

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
«Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина»

*На правах рукописи*

Гун Сюе

**Гун Сюе**

**Лингвометодические основы курса «Развитие речи на русском языке» для  
китайских студентов-филологов (уровень В1)**

5.8.2 – Теория и методика обучения и воспитания (русский язык, русский язык как иностранный, начальное общее образование, основное общее образование, среднее общее образование, среднее профессиональное образование, высшее образование, дополнительное образование, профессиональное обучение)

Диссертация на соискание ученой степени  
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:  
доктор педагогических наук, профессор  
Шутова Марина Николаевна

Москва – 2025

## ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ .....	3-14
ГЛАВА 1. ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ АСПЕКТА ГОВОРЕНИЯ КАК ВИДА РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	15-47
1.1 Психолингвистический аспект речепроизводства.....	15-22
1.2 Модели порождения речи.....	23-32
1.3 Механизмы порождения и оформления высказываний .....	32-78
1.4 Говорение как вид речевой деятельности .....	38-46
ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ .....	46-47
ГЛАВА 2. ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ ГОВОРЕНИЯ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ....	48-130
2.1 Формирование межкультурной коммуникативной компетенции китайских обучающихся как итог развития навыков и умений в русской речи .....	48-52
2.2 Современное состояние и особенности обучения говорению в китайских вузах (филологический профиль, уровень В1) .....	52-62
2.3 Формирование навыков и умений говорения на русском языке в вузах Китая.....	62-72
2.3.1 Формирование навыков и умений построения диалога на русском языке.....	62-63
2.3.2 Речевая ситуация как доминантный фактор в формировании навыков и умений говорения учащихся.....	64-69
2.3.3 Навыки и умения конструирования устного монологического высказывания.....	69-72
2.4 Система упражнений как ключевой момент для развития речи на русском языке для китайских студентов-филологов .....	72-122
2.4.1 Краткий обзор системы упражнений по развитию речи на русском языке как иностранном .....	76-84
2.4.2 Проблема классификации и номинации упражнений в обучении устной иноязычной речи .....	84-98
2.4.3 Анализ системы упражнений по обучению диалогу в китайской методике обучения русскому языку.....	98-112

2.4.4 Анализ системы упражнений по обучению монологу в китайской методике обучения русскому языку .....	112-122
2.5 Тенденции и перспективы обучения говорению в вузах в цифровую эпоху .....	122-127
ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ .....	128-131
ГЛАВА 3. МОДЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ ГОВОРЕНИЮ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ КАК ОСНОВА КУРСА «РАЗВИТИЕ РЕЧИ» В КИТАЙСКИХ ВУЗАХ (УРОВЕНЬ В1).....	132-187
3.1 Описание модели обучения говорению на русском языке для китайской аудитории .....	132-140
3.2 Система упражнений по обучению говорению на русском языке в рамках модели курса «Развитие речи».....	140-167
3.3 Экспериментальное обучение говорению на русском языке китайских студентов-филологов уровня В1 .....	167-183
3.3.1 Описание экспериментального обучения говорению.....	167-174
3.3.2 Проверка эффективности модели обучения говорению на русском языке китайских студентов-филологов (уровень В1).....	175-187
ВЫВОДЫ ПО ТРЕТЬЕЙ ГЛАВЕ .....	187-189
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	190-192
БИБЛИОГРАФИЯ .....	193-208
ПРИЛОЖЕНИЕ А Общая схема системы упражнений для обучения иноязычной устной речи.....	209-215
ПРИЛОЖЕНИЕ Б Статистическая таблица классификации и количества всех упражнений, используемых при обучении диалогической речи в учебнике «Русский язык» (Восток-3) .....	216-219
ПРИЛОЖЕНИЕ В Статистическая таблица классификации и количества всех упражнений, используемых при обучении устной монологической речи в учебнике «Русский язык» (Восток-3).....	220-221
ПРИЛОЖЕНИЕ Г Контрольный лист экспертной оценки.....	222-224

## ВВЕДЕНИЕ

### **Актуальность темы исследования.**

Цели преподавания иностранного языка должны соответствовать социальному заказу времени. В настоящее время политические, экономические, торговые и культурные обмены между Китаем и Россией становятся все теснее и теснее, все это отражает высокий спрос на китайском рынке на специалистов, которые могут использовать русский язык для межкультурного общения. Поэтому обучение говорению на русском языке особенно важно.

Однако обучение говорению на русском языке в китайских вузах является слабым звеном для развития речи студентов. Навыки говорения большинства студентов после окончания университета далеки от удовлетворения потребностей рынка труда. Некоторым студентам трудно общаться с носителями русского языка в повседневной жизни. Уровень устной речи обучающихся намного ниже, чем их уровень в письменной речи. По сравнению с говорением, обучающиеся лучше справляются с чтением и грамматикой.

Более того, на основе анализа библиометрических показателей на крупнейшей платформе информационных ресурсов Китая (CNKI) установлено, что имеются недостатки исследований по обучению русскому языку в китайских вузах в следующих двух областях:

- систематические исследования по проблеме «говорения» и «обучения говорению» относительно слабы;
- отсутствуют исследования по «системе упражнений» для обучения иностранным языкам.

Для решения этих проблем в нашей работе проводятся исследования по двум аспектам: «обучение говорению» и «система упражнений для обучения говорению». На основе объективного анализа текущей ситуации с обучением говорению на русском языке и особенностей действующей системы упражнений в китайских вузах в нашей диссертации предлагается модель обучения говорению

для совершенствования существующей системы обучения с целью повышения уровня говорения китайских студентов, а также проверяется ее эффективность.

Следует отметить, что развитие речи охватывает обучение как устной (аудирование и говорение), так и письменной (чтение и письмо) речи. Однако, учитывая дисбаланс, существующий в обучении русскому языку в китайских вузах, а именно доминирование письменной речи и практически отсутствие обучения устной речи (особенно говорению), в данной диссертации основное внимание уделяется обучению говорению. Опираясь на тесную взаимосвязь между обучением аудированию и говорению, мы стремимся основной акцент делать именно на развитие устной речи, что является необходимым условием формирования коммуникативной компетенции китайских обучающихся на русском языке.

#### **Степень разработанности темы исследования.**

Теория речепроизводства в психолингвистике является важной теоретической основой исследования обучения устной речи. Как один из основоположников теории культурно-исторического развития в 1930-е годы Л.С. Выготский глубоко исследовал взаимосвязь мышления и речи и подчеркнул, что роль социальной деятельности в индивидуальном психологическом развитии велика. После 1930-х гг. С.Л. Рубинштейн и А.Н. Леонтьев на основе собственной интерпретации культурно-исторического подхода Л.С. Выготского создали «теорию деятельности». В 1950–1960-е годы А.А. Леонтьев развил теорию речевой деятельности, разработал модели процесса порождения речи и в 1966 году создал московскую психолингвистическую школу. Более того, большой вклад в теорию порождения речи внесли также И.А. Зимняя, Т.В. Ахутина, А.Р. Лурия, Н.И. Жинкин и другие, среди которых Н.И. Жинкин занимался исследованиями психологических и психофизиологических механизмов порождения речевых высказываний, процессов восприятия, понимания и порождения текста. В Китае известными учеными, изучающими психолингвистику, являются Гуй Шичунь, Сюй Гаоюй, Чжао Цюе, Чжао Айго, Гао Фэнлань, Гао Гоцуй и др.

Что касается исследования системы упражнений, то идея создания системы упражнений впервые была выдвинута в 1904 году немецким педагогом В. Эггертом. В 1930-х годах советский методист И.А. Грузинская впервые разработала систематизированный подход к обучению языкам и классифицировала упражнения. В 1940-х годах З.М. Цветкова выделила основные виды упражнений для V-VIII классов средней школы по обучению устной речи. В 1950-1960-х годах И.В. Рахманов и другие ученые классифицировали языковые упражнения и речевые упражнения на основе дихотомии «язык-речь». В 1960-е годы Е.И. Пассов добавил учебно-речевые упражнения как переходный этап между языковыми и речевыми упражнениями и подробно описал их. В 1970-х и 1980-х годах С.Ф. Шатилов классифицировал систему упражнений по иерархии понятий, и предложенное им понятие системы упражнений получило широкое признание. Помимо вышеупомянутых ученых, есть ещё много ученых, которые внесли выдающийся вклад в теорию системы упражнений, например, Н.И. Гез, М.С. Ильина, Г. Пальмер, И.Д. Салистра, А.А. Миролубов, В.Л. Скалкин, Э.Ю. Сосенко, В.С. Цетлин, Э.П. Шубин и др.

Следующие ученые занимались исследованием методики обучения говорению: И.А. Зимняя, Д.И. Изаренков, Е.И. Пассов, Л.Л. Вохмина, А.А. Акишина, С.Ф. Шатилов, Н.Ю. Шведова, В.Л. Скалкин и др. Исследования в области обучения говорению в Китае были сосредоточены в основном на изучении разговорной речи. В 1962 году профессор Ван Фусян опубликовал труд советского ученого Н.Ю. Шведовой «Очерки по синтаксису русской разговорной речи», после 1980-х годов количество и результаты исследований разговорной речи увеличивались с каждым годом, было проведено большое количество обсуждений о том, как обучать разговорной речи. В 2000 году профессора Ван Фусян и Сюй Вэньюй опубликовали монографии по разговорной речи. В настоящее время недостаток заключается в том, что все еще существует путаница между понятиями «разговорная речь», «устная речь» и «говорение», а также в классификации видов говорения и других элементах обучения говорению. Что

касается исследований, посвященных говорению и обучению говорению, то их было проведено сравнительно немного.

Ниже названы ученые, внесшие выдающийся вклад в область методики преподавания иностранных языков. Они продолжили проводить фундаментальные исследования в своих областях, а предложенные ими методики преподавания русского языка сыграли важную направляющую роль в написании нашей диссертации. В России этими учеными являются Э.Г. Азимов, А.А. Акишина, А.Н. Богомолов, Д.И. Изаренков, Г.А. Китайгородская, В.Г. Костомаров, О.Д. Митрофанова, М.Н. Шутова, А.Н. Щукин и др, в то время как в Китае большой вклад в развитие методики преподавания РКИ внесли Ван Баоши, Ван Миньюй, Гао Фэнлань, Юй Юннень, Хуан Мэй и др.

**Объект** исследования – процесс обучения говорению на русском языке в китайской аудитории.

**Предмет** исследования – методика обучения говорению на основе совершенствования системы упражнений для китайских студентов (уровень В1).

**Цель** исследования – теоретически обосновать и разработать методическую модель обучения говорению на русском языке китайских студентов-филологов (уровень В1) на основе совершенствования системы упражнений.

**Гипотеза** исследования состоит в том, что создание методической модели развития речи на русском языке для студентов уровня В1 в китайских вузах на основе улучшенной системы упражнений способствует повышению их уровня говорения. Эта модель обучения должна включать целостный процесс тренировки: языковые, речевые и коммуникативные упражнения, что не было представлено в системе упражнений в учебниках «Русский язык – Восток», с использованием современных технологий совершенствования развития речи иностранных студентов-филологов на русском языке.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие **задачи**:

– проанализировать психолингвистические теоретические основы обучения устной речи и системы упражнений;

– изучить текущую ситуацию с обучением говорению на русском языке (уровень В1) в китайских вузах с помощью интервью и наблюдений на занятиях и проанализировать потенциальные факторы, влияющие на обучение говорению;

– рассмотреть теоретические и практические аспекты обучения диалогу и монологу;

– проанализировать методы, технологии, средства и инструменты, полезные для обучения говорению, и обеспечить методическую и техническую поддержку для разработки модели обучения говорению;

– провести систематический анализ и обобщить результаты теоретических исследований системы упражнений по иностранному языку (особенно системы упражнений по обучению устной речи), изучить предыдущий опыт разработки упражнений по развитию устной речи, которые создают теоретическую основу для построения системы упражнений по устной русскоязычной речи, подходящей для студентов уровня В1 в китайских вузах;

– провести комплексную статистику диалогических и монологических упражнений в широко используемых учебниках русского языка уровня В1 в китайских вузах, включая типы и виды упражнений, их количество, соотношение и способы организации. На основе полученных данных проанализировать преимущества и ограничения существующей системы упражнений, чтобы создать эмпирическую базу для разработки модели обучения устной речи на уровне В1.

