты опираются на определённые грамматические модели, соответствующие базовому уровню владения языком.

1. П.п. места и В.п. объекта – им. сущ. + им. прилаг. в ед. и мн. числе.

2. Настоящее и прошедшее время глаголов в лицах (НСВ).

3. Обстоятельство времени (утром, днём, вечером; П.п. времени, В.п. времени; наречия сейчас, потом, сначала). В особенности активно в таких текстах тренируются модели значений П.п. места и В.п. объекта:

- жить в городе;
- работать на корпорацию;
- читая книги;
- выполнить задания на дом;
- поступать в университет;
- просматривать фильмы.

По итогу работы студентам было предложено предоставить развёрнутый ответ в размере порядка 20 распространённых предложений на ту или иную тему.

Таким образом, диалог служит как цель, так и средство в обучении русской устной речи. Именно поэтому диалог следует использовать на всех этапах изучения русского языка, чтобы улучшить языковую практику, вовлечь студентов в предмет, преодолеть определённые проблемы обучения и стимулировать студентов к продолжению обучения.

Приведём типы заданий, направленных на развитие навыков диалогической

речи.

1. Упражнение на сравнение.

Студенты должны подобрать правильный ответ к соответствующему заданию. Вырезав карточки, преподаватель раздает их группам учащихся. Учащиеся могут найти себе партнера самостоятельно или в группах. Учащиеся тренируются читать вслух с правильным произношением и интонацией.

2. Заполнить недостающие фрагменты диалога.

Задача учащихся – закончить предложения, заполняя пробелы в грамматических формулировках или вставляя недостающие слова.

3. Изменение диалогов.

Вариант 1. Преподаватель может попросить студентов прочитать диалог. Просит их запомнить максимальное количество информации. В малых группах студентам дается задание записать столько важных предложений, сколько они могут вспомнить. Затем им задается вопрос, кто из них сможет вспомнить больше всего информации. Приветствуется, чтобы студенты сравнивали и сопоставляли свою основную лексику. Преподаватель приглашает их продолжить диалог. Затем пары сравнивают свой разговор с оригиналом.

Вариант 2. Преподаватель может написать на доске краткий, сжатый диалог, прочитать его вслух, а затем стереть последнюю фразу. Затем преподаватель просит студентов прочитать предложения вслух, оставшаяся часть диалога также стирается с доски. Затем вся группа повторяет диалог. Продолжают до тех пор, пока студенты не смогут пересказать его самостоятельно.

4. Завершение диалога.

Преподаватель исключает одного персонажа из диалога. Студенты ведут диалог в парах. Пары сравниваются с версией оригинала. Преподаватель игнорирует первые две фразы разговора. Преподаватель стирает реплики персонажа Б, прежде чем передать лист студенту Б. После этого диалог между парами А и Б завершается. После того как преподаватель перетасует пары, студенты А и Б читают вслух и обсуждают, было ли понятно сообщение. Затем они сравнивают изменения с оригинальным диалогом и обсуждают, что следует

изменить.

Поскольку вопросы-подсказки в Приложении (задание 4) поощряют активное слушание, выбор одного из них избавляет слушателя от необходимости обдумывать свой ответ. Однако прежде чем это сделать, необходимо определить ключевые слова, которые они используют. Важно объяснить студентам, что не нужно понимать каждое слово, чтобы ответить правильно, и у них есть много возможностей применить свои «инструменты» слушания не только в этом упражнении, но и в целом.

Принцип систематизации был применим к текстам, которые прослушивались на протяжении всего этапа обучения. Прежде чем определить уровень аудирования студента по конкретной теме, нам следует помочь ему преодолеть трудности в аудировании.

Следовательно, по завершении обучающего этапа диссертационного исследования мы можем предположить, что оказали студентам поддержку в приобретении как теоретических знаний, так и умения применять их в разговорной речи. Согласно наблюдениям за аудиторией, устное обучение китайских студентов является эффективным и результативным, когда они мотивированы на учёбу. Это свойство приводит к созданию благоприятной учебной атмосферы для студентов.

Для оценки эффективности разработанной модели обучения устной речи китайских студентов был проведён контрольный эксперимент, описанию которого посвящён следующий параграф.

3.4. Третий этап исследования. Контрольный этап педагогического эксперимента

Целью контрольного этапа педагогического эксперимента, проведённого с китайскими студентами Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова и Чунцинского университета искусств и науки, являлась проверка эффективности разработанного и внедрённого в образовательный процесс методического инструментария обучения устной речи.

В ходе контрольного среза знаний оценивались навыки говорения и аудирования китайских студентов. Всего в эксперименте было задействовано 92 студента.

При оценке уровня устной речи мы опирались на следующие критерии.

1. Наличие словарного запаса.

Низкий уровень владения: ограниченное использование лексики, которое даётся студенту с трудом.

Средний уровень: хороший словарный запас, однако некоторые слова трудно использовать в разговоре.

Высокий уровень: обширный словарный запас, который легко использовать в повседневной беседе.

2. Способность строить диалог по заданной модели.

Низкий уровень: обучающийся не может создать диалог в соответствии с предоставленной моделью, опускает важные фразы и вставляет неправильные предложения.

Средний уровень: студент способен построить диалог по предоставленной модели, но допускает несколько незначительных ошибок при добавлении собственных реплик.

Высокий уровень: студент может завершить диалог, добавив свои собственные фразы на основе предоставленного примера.

3. Способность строить диалог по заданной ситуации.

Высокий уровень: активно участвует в диалоге, свободно вносит свой вклад в него и делится личным мнением по обсуждаемым вопросам.

Средний уровень: диалог продолжается, но студенту нужно больше времени для ответов и вопросов.

Низкий уровень: студент не участвует в беседе, даёт краткие ответы и предпочитает молчать.

В таблице 6 представлены результаты контрольного среза по определению уровня владения устной речью, проведённого среди китайских студентов.

Таблица 6 – Уровень устной речи студентов-китайцев на этапе контрольной диагностики (человек)

Уровень	Наличие словарного запаса		Составление диалога по модели		Составление диалога по заданной ситуации	
	Констатир. этап	Контрол. этап	Констатир. этап	Контрол. этап	Констатир. этап	Контрол. Этап
высокий	5	46	10	37	12	40
средний	30	32	32	37	38	37
низкий	57	14	50	18	42	15
Итого	92	92	92	92	92	92

Проанализируем результаты по каждому навыку. На основании диагностических баллов по подкомпоненту «Наличие словарного запаса» можно считать, что 50% студентов обладают высоким уровнем словарного запаса и свободно используют его в речи. 35% студентов продемонстрировали средний уровень лексического запаса. Хотя эти студенты обладают достаточным объёмом лексики, некоторые темы даются им труднее. 15% студентов продемонстрировали низкие результаты относительно данного компонента, что выражается ограниченным словарным запасом и неспособностью применять изученный материал в речи.

Что касается критерия «Составление диалога по модели», то можем отметить, что 40% студентов демонстрируют высокий уровень владения этим аспектом. Примерно такая же часть обучающихся способна справиться с заданием с допущением некоторого количества незначительных ошибок. У 20% студентов диагностирован низкий уровень составления диалогов по шаблону. В ходе контрольного среза они не смогли оформить беседу по предоставленному шаблону: они либо не использовали общие стандартные фразы, либо допускали ошибки в замене предложений.

43% студентов продемонстрировали высокий уровень мастерства в построении диалога в соответствии с конкретной ситуацией. Студенты активно использовали изученную лексику и язык, вели открытый диалог и высказывали

свою точку зрения по обсуждаемому вопросу. Ещё 40% студентов продемонстрировали средний уровень и поддержали дискуссию, однако иногда им требовалось время, чтобы обдумать ответ или вопрос, который они хотят задать.

На рисунке 5 представлена полная оценка всех диагностических факторов владения устной речью.