– разработать модель обучения говорению для студентов уровня В1 в китайских вузах и создать систему упражнений на ее основе;

– проверить эффективность обучения по разработанной модели обучения говорению на русском языке в экспериментальном обучении.

**Материалом исследования послужили:**

Основные материалы исследования: учебник «Русский язык в вузах (Восток-3)» [Хуан Мэй 2010].

Вспомогательные материалы исследования:

– китайские учебники, используемые для обучения говорению, такие как «Устная речь» (1) и (2) [Хуан Мэй 2012, 2015], «Аудиовизуальный курс русского языка» [Сунь Юйхуа 2013] и др.;

– популярные российские и китайские учебники для преподавания русского языка как иностранного, например, «Поехали!» (часть 2.2) [Чернышов 2021], «Дорога в Россию» (3) [Антонова 2022], «Русский язык» (3) [кафедра русского языка Хэйлунцзянского университета 2009], также комплекс учебников «Русский язык (Восток)» в китайских вузах;

– популярные учебники для обучения говорению РКИ в России, такие как «А поговорить? Визуальные стимулы для диалогов и монологов на уроке русского языка» [Гусева 2023], «Стоп-кадр: посмотрим и обсудим» [Гельфрейх, 2022], «Говорить по-русски. Учебное пособие для иностранцев (А2-В1)» [Хавронова 2022], «Давайте говорить по-русски» [Глазунова 2003] и т.д.;

– записи материалов теста 70 студентов в экспериментальной и контрольной группах.

Теоретической и методической основой диссертации послужили:

– исследования, посвященные общей методике преподавания иностранных языков и русского как иностранного: Э.Г. Азимова, А.А. Акишиной, Д.И. Изаренкова, Г.А. Китайгородской, В.Г. Костомарова, О.Д. Митрофановой, М.Н. Шутовой, А.Н. Щукина и др.;

– исследования в области психологии, психолингвистики: Т.В. Ахутиной, Л.С. Выготского, В.В. Глухова, Н.И. Жинкина, И.А. Зимней, А.Н. Леонтьева, А.А. Леонтьева, А.Р. Лурии, А.Н. Соколова, С.Л. Рубинштейна и др.;

– исследования в области теории системы упражнений: И.Р. Бим, Л.Л. Вохминой, И.А. Грузинской, Н.И. Гез, Б.А. Лapidуса, Е.И. Пассова, И.В. Рахманова, И.Д. Салистры, А.А. Мирялобова, З.М. Цветковой, В.С. Цетлин, С.Ф. Шатилова, Э.П. Шубина, В. Эггерта и др.

**Научная новизна исследования заключается в том, что:**

1. Выявлена и рассмотрена проблема смешения речевых и коммуникативных упражнений в методике РКИ на основании анализа литературы, по этому поводу в

исследовании мы проанализировали понятия, характеристики, функции речевых и коммуникативных упражнений и критерии разграничения, и на этой основе предложили «общую схему классификации системы упражнений по обучению устной речи» (Приложение А).

2. Рассмотрена система упражнений, направленная на развитие диалогической и монологической речи китайских студентов уровня В1, и предложена модель обучения, ориентированная на развитие речи в диалогическом и монологическом аспектах.

#### **Теоретическая значимость исследования заключается в том, что:**

1. Предложена модель обучения говорению на русском языке, основанная на новом подходе к классификации упражнений по обучению говорению на русском языке.

2. Систематизированы и обобщены современные методы, технологии и средства по развитию речевых навыков с конкретными примерами их применения, что дает богатый материал для теоретических исследований по обучению говорению.

#### **Практическая значимость и ценность исследования.**

1. Разработанные рекомендации по оптимизации существующей системы упражнений позволяют преподавателям рационально планировать содержание курса говорения, регулировать последовательность, соотношение, уровень сложности и формы организации упражнений, повышая общую эффективность обучения.

2. Внедрение разнообразных видов упражнений (ситуативные, ассоциативные, интерактивные и т.д.) и использование мультимодальных средств и технологий может стимулировать интерес студентов к развитию коммуникативной компетенции.

3. Предложенная модель обучения и система упражнений служат готовым примером обучения говорению на русском языке на уровне В1 в китайских вузах.

**В рамках диссертационного исследования использовались следующие методы:**

– метод обзора литературы (обобщение теоретических исследований по лингвистике, психолингвистике, методике и системе упражнений для обучения иностранным языкам);

– метод интервью (консультирование преподавателей и студентов о текущей ситуации по обучению речи на русском языке);

– метод наблюдения в классе (прослушивание учебных занятий разных преподавателей в китайских и российских вузах);

– метод сравнительного анализа (сравнительный анализ взглядов разных ученых на теорию системы упражнений обеспечивает прочную теоретическую основу для построения системы упражнений по обучению устной речи для китайских студентов уровня В1);

– метод библиометрического анализа (анализ данных соответствующих научных публикаций с целью выявления текущего состояния и степени исследований по темам «Обучение говорению на русском языке» и «Система упражнений по русскому языку» в китайских вузах);

– метод количественного анализа (статистический анализ упражнений в учебнике для получения поддержки данных и повышения научности и объективности исследования);

– метод качественного анализа (на основе анализа статистики упражнений в учебнике обобщены преимущества и недостатки системы упражнений в китайских вузах и определено направление её оптимизации);

– экспериментальный метод (проведение экспериментального обучения для проверки эффективности разработанной модели обучения).

### **Положения, выносимые на защиту:**

1. С точки зрения психолингвистики мотивация является первым этапом порождения речи, а речевая ситуация – доминантным фактором, который стимулирует у обучающихся мотив к говорению. Поэтому в обучении устной речи и в создании упражнений необходимо систематически вводить разнообразные речевые ситуации, чтобы активизировать коммуникативную мотивацию китайских студентов и повысить уровень их говорения.

2. Речевые и коммуникативные упражнения существенно различаются по своим характеристикам, функциям и критериям классификации, поэтому между ними не следует ставить знак равенства. Коммуникативные упражнения, являясь конечным звеном системы упражнений по устной речи, играют незаменимую роль. Обучение устной речи на уровне В1 должно обеспечить целостность процесса ввода упражнений (подготовительных, речевых и коммуникативных).

3. Для того чтобы процесс формирования речевых навыков и умений у обучающихся лучше соответствовал закономерностям порождения речи, в нашем исследовании речевые упражнения, в соответствии с критериями «от простого к сложному» и наличия подготовки и подсказок и т.д., подразделяются на элементарные и продвинутое. Это призвано помочь составителям учебников и преподавателям при проектировании и организации речевых упражнений более полно учитывать количество, соотношение и взаимосвязь всех подвидов заданий внутри речевых упражнений, избегая чрезмерного использования отдельных упражнений (например, упражнений для развития подготовленной речи и репродуктивных упражнений) при создании системы упражнений.

4. При создании системы упражнений по устной речи следует учитывать: цель тренировки; подбор необходимых упражнений, соответствующих характеру того или иного навыка или умения; определение количества, последовательности, взаимосвязи и способов организации различных типов и видов упражнений; системность (регулярность) учебных материалов и упражнений; правильную взаимосвязь (соотношение и взаимодействие) разных видов речевой деятельности между собой и внутри себя и характеристики студентов на этом этапе.

5. В нашем исследовании была разработана модель обучения говорению на уровне В1, включающая цели и задачи обучения, этапы обучения, методы обучения, учебные материалы, систему упражнений и т.д. Обучение диалогу делится на четыре этапа: 1) введение материала; 2) объяснение нового текста; 3) закрепление материала с использованием упражнений; 4) контроль усвоения. Третий этап дополнительно делится на три подэтапа, используются соответственно подготовительные, речевые (элементарные и продвинутое) и

коммуникативные упражнения. Обучение монологу разделено на следующие пять этапов: 1) введение материала; 2) предтекстовый этап; 3) притекстовый этап; 4) послетекстовый этап; 5) контроль усвоения. Подготовительные упражнения используются на предтекстовом этапе для устранения языковых барьеров, которые могут возникнуть во время обучения, а на послетекстовом этапе – речевые и коммуникативные упражнения.

**Степень достоверности полученных результатов** обеспечивается обоснованностью теоретико-методологических основ; экспериментальной апробацией методической модели обучения, разработанной на основе рассмотренной теоретической базы; анализом полученных результатов в эксперименте.

**Апробация исследования.** Основные результаты и положения диссертационного исследования были представлены на следующих научных семинарах и конференциях: Международная студенческая научно-практическая конференция «В мире русского языка и русской культуры» (Москва, Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, апрель 2021); Международная студенческая научно-практическая конференция «В мире русского языка и русской культуры» (Москва, Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, апрель 2022); XXIII международная научно-практическая конференция «Кирилло-Мефодиевские чтения» (Москва, Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, май 2022); Международная научно-практическая конференция «Русский язык в поликультурном мире: коммуникация, понимание, обучение», посвященная 30-летию кафедры РКИ в Тверском государственном университете (Тверь, ноябрь 2022); Международная междисциплинарная научно-практическая конференция «Лингвистическая коммуникация в аспекте пиарологии и перевода» (Тверь, апрель 2025).

**Исследование проводилось поэтапно.**

На первом этапе (2020 – 2022 гг.) – проводился сбор информации: изучение теоретических основ обучения устной речи и построения системы упражнений, исследование особенностей и факторов, влияющих на обучение говорению на русском языке как иностранном в китайских вузах, а также анализ методов

оптимизации качества обучения говорению и совершенствования системы упражнений.

На втором этапе (2022 – 2023 гг.) – на основе анализа собранной информации была сформулирована рабочая гипотеза, была разработана модель обучения для развития устной речи студентов уровня В1 в китайских вузах и система упражнений в ее рамках.

На третьем этапе (2023 – 2024 гг.) – было проведено экспериментальное обучение и оценены результаты эксперимента с целью проверки эффективности разработанной модели обучения и системы упражнений.

**Структура диссертации** определяется целями и задачами исследования. Диссертационная работа состоит из введения, трёх глав, заключения, библиографии и 4 приложений. Общий объём диссертации составляет 224 страницы, из которых 208 страниц основного текста.

# ГЛАВА 1. ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ АСПЕКТА ГОВОРЕНИЯ КАК ВИДА РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

## 1.1 Психолингвистический аспект речепроизводства

В 2021 году Китайский комитет по академическим степеням издал «Меры по установлению и управлению междисциплинарными науками (испытание)», в которых впервые был определен смысл междисциплинарных наук и установлены требования к механизму установления, присуждению степеней и системе обеспечения качества. По сути, междисциплинарность заключается в использовании различных дисциплинарных методов и средств для совместного решения одной и той же относительно сложной проблемы. Когда мы сосредотачиваемся на определенной проблеме, ее решение часто способствует устранению целого ряда связанных с ней трудностей. В этом процессе объекты и методы исследования постепенно формируют устойчивую систему понятий, методов или парадигм, что в свою очередь может привести к возникновению новой междисциплинарной науки.

Проблема порождения речи как способа формулирования мысли в процессе осуществления речевой деятельности предполагает знание множества областей науки, формируя тем самым различные междисциплинарные науки, такие как психолингвистика, нейропсихология, психосемантика, когнитивная лингвистика и др.

Наша диссертация основана на теории одной из таких междисциплинарных наук – психолингвистике (как науке, которая находится на стыке между лингвистикой и психологией).

### **1. Основные этапы становления и развития психолингвистики.**

С точки зрения П.В. Глухова, «термин психолингвистика впервые появился в 1946 году, предложенный американским психологом Н. Пронко. Психолингвистика как самостоятельная наука оформилась в 1953 г. в результате работы межуниверситетского семинара, организованного комитетом по

лингвистике и психологии Исследовательского Совета по социальным наукам при Университете штата Индиана» [Глухов 2008, с. 30].

В настоящее время мировую психолингвистику принято разделять на три периода. Первый период – период психолингвистики Ч. Осгуда. Представителями данного периода являлись известнейшие американские психологи Ч. Осгуд, Дж. Кэрролл и лингвист Томас Сибек и др. [Глухов 2008, с. 31]. Вторым периодом называется периодом психолингвистики Миллера-Хомского, представители второго поколения – американские психологи Дж. Миллер, Н. Хомский и Д. Слобин. Третий период сформировался в середине 70-х гг. XX века, психолингвистика этого периода была разработана на основе критики двух предыдущих психолингвистических исследований и интегрирована с когнитивной психологией, поэтому этот период называют «психолингвистикой без лингвистики». «Американский психолог и психолингвист Дж. Верч назвал его «новая психолингвистика». Представителями психолингвистики третьего поколения являются американские психологи – Джером Брунер и Дж. Верч, французские ученые Жак Мелер, Жорж Нуазе, Даниэль Дюбуа» [Глухов 2008, с. 30].

«Типичным представителем психолингвистики третьего поколения является Ж. Нуазе. Одно из основных положений психолингвистической концепции Ж. Нуазе – необходимость разработки «автономной психолингвистики». (Имеется в виду ее автономия от лингвистических моделей, а также преодоление «изоморфизма» языковых и психологических структур), но его взгляды, специфические психолингвистические операции имеют одновременно когнитивную и коммуникативную природу» [Глухов 2005, с. 21]. Согласно А.А. Леонтьеву, «психолингвисты третьего поколения преодолели изоляционизм школы Н. Хомского – они берут психолингвистические процессы в широком контексте мышления, общения, памяти. Поэтому именно их работы составили в основном теоретическую базу для развития когнитивной психологии, и этот период называется периодом когнитивных исследований» [Леонтьев 1999, с. 47]. Советско-российскую психолингвистику обычно относят к третьему поколению мировой психолингвистики, но мы считаем, что советско-российская

психолингвистика частично пересекается с европейской и американской психолингвистикой этого периода, однако она все же отличается, она уникальна, с местными особенностями, а также является самостоятельной наукой, имеющей большое значение для изучения психолингвистики в мире.

## **2. Характеристика советско-российской психолингвистики.**

Исследовательская основа советско-российской психолингвистики в основном исходит из теорий и методов исследования психологии, когнитивной науки и лингвистики и имеет черты когнитивной психологии и характеристики деятельности. «Советско-российская психолингвистика, особенно Московская психолингвистическая школа, ориентируется, прежде всего, на характеристику процессов преобразования смысловой информации – с различных позиций исследуются процессы производства речи, ее восприятия и понимания (смысловой интерпретации)» [Глухов 2005, с. 21], ещё обсуждаются такие вопросы, как речевое общение, билингвизм, нарушения речи, а также рабочий процесс и правила психологического механизма пользователей языка.

Наибольшее влияние на советско-российскую психолингвистику оказал знаменитый психолог Л.С. Выготский и его теория культурно-исторического развития. Одним из самых больших вкладов Л.С. Выготского является раскрытие взаимообусловленности и взаимосвязи мышления и речи в его работе «Мышление и речь», в которой указывается, что «отношение мысли к слову есть прежде всего не вещь, а процесс, это отношение есть движение от мысли к слову и обратно – от слова к мысли. Это течение мысли совершается как внутреннее движение через целый ряд планов...» [Выготский 1999, с. 277]. В то же время Л.С. Выготский был первым, кто дал фазную трактовку речепорождения. По Л.С. Выготскому, первым звеном порождения речи является ее мотивация.

## **3. Влияние теории культурно-исторического развития.**

Теория культурно-исторического развития в целом сформировалась в 1920-1930-е годы. Она была создана Л.С. Выготским в процессе создания марксистской психологии после Октябрьской революции в Советском Союзе. В 1930 году он написал книгу «Развитие высших психологических функций», она

представляет собой репрезентативную работу по теории истории культуры. Л.С. Выготский предложил многие важные идеи, например: психология человека социальна, что следует искать в истории человечества и общества; психология человека развивается в человеческой деятельности и взаимодействии между людьми, а различные развитые функции человека являются результатом непрерывной интериоризации такой деятельности и форм общения; различные высшие психологические функции формируются на основе низших психологических функций по мере освоения человеком знаковой системы в процессе деятельности и взаимодействия и т.д. [Сюй Гаоюй 2008, с. 24].

Л.С. Выготский считал, что деятельность играет огромную роль в зарождении и развитии высших психологических функций, но из-за своей смерти он не продолжил исследование. Ввиду этой ситуации С.Л. Рубинштейн и А.Н. Леонтьев с 1930-х годов посвятили себя изучению теории деятельности на основе культурно-исторического подхода Л.С. Выготского и сформировали теорию деятельности (деятельностный подход). Это и есть важная теоретическая основа советско-российской психолингвистики.

#### **4. Основные концепции теории деятельности.**

Теория деятельности А.Н. Леонтьева основана на марксизме, «... не сознание определяет бытие, деятельность, а, наоборот, бытие и деятельность определяет сознание». А.Н. Леонтьев дал определение деятельности – «это практическое преобразование человеком объективного мира, в результате которого происходит переход объекта в его субъективную форму – в образ, который лежит в основе ориентировки человека в мире. Сознание не просто «проявляется и формируется» в деятельности как отдельная реальность – оно «встроено» в деятельность и неразрывно связано с ней, личность человека формируется в деятельности, проявляется и развивается в ней. Поэтому, только включив деятельность в категорию психологии, мы сможем лучше решать проблемы личности» [Леонтьев 2005, с. 35]. А.Н. Леонтьев считал, что «деятельность не является совокупностью рефлекторных реакций на внешний стимул, так как регулируется сознанием, имеющей строение, свои внутренние переходы и превращения, свое развитие».

[Леонтьев 1977, с. 34]. Он отмечает, что «... всякая предметная деятельность отвечает потребности, но всегда является опредмеченной в мотиве; ее главными образующими являются цели и, соответственно, отвечающие им действия, средства и способы их выполнения и, наконец, те психофизиологические функции, реализующие деятельность, которые часто составляют ее естественные предпосылки и накладывают на ее протекание известные ограничения, часто перестраиваются в ней и даже ею порождаются» [Леонтьев 1974, с. 9].

Как подчеркивает А.Н. Леонтьев, «деятельность имеет свою структуру, которая выражается в следующих двух аспектах: операционного и мотивационного. В операционный аспект (деятельность – действие – операция как способы выполнения действий – психофизиологические функции) входят структуры преобразований с разной степенью свернутости и автоматизации. Мотивационный аспект деятельности (мотив – цель – условия) представляет собой иерархию побудителей, вызывающих данные преобразования. У человека возникает потребность, затем формируется цель. Деятельность подчинена определенной цели, для достижения которой у человека появляется мотив, для его достижения человек выполняет определенные действия, использует разнообразные средства» (см. рис. 1.1).



Рисунок 1.1 – Структурные элементы деятельности

«Функция цели – направлять, функция мотива – побуждать. Цель осознается, а мотив – не всегда. Действия определены целями, операции – условиями. Всякая предметная деятельность отвечает потребности, потребность реализуется в

мотиве. Следовательно, мотив – это опредмеченная потребность.

На психофизиологическом уровне деятельность контролируется клетками и разделами мозга и особенностями организма, что иногда накладывает определенные ограничения на протекание деятельности» [Глухов 2005, с. 24].

А.Н. Леонтьев отметил, что «структура деятельности имеет иерархическое строение (см. рис. 1.2):



Рисунок 1.2 – Структура деятельности

самый низкий уровень – уровень психофизиологических функций (сопровождение психических операций);

уровень операций (операция – задача – специфические условия);

уровень действий (действие – цель);

самый высокий уровень – уровень особых видов деятельности (деятельность – мотив – потребность).

Виды деятельности можно классифицировать по разным признакам. Одним из критериев является внешний (практический, материальный), или внутренний (идеальный, мыслительный, теоретический)» [Леонтьев 1997, с. 63].

А.Н. Леонтьев подчеркивал концепцию интериоризации – «это перевод присвоенных действий во внутренний план, превращение их в собственные схемы действий, мысли, представления. Таким образом, высшие психические функции могут родиться только во взаимодействии людей как интерпсихические (приставка «интер» – «между»), и лишь потом становятся индивидуальными, при этом они могут утратить или видоизменить свою исходную внешнюю форму. Параллельно происходит изменение самой формы отражения реальности:

возникает рефлексия субъектом действительности своей собственной деятельности, самого себя. В результате порождается (производится) сознание» [Леонтьев 1997, с. 63]. Он считал интериоризацию переходом, в результате которого «внешние по своей форме процессы преобразуются в процессы, протекающие в умственном плане; при этом они подвергаются специфической трансформации – обобщаются, вербализуются, сокращаются и, главное, становятся способными к дальнейшему развитию, которое переходит границы возможностей внешней деятельности» [Леонтьев 1997, с. 63].

По мнению А.Н. Леонтьева, «другим главным из них является качественное своеобразие деятельности – по этому признаку можно разделить трудовую, игровую, познавательную деятельность как самостоятельные виды деятельности» [Леонтьев 1997, с. 63].

Вышеизложенное – история возникновения и развитие психолингвистики. Российская психолингвистика с самого ее зарождения складывалась и развивалась как теория речевой деятельности, то есть можно сказать, что психолингвистика является теорией речевой деятельности, поэтому если исследовать обучение говорению как один из видов речевой деятельности, необходимо понять психолингвистику и речевую деятельность в системе обучения речевому общению.

### **5. Теория речевой деятельности.**

Прежде всего, согласно представлениям А.А. Леонтьева, «речевая деятельность отличается от других видов деятельности, описанных выше, она является специальным и абстрактным видом деятельности. Речевая деятельность – в форме отдельных речевых действий – обслуживает все виды деятельности, входя в состав актов трудовой, игровой, познавательной деятельности. Речевая деятельность как таковая имеет место лишь тогда, когда речь самоценна, когда лежащий в ее основе, побуждающий ее мотив не может быть удовлетворен другим способом, кроме речевого» [Леонтьев 1997, с. 63].

Известный российский ученый И.А. Зимняя считала, что «как и всякая деятельность, речевая деятельность имеет свою структурную организацию,

которая включает три фазы (см. рис. 1.3):



Рисунок 1.3 – Фазы речевой деятельности

а) побудительно – мотивационную, в основе которой лежат потребности, мотивы и цели деятельности как ее результата. В качестве предмета речевой деятельности выступает мысль, которая становится внутренним мотивом такой деятельности;

б) аналитико–синтетическую, определяющую выбор и организацию средств и способов осуществления деятельности. Это фаза планирования, программирования и внутренней языковой организации речевой деятельности при помощи ее средств и способов.

в) исполнительную, с помощью которой реализуется высказывание во внутренней речи (слушание, чтение) либо во внешней речи (говорение, письмо)» [Зимняя 2001, с. 58].

По А.А. Леонтьеву, «каждый единичный акт деятельности начинается мотивом и планом и завершается результатом, достижением намеченной цели; в середине же лежит динамическая система конкретных действий и операций, направленных на это достижение» [Леонтьев 1969, с. 226].

И.А. Зимняя также дала такое определение – «речевая деятельность представляет собой активный, целенаправленный, мотивированный, предметный (содержательный) процесс выдачи или приема сформированной и сформулированной посредством языка мысли, направленной на удовлетворение коммуникативно-познавательной потребности человека в процессе общения» [Зимняя 2001, с. 58].

Речевая деятельность в рамках обучения иностранным языкам имеет четыре основных вида: аудирование, говорение, чтение и письмо.

Говорение как основной объект исследования нашей диссертации является одним из видов речевой деятельности. Развитие говорения тесно связано с процессом порождения речевого высказывания, а они все основаны на вышеописанной психолингвистической теории и теории речевой деятельности.