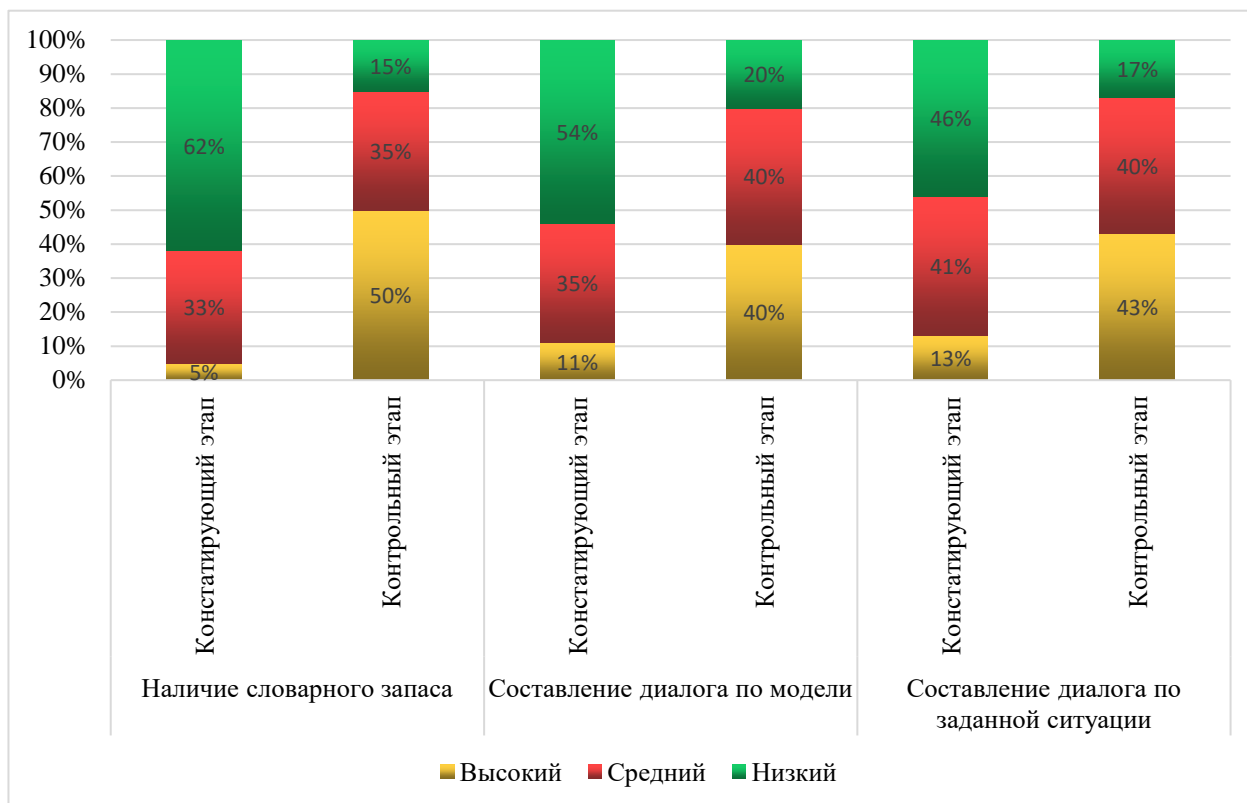


Рисунок 5 – Уровень владения устной речью студентов-китайцев на разных этапах педагогического эксперимента

Примечательно, что предложенный нами методический инструментарий, разработанный для развития навыков устной речи, вызвал большой интерес и увлечённость у китайских студентов гуманитарных специальностей и помог им усовершенствовать свои навыки устного общения.

Кроме того, была проведена оценка уровня развития навыков аудирования. Следующие критерии оценки были разработаны с помощью научной классификации понимания на слух.

Высокий уровень: способность различать основные смысловые части текста, оценивать достоверность информации на основе услышанного, выделять наиболее важные моменты, делать логические выводы из разделов текста, запоминать и

удерживать самостоятельно представленную информацию.

Средний уровень: умение выделять и опровергать основные идеи, умение распознавать организационную структуру основных идей, умение определять центральную тему текста, неумение строить логические связи между составными частями текста, умение распознавать и запоминать самостоятельно представленную информацию.

Низкий уровень: трудности с установлением логических связей между разделами текста, неспособность выделить и запомнить отдельные фрагменты информации, неспособность разделить текст на значимые фрагменты и распознать факты.

Результаты теста по аудированию, проведённого среди китайских студентов, представлены в таблице 7.

Таблица 7. – Результаты диагностики уровня сформированности навыков аудирования студентов-китайцев

Уровни	Умение разделять текст на смысловые части и определять факты прослушанного		Умение выделять основные идеи		Умение создавать логические связи между текстовыми элементами		Умение принимать и удерживать в памяти сообщение, предъявленное один раз	
	Констатирующий этап	Контрольный этап	Констатирующий этап	Контрольный этап	Констатирующий этап	Контрольный этап	Констатирующий этап	Контрольный этап
Высокий	10	38	10	28	15	48	10	37
Средний	52	49	35	54	40	28	35	41
Низкий	30	5	47	10	37	16	47	14
Итого	92	92	92	92	92	92	92	92

По результатам контрольного среза можно сделать вывод о том, что введение предложенного методического инструментария благотворно повлияло на уровень развития аудитивных навыков китайских обучающихся. Так, количество обучающихся, чей уровень умения разделять текст на смысловые части оценивался как высокий, увеличился на 30%, а количество тех, чей уровень этого умения

оценивался как низкий, сократилось до 5%. Также значительно увеличилось число обучающихся, продемонстрировавших высокий и средний уровни умения выделять основную мысль текста. При этом большинство обучающихся (52%) продемонстрировали высокий уровень умения передавать логические связи между текстовыми элементами. Это же касается и критерия «Умение принимать и удерживать в памяти сообщение, предъявляемое один раз», где 40% и 45% обучающихся продемонстрировали высокий или средний уровни соответственно. Наглядно представим результаты среза по этому аспекту в диаграмме (рисунок 6).

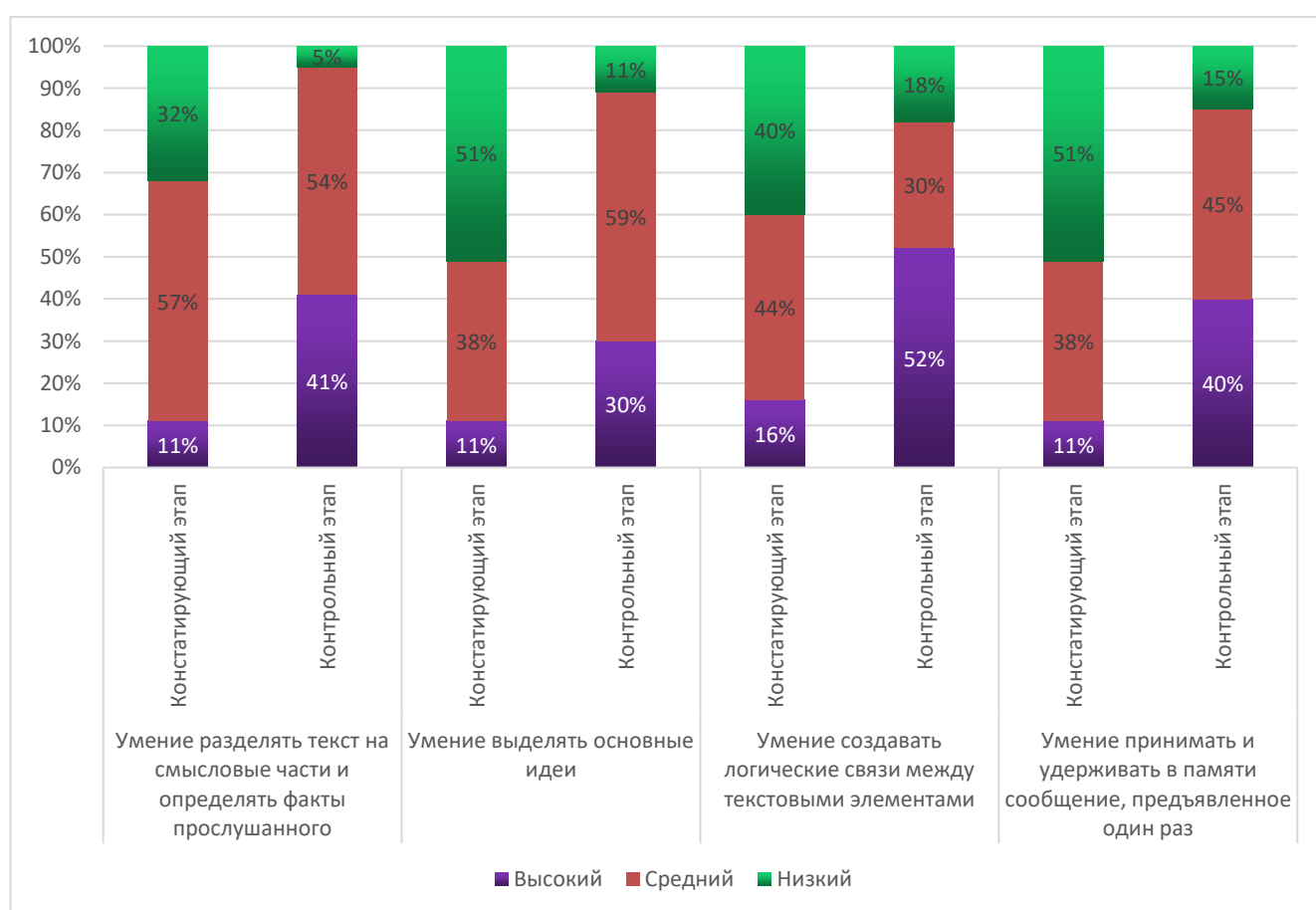


Рисунок 6 – Общий уровень сформированности умений и навыков аудирования студентов-китайцев

Помимо этого, нами была проведена проверка навыков диалогической речи на русском языке студентов-китайцев, оценка которой проводилась на основе 4 уровней. Показатели уровня измеряли развитие коммуникативной компетенции на основе критериев, отобранных из коммуникативных выражений и поведения студентов.

Затем оценивались речевые способности студентов на основе 4 уровней владения диалогической речью.

Очень высокий уровень: отличающийся точными речевыми оборотами, разнообразными языковыми структурами в разговоре, правильными грамматическими конструкциями, вниманием к тонкостям диалога (эллипсис, ситуативность, наличие эмоциональных слов и фраз).

Высокий уровень. Большая часть работы соответствует вышеуказанным параметрам, обладает необходимыми навыками и умениями, но не имеет навыков общения. Понимает все ожидаемые утверждения, но может не полностью понимать некоторые. Пытается адаптировать свою речь к коммуникативной установке собеседника, но не всегда может это сделать.

На среднем уровне проблемы в общении встречаются часто, но с ними можно справиться. Студент применяет неправильную лексику и может не понимать элементов устной речи (сокращения, использование эмоционально-оценочных средств выражения речи и т.д.).

Низкий уровень – учащийся не способен выполнять большинство заданий, поскольку значительные трудности в понимании языка мешают вести беседу. Он не способен эффективно формулировать свою точку зрения. Коммуникативные ошибки встречаются часто.

В таблице 8 представлены общие результаты контрольной диагностики способностей к диалогической речи китайских студентов.