## 1.2 Модели порождения речи

«В настоящее время главной целью обучения иностранным языкам является развитие межкультурной коммуникативной компетенции обучающихся, т.е. способности использовать единицы языка для решения коммуникативных задач в речевых ситуациях, но без понимания того, как происходит движение от зарождающейся мысли к готовому высказыванию, построение адекватной системы упражнений по обучению иноязычной устной речи невозможно» [Вохмина 2020, с. 87].

Порождение речи является основным вопросом психолингвистики. Процесс порождения речевого высказывания как сложное, поэтапно формируемое речевое действие входит составной частью в целостный акт деятельности. Производство речи – внутренний процесс, который невозможно наблюдать непосредственно, а изучать его можно лишь через конечные и промежуточные продукты речевого процесса.

Российские психологи изучают процесс производства речи с 1930-х годов. Л.С. Выготский дал подробный и четкий анализ превращения мыслей в слова в своей книге «Мысль и речь». Он считал, что суть процесса производства речи – переход от мысли к слову. Мотив побуждает мысль – мысль оформляется – мысль опосредуется во внутреннем слове, далее мысль опосредуется во внешнем слове. Некоторые идеи Л.С. Выготского дают последующим ученым основу для изучения производства речи.

Рассмотрим этапы производства речи. Сначала зарождению речи всегда предшествует мотив.

Мотивы речевой деятельности разнообразны. Мотив может быть очевиден,

например, *Антон был голоден, поэтому сказал матери: «Мама, ты можешь дать мне кусок хлеба?»*.

Но он может быть неочевиден, например,

*Клиент: Александр Васильевич, сороки на полотенцах, которые производит ваш завод, как живые!*

*Директор: Правда?*

*Клиент: Да, когда я вытирала лицо, сорока мне прямо в лицо прилетела!*

*(Клиент имел в виду, что полотенца были плохо изготовлены, из-за чего они выцветали и пачкали лицо клиента.)*

Мотив (И.А. Зимняя использует, термин «побуждение») может осознаваться, может не осознаваться, однако становится пусковым толчком к началу любой речи. На этом этапе происходит настрой на коммуникативную ситуацию. Говорим индивидуально или с группой, исходя из этого будет по-разному строиться речевая деятельность (см. рис. 1.4) [Глухов 2005, с. 53].



Рисунок 1.4 – Ситуация речевого общения

Мотивация возникает из потребности и появляется для разрешения трудностей и конфликтов, возникающих в процессе деятельности. Сам мотив при этом не обладает четко смысловым содержанием. Говорить мы начинаем только тогда, когда у нас есть потребность, когда возникает мотив. Для того чтобы говорение состоялась необходимы определенные условия: наличие речевой ситуации, что является стимулом к говорению; наличие знаний (грамматических и лексических) для выражения своих мыслей; наличие отношения к объекту речи; наличие цели сообщения своих мыслей.

Описываются понятия – когда, где, с кем, о чем, мы должны понимать все, прежде чем об этом сказать, прежде чем говорить. Человек во время говорения всегда вступает в какие-то коммуникативные роли, это может быть роль может быть ученика (учитель – ученик), или ребенка общается со своими родителями (ребенок – родитель), или клиента (клиент – покупатель). С учетом каждой роли, мы всегда по-разному себя ведем, выбираем разные речевые средства. Поэтому преподаватель на уроке должен создать мотивацию и условия для говорения (учебную ситуацию), что формулирует мотивацию обучающихся.

Существует множество моделей порождения речи, созданных разными учеными, но почти все ученые используют «мотивацию» в качестве отправной точки порождения речи, и у каждого есть свои взгляды на последующие части порождения речевого высказывания. Ниже представлена схема модели речевого высказывания, разработанная нами на основе описания А.А. Леонтьева, которая ясно показывает процесс порождения речи (см. рис. 1.5).

**Порождение речевого высказывания  
(по модели А.А. Леонтьева)**



Рисунок 1.5 – Порождение речевого высказывания (по модели А.А. Леонтьева)

Из схемы видим, что «**мотивация** порождает речевую интенцию (намерение) – это направленность сознания, воли, чувства индивида на предмет речевой

деятельности». «На этом этапе говорящий имеет “образ результата”, но еще не имеет плана действия, которое он должен произвести, чтобы этот результат получить» [Глухов 2005, с. 169].

По А.А. Леонтьеву этим шагом порождения речи является замысел (речевая интенция). Замысел является доязыковым этапом – нет элементов языка. На этом этапе также еще нет элементов языка, но тем не менее в невербальном коде слов и схем формируется замысел будущего высказывания. Это такая мысль, которая возникает у нас в голове, не имея каких-то четких очертаний, Л.С. Выготский сравнивал её с облаком, которое у нас возникает и может испариться, а может пролиться дождём слов. На этом этапе возникает неясно очерченная мысль, некое семантическое представление. Как указывает А.Р. Лурия: «Высказывание всегда начинается с очень смутной мысли, которая внутренне обозначена лишь в самой общей схематической форме. Эта мысль вовсе не представлена в моем сознании в развернутой форме – она представлена в виде общего замысла, общей схемы того, о чем я хочу говорить, и эта схема должна воплотиться в развернутое содержание» [Лурия 1975, с.61]. Он считает, что «на этом этапе происходит выделение темы будущего высказывания и ремы. Тема – это предмет речи, о чём я буду говорить, приведем пример: *завтра будет экзамен*. Рема – это то, что именно нужно сказать об этом предмете речи». «Рема может быть у каждого разная, например, *на этот раз экзаменатор будет очень строгим* или рема – *это мой последний шанс сдать экзамен, поэтому мне нужно хорошо подготовиться*, или рема – *что мне надеть на этот экзамен?*» И.А. Зимняя дополнила это понятие, утверждая, что А.А. Леонтьев не строго различал понятия «замысел» и «программа». Она считает, что «замысел отражает предметность высказывания, личностный смысл как отношение мотива к цели и соотнесенность с коммуникативным намерением» [Зимняя 1985, с. 93].

Ниже приведена схема процесса речепроизводства, созданная И.А. Зимней. Она утверждает, что замысел как первая ступень и начальный момент внутреннего программирования является самым общим нерасчлененным смыслом высказывания (см. рис. 1.6) [Зимняя 1985, с. 80].

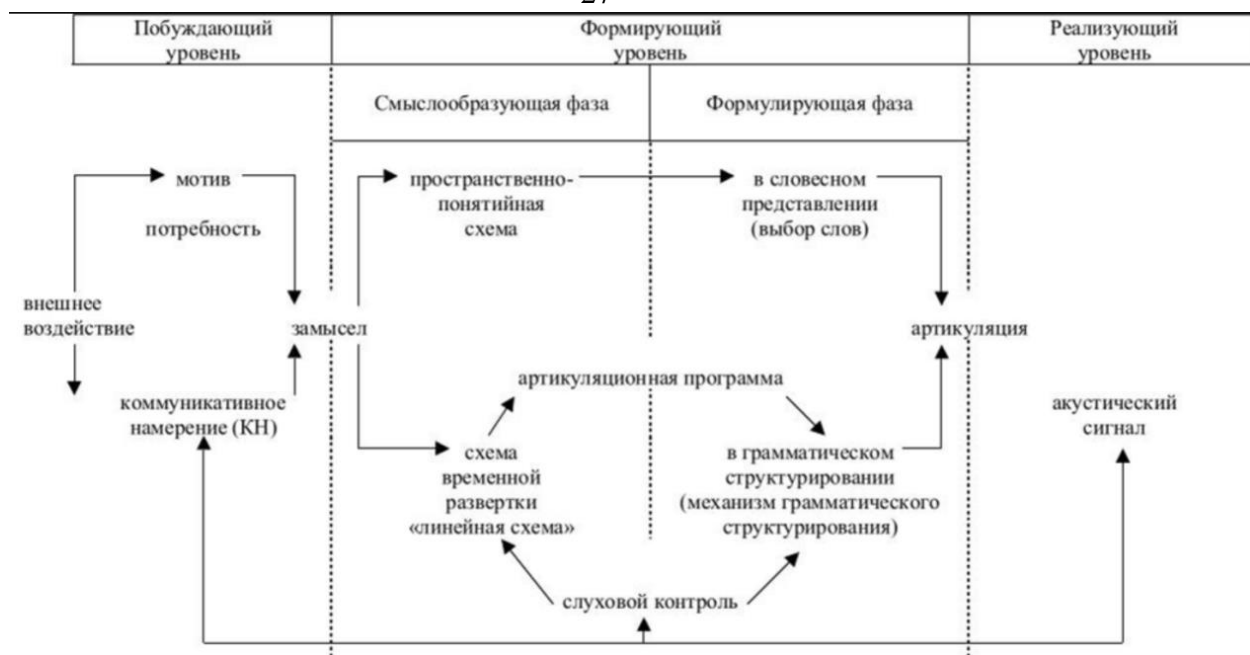


Рисунок 1.6 – Схема процесса речеобразования (по модели И.А. Зимней)

По А.А. Леонтьеву, следующий этап – это этап **внутреннего программирования**. На самом деле, разные учёные называют этот этап по-разному, А.Р. Лурия назвал его «семантической записью» (или «уровнем семантического представления»), Т.В. Ахутина – «внутренне-речевой схемой высказывания». У них могут быть разные названия, но суть их схожа.

Например, А.А. Леонтьев считал, что «программирование является процессом построения некоторой схемы, на основе которой порождается речевое высказывание, такое программирование может быть двух типов: *программирование отдельного конкретного высказывания и речевого целого*» [Леонтьев 1967, с. 7].

«Когда порождается отдельное речевое высказывание, программирование состоит из двух взаимосвязанных процессов оперирования с внутренними (субъектными) единицами кода: 1) приписывание этим единицам определенной смысловой нагрузки; 2) построение функциональной иерархии этих единиц» [Леонтьев 1969, с. 183]. Согласно А.А. Леонтьеву, «основными операциями, основанными на построении речевых высказываний на этом этапе, являются: 1) операция определения основных смысловых элементов; 2) операция определения «иерархии» смысловых единиц в «контексте» будущего речевого высказывания, определение главного и второстепенного, «основного» и

уточняющих моментов в содержании речевого высказывания. Возьмем классический пример Л.С. Выготского, «*Я увидел сегодня, как мальчик в синей блузе босиком бежал по улице*». Это предложение может иметь различные дешифровки в зависимости от главных и второстепенных моментов, которые подчеркиваются разными говорящими. Кроме этих механизмов, ещё есть операция выбора тех единиц смыслового содержания (из числа всех возможных), которые «актуальны» для говорящего в данной ситуации речевой коммуникации. Последнее определяется мотивами и целевой установкой речи говорящего. При этом важное значение имеет то, на чем сосредоточено внимание говорящего (например, на субъекте или объекте высказывания), каковы его установки на слушателя. Внутренняя программа высказывания представляет собой иерархию пропозиций, лежащих в его основе. Эта иерархия формируется у говорящего на базе определенной стратегии ориентировки в описываемой ситуации, зависящей от «когнитивного веса» того или иного компонента этой ситуации» [Леонтьев 1999, с. 114].

На этом же этапе А.Р. Лурия дал нейропсихологическую интерпретацию, более подтвердив точку зрения А.А. Леонтьева. А.Р. Лурия считал, что «эта внутренняя семантическая схема оперирует не словами конкретного языка, а смысловыми элементами (включающими в свой состав систему скрытых за ними отношений), и поэтому в ней нет грамматических форм, не зависит от конкретного языка, она обладает “узлами” и “дугами”, образующими ориентированный граф, причем вершины этого графа помечены символами семантических элементов, а дуги – символами семантических отношений, в которые могут вступать данные семантические элементы» [Лурия 1975, с. 23].