Таблица 8 – Общий уровень диалогической речи студентов-китайцев

Уровни	Точная реализация языковых формул		Соблюдение характеристик диалога		Разнообразие языковых конструкций в процессе диалога	
	Констатирующий этап	Контрольный этап	Констатирующий этап	Контрольный этап	Констатирующий этап	Контрольный этап
Очень высокий	8	25	5	18	0	24

Высокий	10	15	8	43	14	16
Средний	22	40	34	16	29	42
Низкий	52	12	45	15	49	10
Итого	92	92	92	92	92	92

На констатирующем и контрольном этапах разговорные способности китайских обучающихся оценивались по критерию «точная реализация языковых формул». По результатам контрольного среза можно отметить положительную тенденцию. Количество обучающихся с низким уровнем этого критерия сократилось на 43%, в то время как количество с очень высоким уровнем увеличилось на 18%, высокого и среднего уровня на 5% и 20% соответственно.

Что касается результатов в соответствии с критерием «соблюдение характеристик диалога», можно сделать следующие выводы: 20% студентов имеют очень высокий уровень, 47% студентов доказали свою компетентность, 16% студентов имеют низкий уровень.

Ниже приведены результаты по критерию «разнообразие языковых конструкций в процессе диалога». Только 26% студентов имеют очень высокий уровень, 46% студентов показали средний уровень, а 17% студентов продемонстрировали высокий уровень. При этом 11% студентов справились с заданиями плохо.

Для наглядности представим полученные результаты в виде диаграммы на рисунке 7.

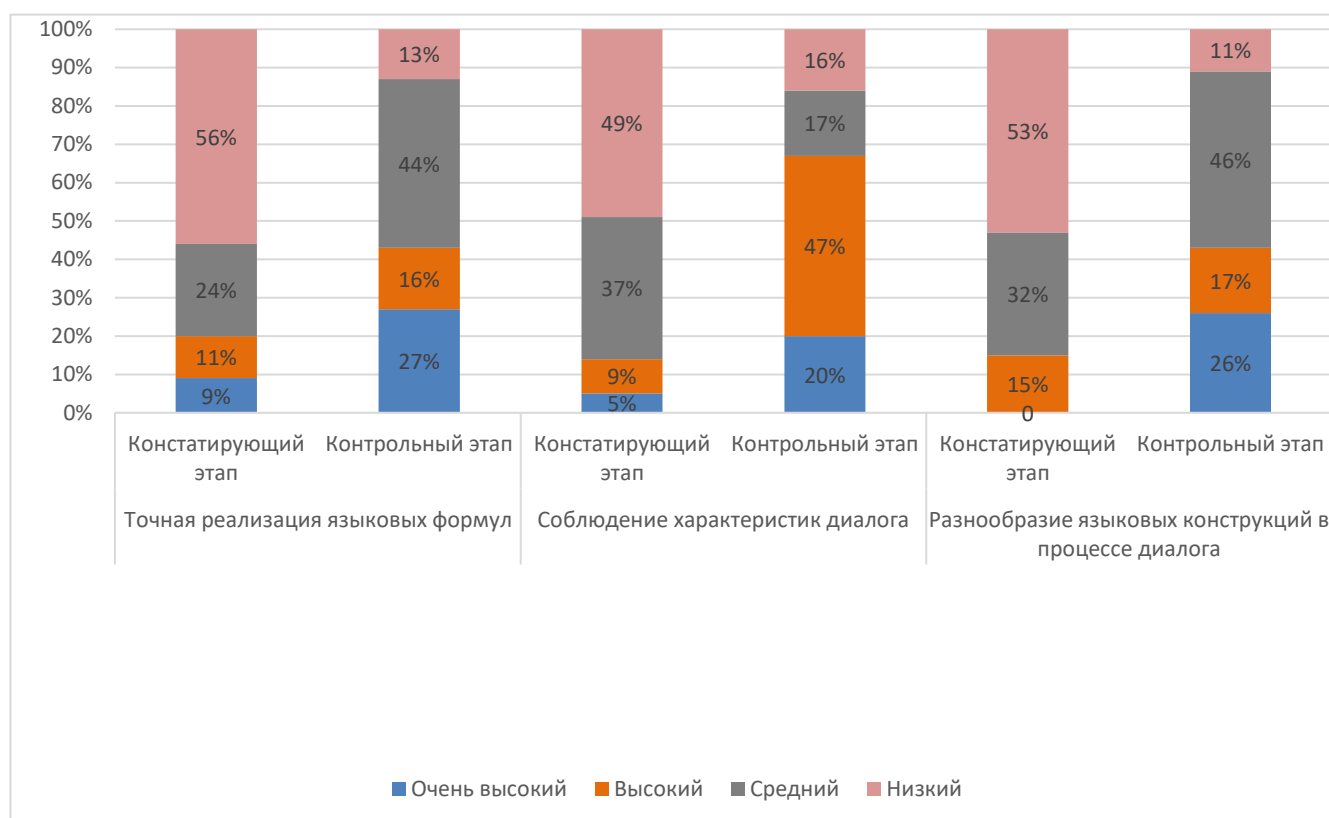


Рисунок 7 – Общий уровень диалогической речи студентов-китайцев

Для определения различий между результатами констатирующего и контрольного этапа был использован U-критерий Манна-Уитни (таблица 9).

Таблица 9 – Различия между констатирующим и контрольным этапом с помощью U-критерий Манна-Уитни

Показатели	Средний ранг		U-критерий	Уровень значимости
	Констатирующий этап	Контрольный этап		
Наличие словарного запаса	31,6	30,13	321	0,001
Составление диалога по модели	27,3	31,57	289,5	0,001
Составление диалога по заданной ситуации	17,1	34,97	136,5	0,001
Умение разделять текст на смысловые части и определять факты прослушанного	17,9	34,7	148,5	0,001

Продолжение таблицы 9.

Показатели	Средний ранг		U-критерий	Уровень значимости
	Констатирующий этап	Контрольный этап		
Умение выделять основные идеи	28,23	31,26	303,5	0,001
Умение создавать логические связи между текстовыми элементами	26,57	31,81	278,5	0,001
Умение принимать и удерживать в памяти сообщение, предъявленное один раз	33,03	29,66	299,5	0,001
Точная реализация языковых формул	36,2	28,6	252	0,001
Соблюдение характеристик диалога	32,1	29,97	313,5	0,001
Разнообразие языковых конструкций в процессе диалога	33,63	29,46	290,5	0,001

Таким образом, можно сделать вывод, что по всем показателям сравнения были получены значимые различия. Результаты исследования показали, что разработанная и оценённая система деятельности и практики была эффективной. Было доказано, что использование визуальных и описательных стратегий в сочетании с современными технологиями повышает эффективность поддержки устной речи на 30%. Баланс между устной и письменной практикой в преподавании иностранного языка очень важен. Данная методика может быть использована преподавателями для отработки навыков говорения, аудирования и устной речи, а также изучающими китайский язык для подготовки исследовательских работ по развитию навыков говорения на ранних этапах изучения русского языка.

Мы можем с уверенностью утверждать, что студенты приобрели способность взаимодействовать в устной речи, обмениваться значимой информацией друг с

другом и русскоязычными собеседниками в контекстах повседневного и профессионального общения, выражать точность и логику в рассуждениях, полные ответы, независимые суждения, уверенно излагать своё мнение.

Владение грамматикой и лексикой иностранного языка не всегда является гарантом развитости навыков устной речи. Изучение иностранного языка даёт возможность практиковать эти навыки в контекстах, где основное внимание уделяется наиболее эффективному и экономному использованию имеющихся ресурсов для передачи информации. Как и в случае с пониманием предложений, обучающийся должен не только овладеть репертуаром языковых структур, но и иметь необходимый набор ресурсов для их применения.

Таким образом, гипотеза исследования верифицирована, а основные задачи, поставленные в начале исследования, выполнены.

Соответственно, применение отобранных методов и приёмов обучения, основанных на принципах индивидуализации обучения, мотивации, контекстуализации, систематизации и автономии при обучении, дало положительные результаты при апробации методической системы обучения и развития навыков устной речи китайских студентов.

ВЫВОДЫ ПО ТРЕТЬЕЙ ГЛАВЕ

В данной главе описаны основные этапы педагогического эксперимента, направленного на совершенствование навыков устной речи китайских обучающихся гуманитарных вузов.

Целью констатирующего этапа диссертационного исследования являлось выявление исходного уровня устной речи студентов-китайцев и анализ типичных ошибок в устной речи студентов-китайцев. Для реализации данной цели были разработаны критерии сформированности устной речи китайской аудитории, проведена диагностика студентов, выявлены типичные ошибки и проведён общий анализ констатирующего этапа диссертационного исследования. На основе результатов констатирующего среза был сделан вывод о необходимости разработки

методического инструментария по повышению уровня сформированности устной речи в китайской аудитории.

На обучающем этапе были определены основные лингводидактические условия обучения РКИ в условиях отсутствия языковой среды, а также разработана модель обучения устной речи и модель взаимодействия преподавателя и студента, определены алгоритмы взаимодействия преподавателя. Необходимые тактики включают в себя понимание синтаксиса и лексики русского языка, владение навыками говорения и аудирования, участие в языковых курсах, рефлексия по поводу изучения языка и обучения, а также исправление ошибок (конец курса, общий этап). Цель обучения языку – развитие навыков общения и свободного владения языком.

На основании результатов обучающего этапа диссертационного исследования был проведён контрольный этап для оценки эффективности разработанной модели обучения и речевой деятельности китайских студентов. В ходе контрольного этапа оценивались навыки говорения китайских студентов.

Результаты исследования показали, что разработанная и оценённая система деятельности и практики была эффективной. Баланс между устной и письменной практикой в преподавании иностранного языка очень важен. Доказано, что использование визуальных и описательных стратегий в сочетании с современными технологиями повышает эффективность поддержки устной речи на 30%. Данная методика может быть использована преподавателями для отработки навыков говорения, аудирования и устной речи, а также изучающими китайский язык для подготовки исследовательских работ по развитию навыков говорения на начальных этапах изучения русского языка.

Мы можем с уверенностью утверждать, что студенты приобрели способность взаимодействовать, обмениваться значимой информацией друг с другом и русскоязычными собеседниками в контекстах повседневного и профессионального общения, выражать точность и логику в рассуждениях, они демонстрировали полные ответы на поставленные вопросы, независимые суждения, научились уверенно излагать своё мнение.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведённое исследование доказало необходимость уделять достаточное внимание аудированию и говорению, потому что именно они обуславливают полноценную устную речь. Изучение иностранного языка без овладения навыками устной речи никогда не будет полноценным, поэтому обучение студентов в Китае должно компенсировать на занятиях РКИ отсутствие языковой среды. В рамках данного диссертационного исследования был проведён анализ литературы с целью определения методического инструментария и обозначены основные значимые моменты, позволяющие оценить понятие устной речи с точки зрения лингвистики, лингводидактики и психологии.

В исследовании частично затронут вопрос, связанный с определением этнопсихологических особенности китайских обучающихся, не умеющих демонстрировать умения в устной речи, что необходимо учитывать при работе с этой аудиторией. В этой связи при разработке методического инструментария нами были описаны особенности таких аспектов речи, как аудирование и говорение, представляющих особую трудность для китайских обучающихся, и определены основные трудности овладения русской устной речью, к которым были отнесены:

- недостаток языковой среды;
- быстрый темп устной речи;
- нехватка времени для практики обучающихся;
- отличия в фонетических, грамматических и лексических строях языков.

Развитие навыков русской устной речи у студентов-китайцев гуманитарных специальностей исследовалось в разных вузах Китая, но основные результаты, определяющие методический инструментарий, были получены в период работы в Чунцинском университете искусств и науки. В эксперименте приняли участие 92 студента, что подтверждает значимость и масштабность экспериментальной работы. В ходе эксперимента были применены разработанные критерии анализа учебников и сделан вывод о возможности использования материалов тех или иных учебников при условии опоры на определённый алгоритм выполнения заданий. В ходе исследования был определён исходный уровень владения устной речью

студентами, а также описаны наиболее часто встречающиеся ошибки (фонетические, грамматические, лексические) и другие трудности, мешающие устному общению. На основе полученных результатов были определены принципы и лингводидактические условия обучения русской устной речи китайских студентов гуманитарных специальностей.

Эти факторы были подтверждены и результатами проведённого предварительного эксперимента со студентами Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова, что позволило полномасштабно внедрить разработанный методический инструментарий в процесс преподавания русского языка в Чунцинском университете искусств и науки.

В исследовании определён алгоритм взаимодействия обучающихся и преподавателей, описана система обучения устной речи китайских обучающихся гуманитарных специальностей, включающая три уровня обучения устной речи китайских студентов на основе ряда подходов и тактик, соответствующих интерактивному обучению аудированию и говорению.

Первый этап развития устной речи характеризуется интеграцией автоматических процессов в основные виды деятельности. Второй этап обучения русской устной речи китайских студентов включает в себя совершенствование промежуточных навыков именно в диалогической речи. Третий этап включает активный диалог с учащимися на протяжении всего цикла обучения и именно здесь происходит развитие их коммуникативных способностей.

Итак, цель диссертационного исследования – отбор, систематизация и экспериментальная апробация методического инструментария, основанного на увеличении объёма аудирования и говорения, – в ходе исследования достигнута. Поставленные задачи решены. Верификация гипотезы исследования о специфике обучения русской устной речи китайских студентов гуманитарных специальностей позволила определить содержательные характеристики и обозначить комплекс педагогических условий для развития устной речи в китайском вузе. Всё указанное послужило алгоритмом для отбора методического инструментария для преподавателей русского языка как иностранного в Китае, суть

которого – разработка и включение специальных упражнений на аудирование и говорение, расширяющих спектр заданий, зафиксированных в типовых учебных материалах КНР. Методический инструментарий включил в себя разнообразные методы, приёмы и технологии, которые были нами экспериментально проверены при организации русской устной речи у студентов гуманитарных вузов. Контрольный этап педагогического эксперимента доказал, что разработанная система заданий и упражнений эффективна. В процессе обучения русскому языку китайских обучающихся гуманитарных специальностей на занятиях должен присутствовать баланс устных и письменных упражнений. Нам удалось выявить специальный методический инструментарий не только для развития, но и для диагностики навыков аудирования и говорения у китайских студентов. На этой основе была разработана специальная программа развития устной речи.

Предложенная в исследовании методическая разработка может быть использована в практике обучения диалогической речи, аудированию и говорению преподавателями, студентами, а также при выполнении иных исследований по развитию навыков устной речи на ранних этапах обучения русскому языку.

Результаты проведённого исследования позволяют сделать следующие выводы:

1. При обучении китайских студентов русскому языку на занятиях преподаватель должен учитывать этнолингвистические, этнокультурные и этнопсихологические особенности данной группы студентов, их национальный характер и образ мышления, а также особенности китайского образования в целом и специфику методики преподавания иностранных языков в данной стране.

2. Проблема развития у китайских студентов навыков устной русской речи является сложной и актуальной методической проблемой, требующей дальнейшего исследования, поиска новых форм, методов и средств обучения с привлечением современных достижений этнокультурологии. Адаптация китайских студентов к коммуникативному типу обучения должна происходить постепенно, с учётом тех учебных навыков, которые сформированы лингводидактической традицией Китая.

3. Эффективность разработанного методического инструментария по

развитию устной русской речи подтверждается снижением количества ошибок у китайских студентов при выполнении упражнений, направленных на устную речь, а также расширением словарного запаса обучающихся и повышению мотивации к изучению русского языка.

4. Разработанная система заданий может стать основой методического пособия для работы с китайскими студентами гуманитарных специальностей.

5. При проведении экспериментального обучения были достигнуты поставленные цели: разработать научно обоснованную и экспериментально-проверенную систему работы по обучению устной диалогической и монологической речи.

6. Эффективная организация педагогической деятельности преподавателя способствовала созданию комфортных условий для приобретения студентами-китайцами сформированных умений в устной речи. Использование визуальных и описательных стратегий в сочетании с современными технологиями повышает эффективность поддержки устной речи на 30%.

Перспективой развития данного исследования могло бы стать развитие идеи обучения устной речи китайских студентов гуманитарных специальностей РКИ и создание специального национально-ориентированного учебного пособия по аудированию и говорению, учитывающего созданную программу развития устной речи в условиях ограниченной языковой среды для вузов Китая.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Азимов, Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий : (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – Москва : ИКАР, 2018. – 446 с.
2. Азимов, Э.Г. Особенности использования китайскими студентами бумажных и электронных словарей при обучении РКИ / Э.Г. Азимов, Ян Цзин // Русский язык за рубежом. – 2023. – № 1. – С. 31–37.
3. Акишина, А.А. Учимся учить: Для преподавателя русского языка как иностранного / А.А. Акишина, О.Е. Каган. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Русский язык. Курсы, 2002. – 256 с.
4. Антипова, Н.Б. Диагностика умений говорения на начальном этапе обучения русскому языку как иностранному в зарубежном вузе / Н.Б. Антипова // Русистика. – 2018. – Т. 16. – № 4. – С. 478–492.
5. Антонова, И.А. О методических принципах создания профессионально-ориентированного пособия по русскому языку для иностранных учащихся / И.А. Антонова, И.А. Христиансен // Язык, сознание, коммуникация : сборник статей / Отв. ред. В.В. Красных, А.И. Изотов. – Москва : МАКС Пресс, 2003. – Вып. 25. – С. 189–196.
6. Антонова, Л.Н. Учебники по русскому языку как иностранному: из опыта работы на подготовительном факультете в Северо-Восточном федеральном университете имени М.К. Аммосова / Л.Н. Антонова, К.П. Толстякова. – Текст : электронный // Русистика. – 2019. – № 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/uchebniki-po-russkomu-yazyku-kak-inostrannomu-iz-opyta-raboty-na-podgotovitelnom-fakultete-v-severo-vostochnom-federalnom-universitete> (дата обращения: 16.08.2020)
7. Артыкбаева, А.К. Требования к упражнениям для развития монологической речи на младших курсах языкового вуза / А.К. Артыкбаева // Интенсификация обучения речевой деятельности в языковом вузе. – Алма-Ата, 1988. – С. 63–67.
8. Арутюнова, Н.Д. Диалогическая модальность и явление цитации / Н.Д. Арутюнова // Человеческий фактор в языке: Коммуникация. Модальность.