Вернемся к схеме А.А. Леонтьева, представленной выше. После приписывания единицам смысловой нагрузки и установления функциональной иерархии этих единиц наступает время реализации программы будущего высказывания – этап **лексико-грамматического развертывания высказывания.**

На лексическом подэтапе происходит отбор лексических единиц:

– Всплывают определенные пласты лексики (семантические поля) как ассоциативный ряд.

– Идет поиск нужного слова по двум признакам: семантический и акустический.

– Слова всплывают вероятно.

– Образуется набор лексем (формы слов свернуты), к примеру: роза / красная / расцвела / сад – *в саду расцвела красная роза.*

Т.В. Ахутина более четко объяснила эту часть с помощью такой схемы (см. рис. 1.7) [Ахутина 2012, с. 75].



Рисунок 1.7 – Механизм порождения речи Т.В. Ахутиной

Мы знаем, что до того, как слово найдено, носителем значения будущего высказывания является особый код, единицами этого кода являются субъективные значения и схемное представление. А процесс перехода от особого кода к смысловой единице внешней речи состоит из двух этапов: один – выбор слова по значению, второе – нахождение полной формы слова.

А.А. Леонтьев выделял «лексико-грамматическое развертывание высказывания на нелинейный и линейный этапы. Нелинейный этап значит, что перевод составленной смысловой программы с субъективного (индивидуального) кода на объективный языковой код, ‘приписывание’ семантическим единицам (смысловым элементам) ‘функциональной нагрузки’, имеющей в своей основе грамматические характеристики» [Глухов 2005, с. 172]. «По А.А. Леонтьеву, этот

процесс схематически можно представить следующим образом: ‘смысл’ (смысловая единица, носителем которой является образ-представление) – слово (как лексема) – требуемая грамматическая форма слова (словоформа)» [Глухов 2013, с. 169].

На нелинейном этапе, как предлагал А.А. Леонтьев, что происходит обработка и структурирование смысла высказывания, который связан с семантическими связями между словами (парадигматические связи). На этом уровне слова и их значения рассматриваются в их связях и взаимодействиях друг с другом, без строгой линейной последовательности. Важной характеристикой этого этапа является то, что слова и их значения могут быть рассмотрены в различных аспектах и контекстах, что позволяет формировать различные варианты выражения одной и той же мысли. Процесс включает в себя выбор подходящих слов и структур на основе смысловых связей, что подготавливает почву для дальнейшего линейного развертывания. «Три группы факторов влияют на этап выбора слов: ассоциативно-семантические характеристики слов, их звуковой облик и субъективная вероятностная характеристика. Лексико-грамматическим развертыванием является процесс перехода от плана внутренней речи к семантическому плану, результат его реализации – набор языковых единиц объективного кода, например, набор слов типа: *Девочка / яблоко | красное / есть*» [Глухов 2013, с. 169].

А «линейное развертывание речевого высказывания – это этап грамматического структурирования по А.А. Леонтьеву, этот этап состоит в создании соответствующей грамматической конструкции предложения. Синтагматические операции заведуют связями лексических единиц в составе речевого целого» [Леонтьев 1969, с. 186].

На грамматическом подэтапе – «создание грамматической конструкции предложения, то есть на те языковые единицы, которые были отобраны в предыдущем подэтапе, накладываются грамматические обязательства, таким образом, нахождение полных форм слов» [Глухов 2005, с. 175]. Для этого необходимы следующие операции: «выбор грамматических конструкций из

имеющихся “эталонов”; установление порядка между элементами (определение места субъекта и объекта); выполнение грамматических обязательств главных стержневых слов в словосочетании или предложении (красная ягода, спрятался в овраге)» [Глухов 2008, с. 162].

Важной операцией на этом этапе является синтаксическое прогнозирование, что включает предварительное определение порядка слов и их грамматической роли в предложении. Процесс линейного развертывания подразумевает не только структурирование, но и мощный контроль за соблюдением грамматических правил и логики высказывания.

И.А. Зимняя понимает эти два этапа как формирующий уровень, который выделяет две функционально различные и вместе с тем взаимосвязанные фазы – *смыслообразующая фаза и формулирующая фаза мысли* (см. рис. 1.7). Смыслообразующая фаза образует и развертывает общий замысел говорящего, этот подуровень соотносится с *внутренним программированием* А.А. Леонтьева. «На этом уровне происходит одновременное воплощение замысла как в пространственно-понятийной схеме, актуализирующей “поле номинации”, так и в схеме временной развертки, актуализирующей поле предикации. Пространственно-понятийная схема представляет собой “сетку” отношений понятий, вызываемых внутренним образом предметных отношений действительности, который, в свою очередь, определен мотивом. Здесь оценивается нормативная недопустимость сочетание понятийно взаимоисключающих слов типа *круглый квадрат*» [Зимняя 1985, с. 94]. «Временная развертка отражает связь и последовательность понятий, а соответственно – последовательность элементов смысловой программы, т.е. своего рода “грамматику мысли”» [Зимняя 1985, с. 95]. По Л.Р. Лурия, люди с обратным развитием моторной афазии не могут выполнять эту часть операции. Они могут сохранять только порядок следования событий, не формировать предикативные отношения.

«Завершающим этапом порождения речи является реализация фонационной, артикуляционной слоговой программы во внешней речи. Этот этап

осуществляется на основе целого ряда взаимосвязанных операций, обеспечивающих процесс фонации, звукообразования, воспроизведения последовательных звукосочетаний (слогов), операций продуцирования целых «семантических» звуко-комплексов (слов), операций, обеспечивающих требуемую (в соответствии со смысловой программой и языковой нормой) ритмико-мелодическую и мелодико-интонационную организацию речи. Этот процесс осуществляется на основе реализации фонационной, артикуляционной, ритмико-слоговой и темпо-ритмической операций “автоматизированных” программ внешней реализации речи, в основе которых лежат соответствующие рече-произносительные навыки» [Леонтьев 2003, с. 113].

### **1.3 Механизмы порождения и оформления высказываний**

С точки зрения психолингвистики, успешность обучения говорению всецело зависит от понимания процесса порождения речевого сообщения. Функционирование модели порождения речи возможно только при слаженной работе всех речевых механизмов.

#### **1. Понятие и функции речевого механизма.**

Проблема механизма речи была впервые предложена Н.И. Жинкиным в его работе «Механизмы речи». На его взгляд, «Механизм речи – это живой, постоянно перестраивающийся и в норме постоянно совершенствующийся механизм. Его формирование, перестройка и запуск происходят в результате обмена сообщениями. Это необходимо и достаточно для того, чтобы накопились элементы отбора и сформировалась способность производить акт отбора. Компенсация дефектного механизма потребует замены одних сенсорных и двигательных элементов другими. Но и в этом последнем случае формирование нового механизма может происходить опять-таки в процессе обмена сообщениями» [Жинкин 1958, с. 352].

#### **2. Структура речевого механизма.**

И.А. Зимняя согласна с Н.И. Жинкиным и подчеркивает, что «весь речевой

механизм функционирует как целое, но в нем могут быть выявлены уровни, планы, начальный и конечный моменты осуществляемого этим механизмом говорения, каждый из которых вносит свой вклад в речепроизводство» [Зимняя 2001, с. 199].

Прежде всего, как мы уже говорили выше, согласно структуре речевой деятельности, приведенной И.А. Зимней, «существует три уровня речевого механизма: первый уровень соотносится с мотивационно-побуждающей фазой деятельности, второй – с аналитико–синтетической (или ориентировочно-исследовательской), третий – с исполнительной, реализующей фазой деятельности. Начальным моментом функционирования речевого механизма в деятельности говорения является возникновение потребности и определение коммуникативного намерения. Конечным моментом – акустический эффект» [Зимняя 2001, с. 199].

Чтобы его визуализировать, И.А. Зимняя создала следующую схему (см. рис. 1.8) [Зимняя 1985, с. 109]:

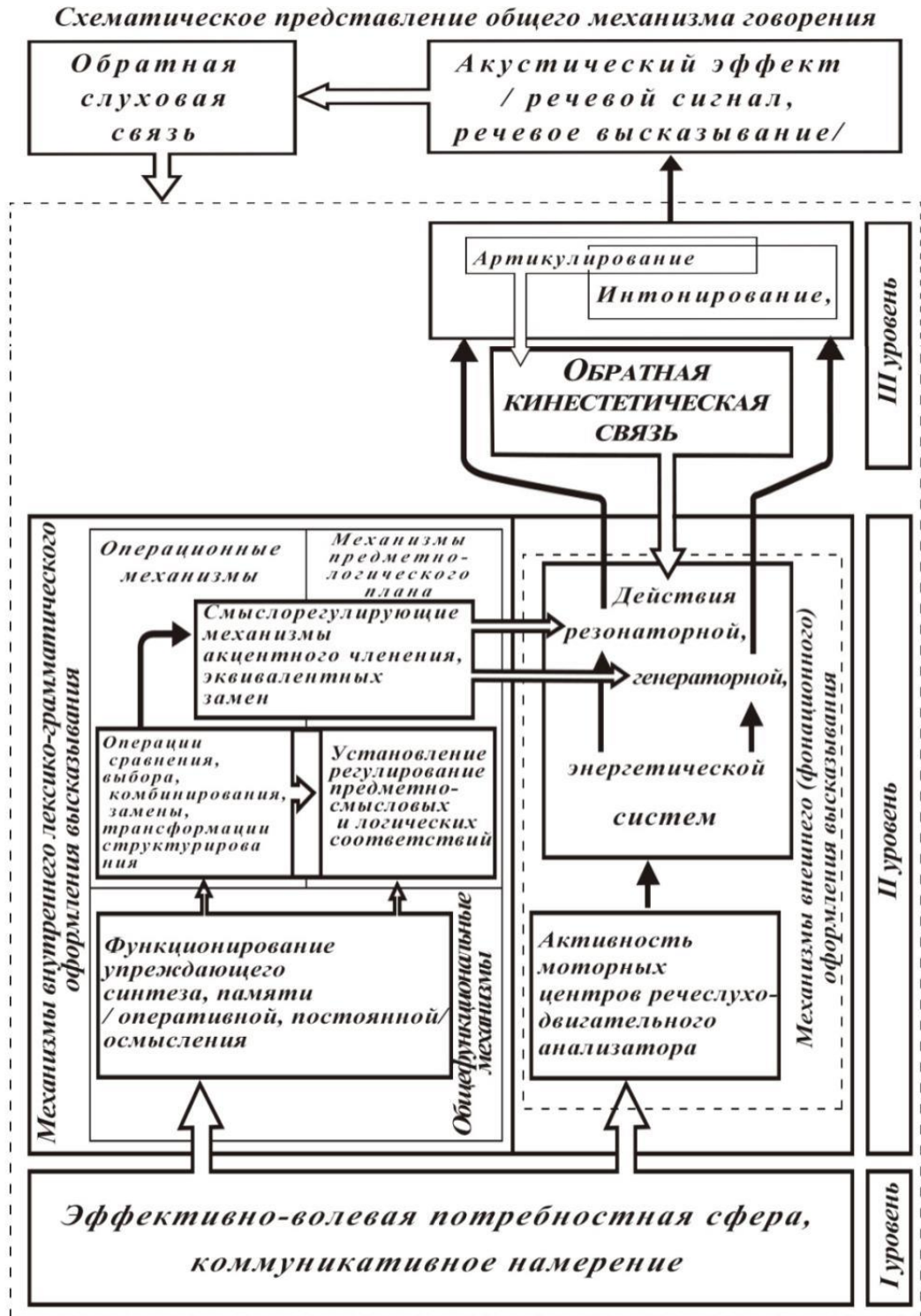


Рисунок 1.8 – Схематическое представление общего механизма говорения

И.А. Зимняя считает, что «по этим трем уровням в схеме речевого механизма могут быть выделены **три одновременных плана его функционирования** на основе возникновения потребности: 1) механизм предметно-логического плана высказывания, собственно механизм логики мысли и детонантной соотнесенности; 2) механизм формирования и формулирования мысли (внутреннего оформления

высказывания), т.е. лексико-грамматического оформления. Механизмы внутреннего оформления высказывания и совокупности таких операций как отбор, сравнение, сопоставление, модифицируются в соответствии с условиями оперирования новыми средствами и способами формирования и формулирования мысли. На этом этапе общая мысль оформляется лексическими, грамматическими средствами, включается в работу весь операционный механизм внутреннего оформления высказывания; 3) механизмы фонационного оформления высказывания (внешнего оформления)» [Зимняя 2001, с. 199]. Они действуют на исполнительной или реализующей стадии говорения.