- Дейксис. – Москва, 1992. – С. 52–79.
9. Арчегова, С.З. Обучение устной речи на уроках иностранного языка / С.З. Арчегова // Молодой учёный. – 2015. – № 1 (81). – С. 429–431.
 10. Ахманова, О.С. Словарь лингвистических терминов / О.С. Ахманова. – Москва : Едиториал УРСС, 2004. – 576 с.
 11. Балыхина, Т.М. Методика преподавания русского языка как неродного (нового) : учебное пособие для преподавателей и студентов. – Москва : Изд-во РУДН, 2007. – 185 с.
 12. Баранов, А.Н. Структура диалогического текста: лексические показатели минимальных диалогов / А.Н. Баранов, Г.Е. Крейдлин // Вопросы языкознания. – 1992. – № 3. – С. 84–93.
 13. Бархударова, Е.Л. К проблеме изучения русской звучащей речи в лингводидактическом контексте / Е.Л. Бархударова, К.И. Долотин // Язык, сознание, коммуникация : сборник статей / Ред. кол. М.Л. Ремнева, Е.Л. Бархударова, А.И. Изотов, В.В. Красных, Ф.И. Панков. –Т. 47. – Москва : МАКС Пресс, 2013. – С. 45–56.
 14. Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин ; Сост. С.Г. Бочаров. – Москва : Искусство, 1979. – 423 с.
 15. Белоусова, Т.А. Развитие навыков устной речи на материале специальности / Т.А. Белоусова, Л.В. Литовченко // Проблемы описания и преподавания иностранных языков в вузе. Межвузовский сборник научных статей / Под ред. Л.Н. Борисовой. – Вып. 1. – Белгород, 1997. – 395 с.
 16. Боженкова, Н.А. Лингвокультурологический аспект понимания речи / Н.А. Боженкова, Н.П. Шульгина // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. – 2018. – Т. 8. – № 1(26). – С. 6–13.
 17. Большой психологический словарь / Под редакцией Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. – Москва : АСТ, 2007. – 811 с.
 18. Булгакова, С.А. Русский язык в условиях межкультурной коммуникации / С.А. Булгакова // Русский язык в современном Китае : сборник научно-

- методических статей III Международной научно-практической конференции (г. Хайлар, КНР, Институт русского языка Хулуьбуирского института, 3–6 октября 2014 г.). – Чита : ЗабГУ, 2014. – С. 12–13.
- 19.Вакула, Е.А. Особенности преподавания русского языка как иностранного китайским слушателям на начальном этапе обучения / Е.А. Вакула, В.В. Колесникова, Е.Ю. Можаяева. – Текст : электронный // Современные проблемы науки и образования. – 2018. – № 4. – URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=27790> (дата обращения: 12.01.2020)
- 20.Ван Гохун. О некоторых особенностях системы обучения русскому языку как иностранному / Ван Гохун // Педагогическое образование в России. – 2016. – № 12. – С. 24–28.
- 21.Ван Линлун. Преподавание русского языка в Китае: историко-методологический опыт становления / Ван Линлун // Pedagogical Journal. – 2018. – Vol. 8. – Is. 5A. – P. 574–582.
- 22.Ван Сыхай. Вузовское преподавание русского языка в Китае / Ван Сыхай // Русский язык за рубежом. – 2007. – № 5. – С. 81–86.
- 23.Ван Юэхань. Обучение китайских учащихся говорению на русском языке с использованием интернет-ресурсов (уровень А2) : диссертация на соискание учёной степени кандидата педагогических наук / Ван Юэхань ; Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина. – Москва, 2023. – 298 с.
- 24.Вохмина, Л.Л. Система упражнений по обучению устной иноязычной речи: теория и практика (на примере русского языка как иностранного) / Л.Л. Вохмина, А.С. Куваева, С.А. Хавронина. – Санкт-Петербург : Златоуст, 2020. – 268 с.
- 25.Выготский, Л.С. Избранные психологические исследования / Под ред. А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурии. – Москва : Изд-во АПН РСФСР, 1956. – 516 с.
- 26.Выготский, Л.С. Мышление и речь : психологические исследования. – Москва : Нац. образование, 2016. – 367 с.
- 27.Гальперин, П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании

- умственных действий / П.Я. Гальперин // Психология как объективная наука . – Москва : Издательство Института практической психологии ; Воронеж : НПО Модек, 1998. – С. 272–317.
28. Гальскова, Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика : учебное пособие для студентов учреждений высшего образования / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – 8-е изд. испр. и доп. – Москва : Академия, 2015. – 363 с.
29. Гез, Н.И. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Н.И. Гез, М.В. Ляховицкий, А.А. Миролубов. – Москва : Высшая школа, 1982. – 373 с.
30. Гойхман, О.Я. Диалог, виды диалогов / О.Я. Гойхман, Т.М. Надеина // Речевая коммуникация. – Москва : ИНФРА-М, 2022. – URL: http://rulibs.com/ru_zar/sci_linguistic/goyhman/0/j92.html (дата обращения: 12.02.2023)
31. Голик, М.А. Русский язык в Китае: прошлое и настоящее // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов : Грамота, 2016. – № 1 (55): в 2-х ч. – Ч. 2. – С. 108–110.
32. Голубева-Монаткина, Н.И. Вопросы и ответы диалогической речи: классификационное исследование / Н.И. Голубева-Монаткина. – 2-е изд. – Москва : URSS, 2013. – 199 с.
33. Горшкова, В.В. Педагогика диалога. Инновационные образовательные технологии : учебное пособие / В.В. Горшкова. – Комсомольск-на-Амуре: Изд-во гос. пед. ин-та, 1997. – 123 с.
34. Гурвич, П.Б. Основы обучения устной речи на языковых факультетах : Курс лекций / М-во просвещения РСФСР. Владимир. гос. пед. ин-т им. П.И. Лебедева-Полянского. – Владимир, 1972.
35. Давыдов, В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов ; Рос. акад. образования; Психол. Ин-т Междунар. ассоц. «Развивающее обучение». – Москва : ОПЦ «ИНТОР», 1966. – 541 с.
36. Дай Хуэй. О преподавании русского языка в Китае: проблемы и перспективы / Дай Хуэй // Международный аспирантский вестник. Русский язык за рубежом.

- 2017. – №2. – С. 33–35.
37. Дацышен, В.Г. Изучение русского языка в Китае в конце XIX – начале XX в. / В.Г. Дацыншен // Общество и государство в Китае. – 2013. – Т. 43. – № 1. – С. 577–586.
38. Елисеева, А.В. Взаимосвязь восприятия и усвоения аудиоинформации в зависимости от способа фиксации в эпоху цифровизации / А.В. Елисеева, Е.Н. Стрельчук // Science for education today. – 2022. – Т. 12. – № 4. – С. 163–182.
39. Ень Х. Рассмотрение особенностей преподавания русского языка в Китае из исторического вспоминания / Х. Ень // Русский язык в Китае: научный журнал. – 1999. – № 4. – Вып. 83. – С. 1–7.
40. Жеребило, Т.В. Словарь лингвистических терминов / Т.В. Жеребило. – Изд. 5-е испр-е и доп. – Назрань : Пилигрим, 2010. – 486 с.
41. Жинкин, Н.И. Механизмы речи / Академия педагогических наук РСФСР. Ин-т психологии. – Москва : Изд-во Академия пед. наук РСФСР, 1958. – 370 с.
42. Залевская, А.А. Психолингвистические проблемы учебного двуязычия : учебное пособие / А.А. Залевская, И.Л. Медведева ; М-во образования Рос. Федерации. Тверской гос. ун-т. – Москва : РГБ, 2004. – 194 с.
43. Земская, Е.А. Русская разговорная речь : Общ. вопр. Словообразование. Синтаксис / Е.А. Земская, М.В. Китайгородская, Е.Н. Ширяев. – Москва : Наука, 1981. – 276 с.
44. Зимняя, И.А. Смысловое восприятие речевого сообщения / И.А. Зимняя // Смысловое восприятие речевого сообщения в условиях массовой коммуникации : коллективная монография / Отв. ред. Т.М. Дридзе. – Москва : Наука, 1976. – С. 5–28.
45. Зимняя, И.А. Лингвopsихология речевой деятельности / И.А. Зимняя. – Москва : Московский психолого-социальный институт ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. – 432 с.
46. Зимняя, И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке : пособие для учителя / И.А. Зимняя. – Москва : Просвещение, 2009. – 159 с.

- 47.Иванова, И.С. Изучение русского языка в Китае (из опыта работы в Хайнаньском университете) / И.С. Иванова // Концепт. – 2014. – № 13. – С. 36-40.
- 48.Изаренков, Д.И. Обучение диалогической речи / Д.И. Изаренков. – Москва : Русский язык, 1981. – 160 с.
- 49.Ипполитова, Н.А. Педагогическая риторика / Н.А. Ипполитова. – Москва, 2001. – 386 с.
- 50.Коджаспирова, Г.М. Педагогический словарь. Для студентов высших и средних педагогических заведений / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – Москва : Академия, 2000. – 176 с.
- 51.Кошелева, Е.Ю. Этнопсихологические особенности модели обучения китайских студентов / Е.Ю. Кошелева, И.Я. Пак, Э. Чернобыльски – Текст : электронный // Современные проблемы науки и образования [Электронный ресурс]. – 2013. – № 2. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=8695> (дата обращения: 20.12.2019)
- 52.Костомаров, В.Г. Методика преподавания русского языка как иностранного / В.Г. Костомаров, О.Д. Митрофанова. – Москва : Русский язык, 1990. – 155 с.
- 53.Крысько, В.Г. Социально-политическая и психологическая характеристика населения Китая / В.Г. Крысько. – Москва, 1982. – 118 с.
- 54.Крючкова, Л.С. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному / Л.С. Крючкова, Н.В. Мощинская. – Москва : Флинта ; Наука, 2009. – 474 с.
- 55.Кулиш, Л.Ю. Виды аудирования / Л.Ю. Кулиш // Общая методика обучения иностранным языкам. – Москва : Русский язык, 1991. – С. 224–226.
- 56.Купин, А.М. Об особенностях современной системы образования в КНР / А.М. Купин // Аккредитация в образовании : электронный журнал об образовании [Электронный ресурс]. – URL: http://www.akvobr.ru/obrazovanie_knr.html (дата обращения: 19.09.2022)
- 57.Ладыженская, Т.А. Живое слово: устная речь как средство и предмет обучения / Т.А. Ладыженская. – Москва : Просвещение, 1986. – 127 с.