На схеме можно увидеть, что в аналитико-синтетической фазе говорения реализуется операционный механизм «внутреннего оформления», а в исполнительной части – механизм «внешнего оформления», т.е. его звуковое и интонационное оформление.

Проанализируем сначала роль и работу этих механизмов речи при обучении говорению на иностранном языке. «Начальный механизм говорения является механизмом мотивации. Поэтому при обучении иностранному языку важно активизировать внутренние коммуникативные интересы, эмоциональную волю и психологические потребности учащихся» [Зимняя 2001, с.199]. Преподавателю необходимо регулировать мотивационно–побудительную фазу говорения у обучающихся.

### **3. Основные механизмы говорения.**

«В качестве общефункциональных механизмов говорения, на основе которых функционируют механизмы внутреннего и косвенно внешнего оформления высказывания, выступают осмысление, упреждающий синтез и оперативная (в единстве с постоянной) память» [Румянцева 2018, с. 7].

По В.П. Глухову, «основным базовым механизмом является *механизм осмысления*, он необходим не только для порождения, но и для рецепции речи. Механизм осмысления речи обеспечивает мыслительный анализ как содержательной стороны речи (в первую очередь), так и её структурной организации и языкового оформления. Реализуется данный механизм через

аналитико-синтетическую деятельность коры больших полушарий головного мозга – на основе задействования всех основных умственных действий и операций, таких как: сравнение, сопоставление, обобщение, классификация, анализ и синтез» [Глухов 2008, с. 56]. Это процесс установления при говорении или воссоздания при понимании смысловых связей высказываний. Например, связи целого и части, доминирования и второстепенности, соподчинения и подчинения. Это процесс установления смысловых связей и отношений.

Существует три уровня установления смысловых связей:

1. Межпонятийная связь на уровне двух понятий. В свою очередь эта связь делится на: предикативную (связь между предметом и действием); определительную или атрибутивную связь; дополнительная связь; обстоятельственную связь. Например, мы говорим «зеленую ясность» и «огромные волосы», хотя грамматически эти словосочетания правильные.

2. Связь между членами предложения, которая представляет собой комбинацию различных типов межпонятийных связей.

3. Тема-рематическая связь. Тема – это предмет разговора, то главное, о чём сообщает говорящий. Рема – способ раскрытия темы. Тема может быть одна, а раскрытие может быть разное» [Зимняя 2001, с. 201-203].

Механизм осмысления зависит от: *оперативной памяти* человека и количества актуализируемых вербальных гипотез [Зимняя 2001, с. 208].

Н.И. Жинкин утверждает двухзвенность (двусторонность) и комплементарность (взаимодополняемость) всех речевых механизмов, например, упомянутые выше два взаимодополняющих звена понимания – анализ и синтез, при этом механизм памяти также в единстве двух комплементарных звеньев – долговременной памяти и оперативной памяти.

Любой вид памяти необходим в деятельности человека, для порождения речи оперативная память очень важна. «Оперативная память – это способность удерживать определенный объем информации в активном виде и производить с этой информацией различные действия в течение короткого периода времени, она является средством организации и удержания материала в процессе говорения.

Оперативная память действует очень быстро, производя две операции: отбора контура предполагаемой фразы, т. е. ее синтаксической сочетательной схемы, извлекаемой из долговременной памяти в виде стереотипного фразового контура, и посинтагменного включения в этот контур слов, подвергшихся, в соответствии с отмеченными нами выше лингвистическими свойствами устной речи, определенному стяжению» [Берман 1980, с. 58]. Вторая операция осуществляется посредством взаимодействия двух функций, выполняемых одновременно за короткий промежуток времени, одна – удержание смысла сказанного, другая – упреждение смысла того, что предстоит сказать, это может обеспечивать согласованность синтаксиса и смысла слов в линейном развертывании речи.

В то же время выполнение этих функций предъявляет значительные требования к оперативной памяти говорящего, чтобы говорение могло быть правильным и беглым, а также очень быстрым, но в любом случае ее порог количества вовлекаемых в операции единиц не превышает  $7 \pm 2$  элементов (по Дж. Миллеру).

Долговременная память обеспечивает длительное сохранение информации. Именно к ней относятся «постоянные модели» слов, на которые ссылается Н.М. Амосов [Амосов 1965, с. 24]. В основном самые употребительные, наиболее часто встречающиеся слова запоминаются прочнее и дольше сохраняются.

*Механизм упреждающего синтеза* – «частое проявление общепсихологического механизма опережающего отражения в продуктивных видах речевой деятельности (механизм вероятностного прогнозирования)» [Щукин 2015, с. 412].

«Такой механизм действует как на смысловом, так и на структурном уровнях. На смысловом уровне предполагается определенная последовательность развития мысли с начала сообщения, гарантирующая плавность высказывания и без длительных пауз между частями высказывания. А на структурном уровне упреждающий синтез может возникать на фонетическом, лексическом и грамматическом уровнях высказывания. Упреждение на фонетическом уровне способствует выбрать звуки и оформлять интонации высказываний. Упреждение

на лексическом уровне – это выбор лексических единиц из долговременной памяти и их соединение между собой в соответствии с темой высказываний» [Щукин 2015, с. 412].

Кроме этих обще-функциональных механизмов существует множество других механизмов, которые играют роль в производстве речи, например, механизм сличения, механизм комбинирования, механизм конструирования, механизм дискурсивности и т.д.

## 1.4 Говорение как вид речевой деятельности

### 1. Необходимость изучения понятия «говорения» в китайских вузах.

В предыдущем параграфе мы показали, что «говорение – это вид речевой деятельности, но «прежде чем рассматривать понятие «говорение» и обсуждать как обучать говорению, необходимо четко определить три связанных понятия: устная речь, говорение и разговорная речь, потому что в Китае все эти три понятия переведены на китайский язык как «口语»<sup>1</sup> (kou у, коу юй) и не проводилось четкое определение и разграничение» [Гун Сюе 2024, с. 16].

«По состоянию на 3 марта 2011 года поиск в базе данных китайской литературы CNKI<sup>2</sup> мы нашли 246 результатов при поиске по названию работ «‘口语’ на русском языке», а поиск по названию «обучение ‘口语’ на русском языке» дал только 11 результатов, что показывает, что доля исследований по обучению ‘口语’ на русском языке в Китае невелика, и поэтому исследования в этой области необходимо активизировать. Кроме того, мы также обратились к соответствующей литературе в ресурсной базе Института русского языка Хэйлунцзянского университета, и после индексации обнаружили, что

---

<sup>1</sup> «口语» (произношение: «коу юй»), («口» (произношение: «коу») на китайском языке значит "рот; уста", «语» (произношение: «юй») значит "речь; язык").

<sup>2</sup> CNKI – это крупнейшая сетевая платформа для поиска знаний в Китае, предоставляющая читателям в стране и за границей унифицированные услуги поиска, онлайн-чтения и академической литературы, диссертаций, газет, конференций, справочников и других ресурсов.

исследований по теме «обучения ‘口语’ на русском языке» не так много» [Лю Цянь 2011, с. 9-10].

По состоянию на март 2025 года в базе данных китайской литературы CNKI мы нашли 25 094 результатов при поиске по теме «Русский язык»; 12 705 результатов – при поиске по названию работ; 523 результатов были найдены по теме «‘口语(коу юй)’ на русском языке»; по названию работ «‘口语 на русском языке» обнаружено 298 результатов; по названию работ «обучение ‘口语’ на русском языке» – 55 результатов, но ни один из них не говорит нам, что должно преподаваться при обучении говорению на русском языке в Китае (см. рис. 1.9). Трудно найти более целенаправленную информацию и литературу по понятию «говорения» на русском языке. «Видно, что в области обучения русскому языку в вузах Китая систематические исследования по проблемам «говорения» и «обучения говорению» относительно слабы» [Гун Сюе 2023, с. 49].

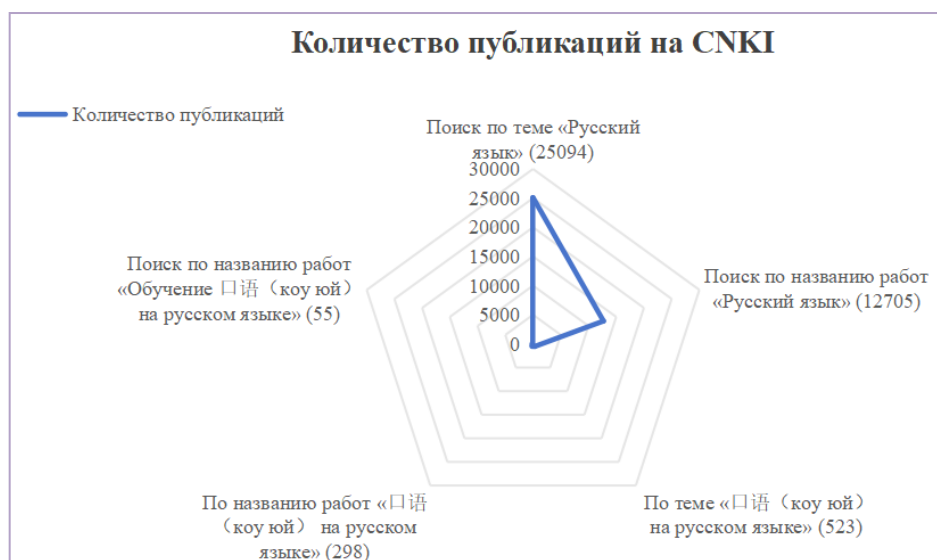


Рисунок 1.9 – Статистика результатов поиска по теме «Обучение ‘口语 (коу юй)’ на русском языке» на платформе информационных ресурсов Китая CNKI

«Поэтому обучающиеся, преподаватели и ученые, желающие изучать русский язык и использовать русский язык как инструмент для достижения коммуникативных целей должны сначала различить эти три понятия. Потому что только выяснив, что такое настоящий «口语» (коу юй) в обучении русскому языку в рамках китайских вузов, мы сможем выяснить, зачем учить (цель обучения),

чему следует учить (содержание обучения) и как учить (метод обучения) «口语» (коу юй) русскому языку в китайских вузах» [Гун Сюе 2023, с. 49].

## **2. Понятие и различие «устной речи» и «разговорной речи».**

На самом деле, «существует большая разница между «устной речью» и «разговорной речью». Устная речь в широком смысле подразумевает звучащую речь в любых ее разновидностях. Устная речь может быть подготовленной и неподготовленной, иногда человек непосредственно реагирует на ситуацию или высказывание собеседника. Неподготовленная устная речь, может быть, как бытовой разговор в домашних условиях, беседа, интервью, выступление в дискуссии и подготовленная устная речь – как лекция, доклад на конференции, выступление на заранее предложенную тему. Устную речь подразделяют на диалогическую речь (непосредственный обмен высказываниями между двумя или несколькими лицами) и монологическую речь (вид речи, обращенной к одному или группе слушателей, иногда – к самому себе). Любая разновидность устной речи воплощается в звуках речи, которые воспринимаются нами не просто как физическое явление, звуки, а именно как звуки речи, т.е. в аспекте их способности передавать значения, смыслы» [Гун Сюе 2023, с. 49].

Итак, устная речь – это «звучащая речь в любых ее разновидностях» [Васильева 2015, с. 6], а разговорная речь – это «одна из функциональных разновидностей речи, которая обслуживает сферу быта» [Щукин 2009, с. 241]. Поэтому иногда используется номинация «разговорный стиль». Разговорной речи противопоставлена речь книжная, разговорная речь как функциональная разновидность русской речи существует преимущественно в устной форме.