58. Лапин, П.А. Школа русского языка при дворцовой канцелярии в цинском Китае (начало XVIII – вторая половина XIX в.) / П.А. Лапин // Вестник Московского университета. Серия 13. Востоковедение. – 2009. – № 3. – С. 103–126.
59. Лаптева, О.А. Разговорная речь / Лаптева О.А. // Пустырник – Румчерод. – 2015. – С. 165–166. – (Большая российская энциклопедия : [в 35 т.] / Гл. ред. Ю.С. Осипов ; 2004–2017, т. 2).
60. Лаптева, О.А. Русский разговорный синтаксис : Монография / О.А. Лаптева. – 2. изд., стер. – Москва : УРСС, 2003. – 396 с.
61. Лебедева, М.Ю. Лексический состав учебников по русскому языку для носителей и инофонов: сопоставительный корпусный анализ / М.Ю. Лебедева, Т.С. Веселовская, Л.Ю. Жильцова [и др.] // Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии. – 2020. – Вып. 19 (26). – С. 1036–1048.
62. Леонтьев, А.А. Основы теории речевой деятельности / Отв. редактор А.А. Леонтьев. – Москва : Наука, 1974. – 368 с.
63. Леонтьев, А.А. Язык и речевая деятельность в общественной и педагогической психологии : избранные труды / А.А. Леонтьев. – Воронеж : МОДЭК, 2001. – 444 с.
64. Лешутина, И.А. Особенности использования игр при обучении РКИ в монокультурных и поликультурных группах / И.А. Лешутина, Н.А. Алкснит // Русский язык в славянской межкультурной коммуникации: сборник научных трудов по итогам Международной научной конференции, посвящённой памяти доктора филологических наук, профессора К.А. Войловой. Москва, 27 февраля 2020 г. – Москва : Диона, 2020. – С. 201–210.
65. Лешутина, И.А. Развитие коммуникативной компетенции иностранных учащихся: интерактивные формы внеаудиторной работы / И.А. Лешутина // Динамика языковых и культурных процессов в современной России. – 2014. – Т. 4. – С. 94–97.
66. Ло Сяоя. Методика обучения русскому языку в Китае (история и перспективы) / Ло Сяоя // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. – 2015. – № 2 (8). – С. 18–22.

- 67.Лурия, А.Р. Язык и сознание / Под редакцией Е.Д. Хомской. – Москва : Изд-во Моск. Ун-та, 1979. – С. 320.
- 68.Лысакова, И.П. Русский язык в ситуациях общения : учебное пособие / И.П. Лысакова, Т.Н. Матвеева, Е.А. Иванова. – Москва, 2005. – 16 с.
- 69.Лю Цянь. Обучение филологов устной речи с использованием материалов исторического содержания : диссертация на соискание учёной степени кандидата педагогических наук ; Лю Цянь ; Московский педагогический государственный университет. – Москва, 2015. – 286 с.
- 70.Ма Чуньюй. Методические ресурсы Интернета в обучении русскому языку как иностранному в условиях китайского языкового вуза : диссертация на соискание учёной степени кандидата педагогических наук ; Ма Чуньюй ; Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина. – Москва, 2006. – 173 с.
- 71.Методика обучения иностранным языкам в средней школе : учебник / Н.И. Гез, М.В. Ляховицкий, А.А. Миролубов. – Москва : Высшая школа, 1982. – 373 с.
- 72.Методика обучения русскому языку как иностранному : учебное пособие для вузов / И.П. Лысакова, Г.М. Васильева, С.А. Вишнякова [и др.] ; под ред. проф. И.П. Лысаковой. – Москва : Русский язык. Курсы, 2016. – 320 с.
- 73.Мильруд, Р.П. Компетентность учителя иностранного языка / Р.П. Мильруд, А.С. Карманов // Иностранные языки в школе. – 2012. – № 1. – С. 11–17.
- 74.Мильруд, Р.П. Методика преподавания английского языка : учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности «Иностранный язык в области образования и педагогики» / Р.П. Мильруд. – Москва : Дрофа, 2005. – 253 с.
- 75.Миролубов, А.А. Культуроведческое направление в обучении иностранным языкам / А.А. Миролубов // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 5. – С. 11–15.
- 76.Михайлова, О.Э. Использование эпи- и диафильмов на завершающем этапе работы над темой по устной речи на младших курсах языковых вузов : учебное пособие. – Москва : МГПИ им. В. И. Ленина, 1973. – 151 с.

- 77.Московкин, Л.В. Хрестоматия по методике преподавания русского языка как иностранного / Л.В. Московкин, А.Н. Щукин. – Москва : Русский язык. Курсы, 2014. – 552 с.
- 78.Олейник, Т.И. Обучение устной речи и чтению на иностранных языках / Т.И. Олейник. – Москва : Просвещение, 2012. – 246 с.
- 79.Орехова, И.А. Обучающий лингвопотенциал русской языковой среды в формировании лингвокультурологической компетенции иностранных учащихся : диссертация на соискание учёной степени доктора педагогических наук / Ирина Александровна Орехова ; Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина. – Москва, 2004. – 341 с.
- 80.Основы теории коммуникации : учебник для студентов вузов, обучающихся по специальности 020300 «Социология» / М.А. Василик, М.С. Вершинин, В.А. Павлов [и др.]. – Москва : Гардарики, 2006. – 615 с.
- 81.Пассов, Е.И. Терминосистема методики, или как мы говорим и пишем. – Санкт-Петербург : Златоуст, 2009. – 124 с.
- 82.Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б.М. Бим-Бад ; Редкол.: М.М. Безруких, В.А. Болотов, Л.С. Глобова [и др.]. – Москва : Большая Российская Энциклопедия, 2003. – 527 с.
- 83.Пугачев, И.А. Этноориентированная методика в поликультурном преподавании русского языка как иностранного : монография / И.А. Пугачев. – Москва : РУДН, 2011. – 284 с.
- 84.Разина, А.С. Способы улучшения произношения при изучении русского языка / А.С. Разина // Молодой учёный. – 2018. – № 21 (207). – С. 212–215.
- 85.Риторика : учебное пособие / Авт. сост. И.Н. Кузнецов. – 6-е изд. – Москва : Дашков и Ко, 2013. – 560 с.
- 86.Рогова, Г.В. О принципах обучения иностранным языкам / Г.В. Рогова // Иностранные языки в школе. – 1974. – № 6. – С. 74–80.
- 87.Рожкова, Г.И. К лингвистическим основам методики преподавания русского языка иностранцам : Спецкурс для иностранных студентов-филологов / Г.И. Рожкова. – 2-е изд., доп. – Москва : Изд-во МГУ, 1983. – 128 с.

- 88.Русский язык и культура речи : учебник для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению 050300 «Филологическое образование» / Р.К. Боженкова, Н.А. Боженкова, В.М. Шаклеин. – Москва : ФЛИНТА ; Наука, 2011. – 604 с.
- 89.Саяхова, Л.Г. Методика преподавания русского языка. Лингвокультурология. Лексикография. – Уфа : РИО БашГУ, 2006. – 335 с.
- 90.Селезнева, Г.Я. Коммуникативное поведение китайских студентов и национальные этнические принципы / Г.Я. Селезнева // Русское и китайское коммуникативное поведение ; науч. ред. И.А. Стернин. – Вып. 1. – Воронеж : Истоки, 2002. – С. 47–50.
- 91.Сиротинина, О.Б. Разговорная речь. (Определение понятия, основные проблемы) / О.Б. Сиротинина // Вопросы социальной лингвистики : сборник статей / АН СССР. Ленинград. отд-ние. Ин-т языкознания ; Ред. кол.: А.В. Десницкая [и др.]. – Ленинград : Наука, 1969. – С. 373–391.
- 92.Собольников, В.В. Этнопсихологические особенности китайцев / В.В. Собольников / В.В. Собольников. – Новосибирск, 2001. – 130 с.
- 93.Современный русский язык : учебник для филол. фак. ун-тов : В 2 ч. / Под ред. проф. Е.М. Галкиной-Федорук. – Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1962–1964. – 2 т. – Ч. 2: Морфология. Синтаксис. Ч. 2. – 1964. – 638 с.
- 94.Соловьева, А.К. О некоторых общих вопросах диалога / А.К. Соловьева // Вопросы языкознания. –1965. – № 6. – С. 103–110.
- 95.Сосенко, Э.Ю. Система коммуникативных подготовительных упражнений, вырабатывающих навыки и умения говорения : начальный этап обучения русскому языку как иностранному : диссертация на соискание учёной степени кандидата педагогических наук ; Эллина Юрьевна Сосенко ; АПН СССР. Науч.-исслед. ин-т содерж. и методов обучения. – Москва, 1971. – 292 с
- 96.Спешнев, Н.А. Дискуссия об этнопсихологии китайцев / Н.А. Спешнев // Восток-Запад. Историко-литературный альманах. 2005–2006. – Москва : Восточная литература, 2006. – С. 231–268.
- 97.Сюй, В. Очерки по современной русской разговорной речи / В. Сюй. – Шанхай

- : Шанхайское издательство обучения иностранным языкам, 2000. – 303 с.
98. Тарасова, Е.Н. Элективный курс "Устная профессиональная речь преподавателя русского языка как иностранного" как способ реализации когнитивно-компетентностного обучения в педагогическом вузе / Е.Н. Тарасова // Международный аспирантский вестник. Русский язык за рубежом. – 2018. – № 4. – С. 13-18.
99. Тенчурина, Л.З. Изучение и преподавание русского языка в Китае и на Тайване: прошлое и настоящее / Л.З. Тенчурина, Л. Си-Мэй // Образование и наука. – 2016. – № 3 (132). – С. 177–197.
100. Требования по русскому языку как иностранному. Первый уровень. Общее владение. Второй вариант / Н.П. Андриюшина [и др.] [Электронный ресурс] : электронный аналог печатного издания. – 2-е изд. – Москва ; Санкт-Петербург : Златоуст, 2009. – 32 с. – URL: [http:// www.zlat.spb.ru](http://www.zlat.spb.ru) (дата обращения: 05.12.2021)
101. Филиппова, В.М. Анализ влияния английского языка на китайских студентов, изучающих русский язык с нуля / В.М. Филиппова, Чжан Жуйцзе // В мире русского языка и русской культуры : сборник тезисов V международной студенческой научно-практической конференции ; отв. ред. С.Г. Персиянова, В.М. Филиппова. Москва, 23 апреля 2021 г. – Москва, 2022. – С. 281–284.
102. Филиппова, В.М. Современные тенденции создания учебников РКИ в Китае и России / В.М. Филиппова, Тан Бэйбэй // В мире русского языка и русской культуры : сборник тезисов V международной студенческой научно-практической конференции ; отв. ред. С.Г. Персиянова, В.М. Филиппова. Москва, 23 апреля 2021 г. – Москва, 2022. – С. 228–232.
103. Хамраева, Е.А. Театрализация на уроках русского языка за рубежом как форма педагогического эдьютейнмента / Е.А. Хамраева // Исследования языка и современное гуманитарное знание. – 2019. – № 2. – С. 97–102.
104. Хан, Л., Сюй, Х. Изучение русского диалога в Китае / Л. Хан, Х. Сюй // Вестник Хэйлунцзянского педагогического колледжа. – 2008. – Т. 27. – № 7. – С. 133–135.

105. Хао, Шуся. История преподавания русского языка в Китае: 1708–1949 гг. / Хао Шуся. – Тяньцзинь: Тяньцзиньское народное издательство, 2007. – 306 с.
106. Хромов, С.С. Русская интонация в полиязычном образовательном пространстве: лингводидактический аспект / С.С. Хромов // Русский язык в поликультурном мире: коммуникация, понимание, обучение : коллективная монография. – Тверь, 2023. – С. 80–97.
107. Хромов, С.С. Интонация в системе языка и проблемы методического прогнозирования : монография / С.С. Хромов. – Москва : РУДН, 2000. – 192 с.
108. Хундснущер, Ф. Основы, развитие и перспективы анализа диалога / Ф. Хундснущер // Вопросы языкознания ; пер. В.З. Демьянкова. – 1998. – № 2. – С. 38–50.
109. Частных, В.В., Рыжих, Ю.М., Maliavina, S. Новый подход к преподаванию РКИ в условиях дистанционного обучения / В.В. Частных, Ю.М. Рыжих, S. Maliavina // Русское культурное пространство — реальное и виртуальное : сборник материалов XXI Международной научно-практической конференции; сост. А. П.Забровский; отв. ред. Д.А. Пичугина. Москва, 3 декабря 2020 г. – Москва, 2022. – С. 227–231.
110. Черкашина, Т.Т. Как не надо вести урок РКИ: анализ отрицательного дидактического материала / Т. Т. Черкашина, Н. С. Новикова, Ю. В. Чернова // Русский язык за рубежом. – 2019. – № 4(275). – С. 71-79.
111. Шведова, Н.Ю. К изучению диалогической речи. Реплики-повторы / Н.Ю. Шведова // Вопросы языкознания. – 1956. – № 2. – С. 67–83.
112. Шустикова, Т.В. Русская фонетическая культура инофона: лингводидактический аспект / Т.В. Шустикова. – Москва : РУДН, 2010. – 316 с.
113. Шутова, М.Н. Лингвометодические особенности формирования коммуникативной компетенции иностранных студентов-филологов на русском языке (фонетический аспект) : монография / М.Н. Шутова [Электронный ресурс]. – Москва : Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, 2021. – 70 с. – URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_44900492_96261575.pdf (дата обращения:

18.01.2022)

114. Шэнь, Фувэй. История культурной коммуникации между Китаем и Западом / Шунь Фувей. – Шанхай: Шанхайское народное издательство, 1985. – 570 с.
115. Щукин, А.Н. Обучение иностранным языкам. Теория и практика / А.Н. Щукин. – Москва : Фломатис, 2006. – 480 с.
116. Щукин, А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного / А.Н. Щукин. – 3-е изд., перераб. и доп. – Москва : ФЛИНТА ; Наука, 2017. – 506 с.
117. Щукин, А.Н. Обучение речевому общению на русском языке как иностранном : учебно-методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного / А.Н. Щукин. – 2-е изд., стереотип. – Москва : Русский язык. Курсы, 2015. – 784 с.
118. Энциклопедический словарь по психологии и педагогике. – 2013. [Электронный ресурс] // Сайт «Академик». – URL: http://psychology_pedagogy.academic.ru/19183/ (дата обращения: 17.06.2020)
- 119. Юань, Цуншуан. Из опыта лингвистического описания типов и видов диалога в современном русском языке / Юань Цуншуан // Вестник северо-восточного федерального университета им. М.К. Аммосова. – 2020. – Вып. № 3 (77). – С. 119–129.**
120. Явриян, Л.А. Диалог культур на занятиях РКИ (на основе опыта обучения студентов из Китая) / Л.А. Явриян // Перспективы развития науки в области педагогики и психологии : сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции. Челябинск, 11 июля, 2018 г. [Электронный ресурс]. – 2018. – URL: <https://izron.ru/articles/perspektivy-razvitiya-nauki-v-oblasti-pedagogiki-i-psikhologii-sbornik-nauchnykh-trudov-po-itogam-meждународной-nauchno-prakticheskoy-konferentsii.chelebynsk,11iyulya,2018g.> [Электронный ресурс]. – 2018. – URL: <https://izron.ru/articles/perspektivy-razvitiya-nauki-v-oblasti-pedagogiki-i-psikhologii-sbornik-nauchnykh-trudov-po-itogam-me/sektsiya-2-teoriya-i-metodika-obucheniya-i-vospitaniya-spetsialnost-13-00-02/dialog-kultur-na-zanyatiyakh-rki-na-osnove-opyta-obucheniya-studentov-iz-kitaya/> (дата обращения: 09.09.2019)
121. Якубинский, Л.П. О диалогической речи / Л.П. Якубинский // Избранные работы: Язык и его функционирование. – Москва, 1986. – С. 17–58.

122. Янченко, В.Д. Психологический дискомфорт у студентов в обучении РКИ: причины возникновения и пути преодоления / В.Д. Янченко, К.О. Капорикова // Динамика языковых и культурных процессов в современной России. – 2022. – № 7. – С. 1542–1548.

Учебники и учебная литература

123. Антонова, В.Е. Дорога в Россию : учебник русского языка : (элементарный уровень) / В.Е. Антонова [и др.]. – 4-е изд., испр. – Санкт-Петербург : Златоуст ; Москва: ЦМО МГУ, 2008. – 342 с.
124. Евсеева, К.С. Русский язык. Устный курс для студентов-иностранцев: учебное пособие / К.С. Елисеева, Е.Н. Дмитриева, Е.П. Никифорова, Л.Н. Самсонова. – Якутск : НИПК «Сахаполиграфиздат», 1996. – 86 с.
125. Как это по-русски? : практикум по развитию устной речи / С.И. Кокорина, И.Э. Давкова, И.И. Жабоклицкая, Н.М. Мосунова [и др.]. – 3-е изд., стер. – Москва : ФЛИНТА, 2019. – 392 с.
126. Одинцова, И.В. Русская грамматика в упражнениях. Рабочая тетрадь с комментариями (для иностранных учащихся) / И.В. Одинцова, Н.М. Малашенко, Е.Л. Бархударова. – Москва : Русский язык. Курсы, 2019. – 240 с.
127. Русский язык как иностранный. Будущему педагогу: Учебник для иностранных учащихся подготовительных факультетов. А0–А2 / Под общей редакцией Е.А. Хамраевой. – Москва : Издательство Московского педагогического государственного университета, 2018. – 346 с.
128. Русский язык как иностранный. Будущему педагогу : учебник для иностранных учащихся подготовительных факультетов: в 2 ч. – Ч. 2. А2 / Под общ. ред. Е.А. Хамраевой. – Москва : МПГУ, 2019. – 406 с.
129. Русский язык. – Шанхайское образовательное издательство, 1964. – 264 с.
130. Ши,Т. На восток : учебник / Ши Тецянь. – Пекин, 2015. – 360 с.
131. Формановская, Н.И. Спросите, попросите...: Справочник / Н.И. Формановская, А.А. Акишина, Т.Е. Акишина. – Москва : Русский язык, 1989. – 285 с.