На самом деле, из анализа данных базы китайской литературы CNKI видно, что в Китае начались исследования новой дисциплины «口语学» (науки о «口语» (коу юй)) в 1960-е годы, используя термин «разговорная речь». «Китайский ученый, профессор Ван Фусян внес большой вклад в развитие и инновацию в области обучения иностранным языкам, особенно в области русского разговорного языка. Он в Китае представил «Очерки синтаксиса русской разговорной речи» российского лингвиста Ю.А. Шведовой, и шесть раз

публиковал части этой книги «Распространенные речевые образцы в разговорной речи русского языка» в журнале «Изучение русского языка» с 1964 по 1965 год, в котором систематически вводились общеупотребительные модели предложений русской разговорной речи. Это было не только началом исследования разговорной речи профессором Ван Фусяном, но и началом исследования разговорной речи русского языка в Китае. После 1980-х годов количество литературы, опубликованной по исследованиям разговорной речи на крупнейшем китайском сайте поиска литературы, увеличивалось из года в год: в 1980-х годах было опубликовано 14 статей, в 1990-х годах – 22 статьи, а после 2000 года – 27 статей в год, также опубликовано 19 монографий и сборников статей, которые включают в себя функциональную ретиорику, разговорный стиль и синтаксические характеристики разговорной речи, что также способствует изучению диалогической речи. Однако современные исследования разговорной речи в научных кругах Китая по-прежнему носят, в основном, описательный характер, и преобладают теоретические исследования» [Шутова 2024, с. 16].

### **3. Обсуждение и анализ: является ли обучением «口語» (kou yu) обучением разговорной речи?**

«В 1994 г. китайский учёный Жун Цзе написал письмо русскому лингвисту – русисту О.А. Лаптевой и задал вопрос: *Должны ли иностранные студенты активно или пассивно овладевать разговорной речью русского языка?* О.А. Лаптева считает, что русский язык, преподаваемый в университетах, должен быть близок к разговорному русскому языку, чтобы иностранцы могли говорить на нем более естественно. Правда, что материалы, отобранные в учебниках, редко согласуются с повседневной русской разговорной речью, но неверно, что «*в университетах учащиеся осваивают только книжный, а не разговорный язык*». Так что при ответе на этот вопрос О.А. Лаптева предложила пассивное владение, однако все-таки нужно овладеть некоторыми необходимыми знаниями о разговорной речи, иначе, обучающиеся будут сталкиваться с трудностями в общении. На вопрос, какие материалы разговорной речи должны быть включены в преподавание русского языка, О.А. Лаптева ответила: необходимо добавить

каждое типовое предложение разговорной речи, выделенное исследователями разговорной речи» [Жун Цзе 1995, с. 58].

Согласно вышеприведенному анализу, обучение «口语» (коу юй) – это не обучение разговорной речи, не обучение определенному стилю, потому что кроме обиходного разговорного стиля мы будем сталкиваться и с другими функциональными стилями речи в устной форме, такими как публичное общение в официальных случаях, как доклады и сообщения и т.д.

#### 4. Различие между «устной речью» и «говорением».

Какова связь между «устной речью» и «говорением»? «Речь как продукт речевой деятельности, включает устную и письменную формы, а речевая деятельность – это особый вид деятельности, совокупность действий по порождению и восприятию речи» [Азимов, Щукин 2009, с. 250]. Как упоминалось в предыдущем разделе данной главы, речевая деятельность имеет четыре основных вида: аудирование, говорение, чтение и письмо. Говорение и аудирование относятся к форматам устной речи, а чтение и письмо – к форматам письменной речи (см. рис. 1.10).

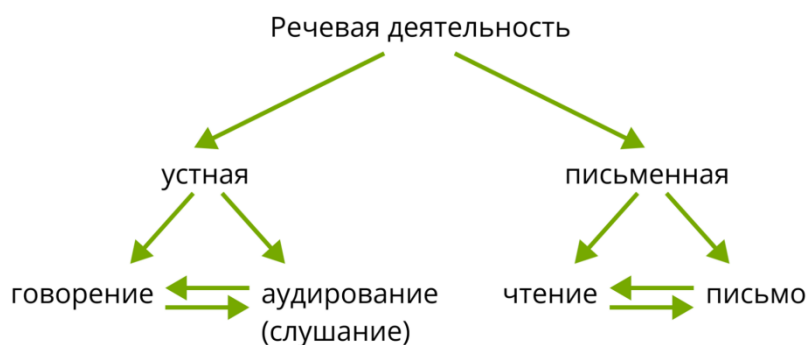


Рисунок 1.10 – Виды речевой деятельности

Из этой схемы видно, что говорение – «один из видов речевой деятельности, его содержанием является выражение мыслей в устной речи» [Азимов, Щукин 2009, с. 49].

Кроме того, говорение также отличается от речи. И.А. Зимняя подчеркнула, что «речь не есть процесс общения, речь не есть и говорение, речь – это способ формирования и формулирования мысли в самом процессе речевой деятельности, в частности, говорения» [Зимняя 2001, с.75].

## **5. Об обучении «говорению» и связанных с ним понятиях.**

Естественно, возникает вопрос: что должно преподаваться при обучении говорению на русском языке как иностранному? Чтобы ответить на этот вопрос, необходимо сначала рассмотреть некоторые понятия.

Речевое умение – это «способность человека осуществлять то или иное речевое действие в условиях решения коммуникативных задач и на основе выработанных навыков и приобретенных знаний» [Азимов, Щукин 2009, с.254]. Каждое речевое умение структурно состоит из простейших умений, или микро-умений. Например, умение говорить складывается из простейших умений поприветствовать – собеседника, выразить сожаление, извиниться, узнать о прибытии поезда, задать вопрос и т.д. Каждое простейшее умение включает навыки выполнения речевых операций. Речевые навыки формируются, только тогда, когда речевые операции (грамматические, лексические, фонетические и графические) автоматизируются.

Общее дидактическое правило формирования умений состоит в том, что научиться деятельности можно только в процессе осуществления этой деятельности, это значит, что, если преподаватель хочет научить иностранных обучающихся говорить на русском языке, все приемы его воздействия на обучающихся должны стимулировать их говорение на русском языке. Правило обучения деятельности в процессе этой деятельности лежит, в частности, в основе коммуникативного метода обучения иноязычному говорению. Главное требование к формированию речевых умений – постоянная речевая практика, организация на занятии всех видов и форм речевого общения, соответствующих потребностям и интересам обучающихся. Поскольку в основе каждого вида речевой деятельности лежат обще-функциональные речевые механизмы, то необходимы специальные упражнения для их развития.

В разные эпохи цель обучения иностранному языку была различна и определялась социальными потребностями. Некоторые люди думают, что целью преподавания иностранного языка является чтение произведений выдающихся иностранных писателей, понимание газет, перевод торговых документов или

электронных писем или устное общение с людьми из определенной страны и т.д. Независимо от того, какова причина, в конечном итоге целью современного обучения иностранному языку является развитие у обучающихся способностей к межкультурному взаимодействию и использованию изучаемого языка как инструмента для достижения коммуникативных целей. Уметь только читать и писать, и не говорить – этого недостаточно, ещё нужно научить обучающихся овладеть умениями выражать свои мысли в устной форме.

В зависимости от формы речи говорение может быть диалогическим (разговор двух лиц) и монологическим (выступление одного лица). Эти две формы существенно различаются по своим характеристикам, практическому применению и речевым умениям, которые необходимо развивать. Поэтому они также различаются по целям, методам обучения и трудностям в обучении. Ввиду этих различий особенно необходимо изучать обучение диалогу и монологу соответственно. Благодаря такому дальнейшему разделению мы можем достичь более развёрнутого и глубокого исследования обучения говорению, чтобы разработать более целенаправленные стратегии обучения, отвечающие потребностям обучающихся в различных коммуникативных ситуациях.

Согласно А.Н. Щукину, «чтобы развить умения говорения учащихся, при обучении необходимо формировать умения диалогической и монологической речи. Первые предполагают, что учащийся понимает содержание высказываний собеседника, определяет его коммуникативные намерения в определенных ситуациях; адекватно реагирует на реплики собеседника; инициирует диалог, выражает свое коммуникативное намерение в речевых ситуациях, актуальных для данного уровня владения языком. Вторые требуют от учащихся самостоятельно продуцировать связные, логичные высказывания в соответствии с предложенной темой и коммуникативно заданной установкой, строить монологическое высказывание репродуктивного типа на основе прочитанного или прослушанного текста различной формально-смысловой структуры коммуникативной направленности, передавать содержание, основную идею прочитанного или прослушанного текста, а также выражать собственное отношение к фактам,

событиям, изложенным в тексте, действующим лицам и их поступкам» [Щукин 2015, с. 393].

«В зависимости от участия мышления в процессе говорения можно разделить его на следующие виды:

– инициативное или спонтанное говорение. (самостоятельный выбор темы и речевого материала);

– ответное или реактивное говорение (реакция на стимул);

– имитативное говорение (повторение с осознанием);

– автоматизированное говорение (повторение без осознания);

– ассоциативное или стохастическое (воспроизведение текста, выученного наизусть, с использованием различных ассоциаций» [Щукин 2015, с. 395].

Целью обучения говорению является формирование умений инициативного, спонтанного говорения.

## **6. Проблемы и решения в обучении говорению на русском языке в китайских вузах.**

В настоящее время целью преподавания иностранного языка является развитие межкультурной коммуникативной компетенции китайских студентов. Обучение иностранному языку должно быть направлено на достижение сбалансированного и параллельного развития у обучающихся умений аудирования, говорения, чтения и письма.

Однако обучение говорению на русском языке в китайских вузах является слабым звеном в обучении речевой деятельности.

Для решения вышеперечисленных проблем мы предлагаем следующее:

1) разъяснить понятия, связанные с понятием «говорения» и подробно исследовать теорию «обучения говорению», включая обучение диалогу и монологу;

2) проанализировать текущее состояние, преимущества и недостатки обучения говорению на русском языке в вузах Китая и выявить потенциальные факторы, влияющие на обучение говорению в китайских вузах;

3) развить уровень говорения обучающихся путём решения ключевых

вопросов.

Исследование этих аспектов будет подробно разобрано и изложено во второй главе.

## **ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ**

1. Психолингвистика является одной из важнейших теоретических основ для исследования обучения говорению и разработки системы упражнений. Российская психолингвистика в основном ориентируется на характеристику процессов преобразования смысловой информации и процессы производства речи, ее восприятия и понимания. Поскольку она изучает преимущественно речевую деятельность, российская психолингвистика получила другое название «Теория речевой деятельности», которое предложено А.А. Леонтьевым на основе культурно-исторической теории Л.С. Выготского и теории деятельности А.Н. Леонтьева. Речевая деятельность является специальным и абстрактным видом деятельности, включающим в себя четыре вида: чтение, говорение, аудирование, письмо, а говорение представляет собой один из продуктивных видов речевой деятельности.

2. Без понимания того, как происходит движение от зарождающейся мысли к готовому высказыванию, построение адекватной системы упражнений по обучению иноязычной устной речи невозможно. Однако порождение речи – это внутренний процесс, который невозможно наблюдать непосредственно, поэтому некоторые ученые попытались описать весь процесс порождения речи в виде наглядных схем, благодаря чему были построены различные модели порождения речи. Согласно модели А.А. Леонтьева процесс порождения речевого высказывания включает пять последовательных, взаимосвязанных этапов: мотив – замысел – внутреннее программирование – лексическое развертывание и грамматическое структурирование – реализация фонационной, артикуляционной слоговой программы во внешней речи. На основе анализа процесса производства речи наше исследование подтвердило, что речевая ситуация является доминантным фактором стимулирования мотивации высказываний студентов,

поэтому рекомендуется при разработке упражнений активно в них интегрировать речевую ситуацию. В то же время проведенный в данной главе анализ процесса и закономерностей формирования речевых навыков и умений также дает важные ориентиры для обсуждения вопросов по классификации упражнений и по построению модели обучения говорению в дальнейших главах.