132. Хаврони́на, С.А. Русский язык. Лексико-грамматический курс. Начальный этап / С.А. Хаврони́на, Л.А. Харламова. – 3-е изд., стереотип. – Москва : Русский язык, 2000. – 240 с.
133. Чернышёв, С.И. Поехали! Русский язык для взрослых. Начальный курс / С.И. Чернышёв. – Санкт-Петербург : Златоуст, 2009. – 280 с.
134. Эсмантова, Т.Л. Русский язык: 5 элементов: уровень А1 (элементарный) / Т.Л. Эсмантова. – 3-е изд., испр. – Санкт-Петербург : Златоуст, 2013. – 320 с.
135. (俄罗斯国情多媒体教程) 俄罗斯地理/李英男主编, 戴桂菊编. – 北京: 外语教学与研究出版社, 2005(2018.1 重印). – 188 页; 俄罗斯历史/戴桂菊, 李英男主编. – 北京: 外语教学与研究出版, 2005.12 (2017.1 重印). – 331 页; 当代俄罗斯/戴桂菊主编. – 北京: 外语教学与研究出版, 2008.7 (2015.9 重印). – 674 页; 俄罗斯文化/戴桂菊主编. – 北京: 外语教学与研究出版社, 2010.3(2017.5 重印). – 383 页.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Задание 1

Замечательное число

Четыре есть всё.

Пифагор

– Четырёхмерность жизни обратно называют законом «магической звёздной пробы», – сообщил лектор, а потом добавил: – Основополагающую роль числа в устройстве мира открыл великий философ древности Пифагор. Особую роль он отвел числу четыре «держателю ключа природы» по его выражению. Какие же важные явления жизни подтверждают его мнение?

– В Библии сказано, Земля создана на четвёртый день.

– Четыре стихии окружают человека: воздух, вода, свет, суша, – сообразили слушатели.

– Север-Юг, Восток-Запад – стороны света, – продолжал звучать лекторский голос. – Их тоже четыре. По мнению Платона, ещё одного великого философа древности, в центре исчезнувшего острова Атлантида возвышалась Гора Богов, а от неё на четыре стороны света растекались четыре реки. На четыре стороны света глядят нижеегипетские пирамиды, своими покрытыми блестящим цементом гранями.

– Взгляните на карту, – предложил кто-то, – Землю омывают четыре океана.

– Земляне исповедуют христианство, буддизм, ислам, иудаизм, – воскликнул ещё один из сидящих в зале. – Основных религий четыре.

Зал оживился.

– Символ мира крест, а концов у креста четыре.

– Утро, день, вечер, ночь – сутки делятся на четыре части.

– Жизнь человека включает четыре периода: детство, юность, зрелость и старость.

– Четыре времени года: весна, лето, осень, зима.

– Совпадение цифр в устройстве земной жизни не может быть случайностью, – подвёл итог лектор. – Некто или Нечто задал своеобразную программу.

Предтекстовое задание.

- 1) Послушайте текст и скажите, почему он называется «Замечательное число».
- 2) Прочитайте текст. Какой план пересказа составите?

Ответ.

1. Вступление. Основополагающая роль числа в устройстве мира.
2. Какие важные явления жизни подтверждают мнение Пифагора?
(данные Библии; 4 стихии)
3. Четыре стороны света (выборочный пересказ потом).
4. Четыре океана (пересказ одного студента).
5. Основных религий четыре.
6. Сутки делятся на четыре части.
7. Четыре периода жизни человека.
8. Итог. Заключение. Своеобразная программа в устройстве земной жизни.

Перескажите текст устно. Расширьте свои знания.**Словарная работа.**

Переведите на китайский язык толкование значений.

1. Основополагающая роль числа –
2. Подтверждают мнение –
3. Землю омывают океаны –
4. Символ мира –
5. Совпадение цифр –

Вопросы

Жил-был мальчик, который любил задавать вопросы. Конечно, в том, что он задавал вопросы, нет ничего плохого, даже наоборот, но на вопросы этого мальчика невозможно было ответить. Например, он спрашивал:

– Почему у ящиков есть столы?

Ему старались объяснить:

– Ящики нужны для того, чтобы в них класть приборы: ложки, ножи и вилки.

– Я знаю, для чего нужны ящики, но меня интересует, почему у ящиков есть столы?

Люди пожимали плечами и уходили. В другой раз он спрашивал:

– Почему у хвостов есть рыбы? Или же: Почему у усов есть коты? Или же: Почему у бороды есть лицо? Почему у глаз есть собака? и т.д.

После смерти этого странного человека один учёный произвёл исследование и обнаружил, что тот, ещё будучи ребёнком, всегда надевал чулки наизнанку и никак не мог надеть их правильно. Точно так же он не мог правильно задавать вопросы.

Задание.

– Какие вопросы задавал мальчик людям?

– Составьте правильный диалог.

Текст 1

Меня зовут Антон, это моё русское имя. Я китаец, мне 20 лет, я учусь в университете. Я учу русский. Каждый день с удовольствием хожу на занятия. Учусь писать и говорить на русском языке.

Я живу в общежитии на улице Ленина, в комнате 12. Моя комната находится на пятом этаже. В первой половине дня я хожу на занятия, во второй половине дня я прихожу в общежитие, обедаю и немного отдыхаю. Вечером я делаю домашнее задание и повторяю новые слова. Если есть свободное время, я слушаю музыку, смотрю телевизор. Вечером ложусь спать.

Базовое и грамматическое моделирование данного текста заключается в том, что используется пересказ от первого лица. Необходимо по такой модели построить простые для понимания и сравнения тексты и от первого лица, и от третьего лица. Ключевые слова и модели задаются преподавателем.

Текст 2

Здравствуйтесь, дорогие родители!

Как дела? Как ваше здоровье?

Я в порядке, не волнуйтесь.

Я живу в хорошей квартире в новом доме. Дом расположен в самом центре города. Это очень удобно, всё очень близко: парковка университета, магазины и дороги.

Я живу в комнате с моей подругой Лили. Лили тоже из Франции, но она не француженка, она японка. Её родители прожили во Франции 12 лет. Лили говорит хорошо как на французском, так и на японском. Сейчас она учит русский язык. Она учится на втором курсе и вот уже год говорит хорошо на русском языке.

Вечером я всегда дома: читаю книги, «сизу» в интернете, слушаю музыку.

Папа, мама, я поеду домой в январе, когда у нас будут зимние каникулы. Очень хочу увидеть вас!

До свидания, ваша дочь Регина.

Этот текст также включает грамматическое моделирование. Конструкции употребляются не только от первого лица, но и от третьего. Поскольку используется большое количество имён и символов, число объектов увеличивается, что порождает необходимость включения сформированных навыков говорения в письменную речь. На этом этапе развиваются навыки использования этих грамматических моделей в устной и письменной речи.

Текст 3

Меня зовут Ли Шэн, я студентка, мне 22 года. Я приехала в Россию из города Пекин. Наш город славится большим количеством достопримечательностей.

Моя мама работает гидом в музее. Папа – менеджер. Я думаю, что он был добрым и внимательным отцом, он всегда помогал мне, а моя мать была гидом в историческом музее. Она любит и знает наш родной город. После этого я часто хожу на экскурсию в Исторический музей. Вот почему я тоже люблю историю.

Данный текст является моделью для написания биографии. Количество фраз может быть увеличено настолько, чтобы написать свой собственный биографический рассказ на эту тему.

Задачи

Задача 1. Студенты работают в небольших группах. Их задача – выяснить, как часто их друзья занимаются спортом. Они должны спросить об этом других студентов и записать их ответы.

Спортивная деятельность	Имя	Частота	Комментарии
Атлетика	Саша	Два раза в	Меня это не
Футбол	неделю	интересует
Борьба		Никогда	Я бы хотел заняться
Баскетбол		Каждый день	Я не хочу заниматься
Боевые искусства	
.....			

Затем они собирают информацию от других членов группы и сообщают о студентах, с которыми они беседовали.

Задача 2. Диалог – Ролевые игры

Преподаватель даёт студентам подсказки. Они должны создавать свои собственные диалоги. Она может получить вдохновение от готовых диалогов. Например:

Студент А: Приветствуйте своего гостя

Студент Б: Ответьте

Студент А: Спросите о путешествии

Студент Б: Ответьте (отрицательно)

Студент А: Скажи, что тебе жаль.

Студент Б: Ответьте

Задача 3. Преподаватель комбинирует реальные жизненные ситуации из частей А, Б упражнения из учебника студентов. Учащиеся по очереди выбирают карточки с этими ситуациями, рассказывают об этом аудитории, спрашивают совета. Другие студенты дают свои советы по очереди, следуя этим критериям: использование будущих форм, рассуждения.

Например:

С1: Моя мама очень устала после работы, а я голоден.

С2: Ты собираешься разогреть приготовленную из холодильника?

С3: Пойдёшь в супермаркет за готовой едой?

Задача 4. Примеры различных типов карточек, за которыми следуют предложения о том, как их можно использовать со студентами.

Выберите одно утверждение и составьте диалог по вопросу:

Вопрос: Как вы думаете, какая погода будет завтра?

Ответ:

А я надеюсь на это. Мы идём в поход.

Надеюсь, что нет. Мы отправляемся в плавание.

Неужели это правда? Это хорошо. Мы едем кататься на лыжах.

Б

А я нет. Мы едем с друзьями.

С большим количеством тёплой одежды, это нормально.

Почему бы вам не присоединиться к нам?

Б

Отлично!

Конечно!

Задача 5. Выбор слов для заполнения пробелов может быть довольно открытым:

А: Что вы делали в выходные?

Б (но требует использования прошедшего времени)

А: Какая была погода?

В (требуется небольшой диалог на тему «погода»)

Или же он может быть полностью ограничен:

А:?

Б: Мне тридцать один. (требуется вопрос о возрасте)

Приём заполнения пробелов полезен для того, чтобы заставить студента задавать вопросы.