3. В качестве общефункциональных механизмов говорения, на основе которых функционируют механизмы внутреннего и косвенно внешнего оформления высказывания, выступают осмысление, упреждающий синтез и память (оперативная и постоянная) и т.д. Только тогда, когда весь механизм речи функционирует согласованно, можно формировать речевые высказывания. Только понимание функций и принципов работы речевых механизмов позволяет разработать на этой основе научную многоуровневую систему упражнений по обучению устной речи.

4. На основе библиометрического анализа на крупнейшей платформе информационных ресурсов Китая (CNKI) установлено, что в методике преподавания РКИ систематические исследования по проблеме «говорения» и «обучения говорению» относительно слабы. Говорение – продуктивный вид речевой деятельности, его содержанием является выражение мыслей в устной форме. На основе этого в этой главе были представлены соответствующие понятия, виды и содержание обучения «говорению», заложившие основу для исследования обучения диалогу и монологу в следующей главе.

## **ГЛАВА 2. ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ ГОВОРЕНИЯ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ**

### **2.1 Формирование межкультурной коммуникативной компетенции китайских обучающихся как итог развития навыков и умений в русской речи**

#### *1. Цель обучения иностранным языкам в современную эпоху*

Поскольку социальные заказы и уровень развития науки и техники каждой эпохи различны, цели обучения также различны, соответственно, содержание обучения, принципы, методы, средства, организационные формы также различны. Сейчас политические, экономические, торговые и культурные обмены между Китаем и Россией становятся все теснее, все это отражает высокий спрос на китайском рынке на специалистов, которые могут использовать русский язык для общения. Поэтому обучение говорению на русском языке особенно важно. В наше время конечной целью обучения русскому языку в китайских вузах является развитие межкультурной коммуникативной компетенции учащихся.

#### *2. Понятие «коммуникативная компетенция»*

Понятие «коммуникативная компетенция» образовано двумя базовыми понятиями: «коммуникация» и «компетенция».

«Коммуникация обычно определяется как общение между  $N$  лицами, где  $N \geq 2$ . Она является формой социального общения, она всегда целенаправленна, ее цель – результативность, т.е. обмен информацией, а также сообщение и выявление коммуникативных намерений, т.е. выполнение коммуникативных задач и др.» [Азимов, Щукин 2009, с. 106]. Таким образом, видно, что коммуникация требует социальных условий, если их разложить на составляющие, то мы получим – коммуникативную ситуацию (социальные роли, время, место), коммуникативную цель и намерение, а также решение коммуникативных задач во

взаимодействии. Поэтому мы считаем, что три ключевых характеристики коммуникации – это ситуативность, целенаправленность и интерактивность.

Компетенция – «совокупность знаний, навыков, умений, формируемых в процессе обучения той или иной дисциплине, а также способность к выполнению какой-либо деятельности на основе приобретенных знаний, навыков, умений» [Азимов, Щукин 2009, с. 107].

Концепцию коммуникативной компетенции предложил американский социолингвист Д. Хаймс. Он определил «коммуникативную компетенцию» как «способность решать средствами иностранного языка актуальные для учащихся задачи общения в бытовой, учебной, производственной и культурной жизни; умение учащегося пользоваться фактами языка и речи для реализации целей общения. Способность реализовывать лингвистическую компетенцию в различных условиях речевого общения» [Азимов, Щукин 2009, с. 98]. «С точки зрения психологии, И.А. Зимняя рассматривает коммуникативную компетенцию как определенную «цель-результат» обучения языку, как способность субъекта осуществлять речевую деятельность, реализуя речевое поведение, адекватное по различным задачам и ситуациям общения» [Зимняя, 2004, с. 5].

### *3. Структура и содержание коммуникативной компетенции*

Коммуникативная компетенция обычно включает три основных вида: языковую, речевую и социолингвистическую компетенции.

Языковая компетенция, согласно Е.Н. Солововой, «представляет собой овладение определённой суммой формальных знаний и соответствующих им навыков, связанных с различными аспектами языка: лексикой, фонетикой, грамматикой» [Соловова 2003, с. 6].

«Однако слова, грамматические конструкции, интонаемы изучаются с целью их преобразования в осмысленные высказывания, т.е. имеют чётко выраженную речевую направленность. Таким образом, акцент преподавания делается не только на язык как систему, но и на речь» [Воронова 2015, с. 81].

А.Н. Щукин под речевой компетенцией понимает «знание способов формирования и формулирования мыслей посредством языка, обеспечивающих

возможность организовать и осуществить речевое действие, а также способность такими способами пользоваться в речевом акте» [Щукин 2004, с. 140]. Можно сказать, речевая компетенция – это умение осуществлять речевую деятельность с помощью языковых средств, а именно лексических, грамматических и фонетических.

«В модели иноязычной коммуникативной компетенции, предложенной Советом Европы, выделяется социолингвистическая компетенция, которая определяется социокультурными условиями использования языка и представляет собой связующее звено между коммуникативной и другими компетенциями» [Цатурова 2004, с. 50]. «В этом определении говорится о формировании умений использования языка в соответствии с ситуацией общения и социокультурными условиями» [Воронова 2015, с. 82].

Кроме этого, коммуникативная компетенция также включает в себя следующие виды: стратегическую, дискурсивную, профессиональную компетенции и т.д.

#### *4. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции*

Ещё в 1950–1960-х гг. западные специалисты системы образования ввели термин «межкультурная компетенция». «Это явление вызвано необходимостью решения проблем адаптации и аккультурации множества международных мигрантов, культурного шока, межкультурных барьеров в контактах представителей разных культур на общей территории, кросс культурного тренинга, международного менеджмента и других миграционных проблем» [Щукин 2004, с. 149].

«Межкультурная коммуникативная компетенция представляет собой расширение коммуникативной компетенции, её формирование тесно связано с осознанием и пониманием как собственной культуры, так и культурных особенностей других, и представляет собой диалог культур, а не просто общение с представителями иных лингвосоциумов» [Чакур 2018, с. 108]. По сравнению с коммуникативной компетенцией межкультурная коммуникативная компетенция акцентирует понимание и адаптацию на культуре страны изучаемого языка.

«Такая культурная компетенция рассматривается как сформированность комплекса знаний, навыков, культурного опыта, способности к пониманию инокультурных картин мира, когнитивных структур, ценностных ориентиров, культурных архетипов, идентичностей контактирующих культур, а также готовности к культурной восприимчивости, уважению и толерантности» [Чакур 2018, с. 108].

В преподавании иностранных языков в китайских вузах формирование межкультурной коммуникативной компетенции рассматривается как результат развития речи студентов на русском языке.

Исходя из вышесказанного, при разработке и организации упражнений по обучению говорению необходимо обращать внимание на следующие аспекты:

1. Не следует недооценивать базовую роль подготовительных упражнений в формировании межкультурной коммуникативной компетенции студентов: при разработке учебной модели развития речи на уровне В1 необходимо рационально планировать этапы тренировки и автоматизации языкового материала.

2. Необходимо развить у студентов речевые умения говорения на основе фонетических, лексических и грамматических навыков; тренировать спонтанное употребление заученных языковых явлений в речи, а также умение употреблять их без их осознания в момент речи.

3. Учитывая социальный характер коммуникации, важно формировать у студентов способность понимать собеседника и свободно выражать собственные мысли в соответствии с конкретными условиями речевого акта (ситуация, коммуникативная цель, намерение говорящего и др.).

4. Тренировать умение понимать культурные особенности и различия страны изучаемого языка, охватывая: фоновые знания, языковые средства, нормы повседневного общения, отражающие особенности национальной ментальности, этикет, бытовую и художественную культуру – все это обеспечивает межкультурное общение, а также знание тактик речевого поведения в различных ситуациях.

## 2.2 Современное состояние и особенности обучения говорению в китайских вузах (филологический профиль, уровень В1)

Обучение говорению на русском языке в китайских вузах является самым слабым звеном в развитии речи студентов. Навыки говорения многих студентов после окончания университета несовершенны, далеки от удовлетворения потребностей рынка труда. Студентам трудно общаться с русскими в повседневной жизни, они не могут даже произнести связное и полное предложение. Уровень устной речи обучающихся намного ниже, чем уровень их письменной речи. По сравнению с говорением, обучающиеся лучше справляются с чтением и грамматикой. Как видно, развитие говорения обучающихся стало актуальной проблемой в преподавании русского языка в Китае.

«Предпосылкой для решения той или иной проблемы является понимание основного положения и причин его возникновения, что позволяет наметить точный путь ее решения. В этом параграфе обсуждается основная ситуация с преподаванием русского языка на этапе В1 в китайских вузах, характеристики и потенциальные проблемы обучения говорению с целью предоставления идеи для поиска решения проблемы обучения говорению на русском языке в Китае» [Гун Сюе 2024, с. 126].

«К концу 2024 года в Китае насчитывалось 185 вузов со специальностью «Русский язык», расположенных более чем в 30 провинциях, городах и регионах Китая, из которых вузов со специальностью «Русский язык» в трех провинциях Северо-Восточного Китая составляло 49, что является почти 30 процентов от общего количества колледжей и университетов в стране. Далее следуют 15 вузов в провинции Шаньдун, 12 вузов в городе Пекин со специальностью «Русский язык», а в других провинциях и городах также наблюдается явление разрозненного распределения таких вузов. Это свидетельствует о том, что специальность «Русский язык» широко представлена в современных китайских вузах» [Гун Сюе 2024, с. 126].

**Учебная программа и курсы обучения:** в китайских вузах система

обучения по специальности «Русский язык» составляет четыре года.

### **Базовый этап (первые два года).**

Цель обучения на базовом этапе: «дать студентам возможность овладеть основными знаниями фонетики, грамматики и лексики русского языка, сформировать умения аудирования, говорения, чтения, письма и начальной коммуникативной компетенции, а также развить определенный уровень знаний о страноведении и культуре России, заложив тем самым основу для продвинутого этапа обучения» [Руководящий комитет специальности «Иностранный язык» для вузов в Китае 2012, с. 5].

Учебный план базового этапа: обязательные курсы обычно включают «Практический курс русского языка» ( $\geq 8$  академ. ч. в неделю), «Курс грамматики» (4 академ. ч. в неделю), «Курс чтения» (2 академ. ч.), «Аудиовизуальный курс» (2 академ. ч.), «Курс российского страноведения» (2 академ. ч.), среди которых в первые четыре недели первого семестра первого учебного года организуется «Курс фонетики». «Курс чтения» и «Аудиовизуальный курс» предлагаются со второго семестра первого года обучения, и указанное выше количество учебных часов является минимальным, в то время как факультативные курсы определяются вузами самостоятельно [Руководящий комитет специальности «Иностранный язык» для вузов в Китае 2012, с. 6].

### **Продвинутый этап (вторые два года).**

Целью обучения на продвинутом этапе является предоставление студентам возможности продолжать осваивать базовые знания, оптимизировать структуру знаний, развивать способность к самостоятельной работе, а также, где это необходимо и возможно, овладеть другими актуальными профессиональными знаниями в сочетании с русским языком, чтобы заложить хорошую основу для будущей практической работы или дальнейшего обучения.

Учебный план: на продвинутом этапе в число обязательных предметов входят «Курс по письменному переводу», «Письмо», «История русской литературы», а в число факультативных – «Устный перевод», «Лингвистическая теория», «Чтение русских литературных произведений», «Русский язык для экономики и торговли»,

«Риторика русского языка» и даже смежные профессиональные знания, такие как: российская дипломатия, экономика, право, история китайско-российских отношений и так далее.

Использование учебников по специальности «Русский язык» в китайских вузах: «Как видно из приведенного выше расписания курсов, на базовом и продвинутом этапах «Практический курс по русскому языку» является самым важным и ведущим курсом в изучении русского языка, при обучении этому курсу обязательно используются комплексы учебников по развитию речи «Русский язык в вузах (Восток)». Данная серия учебников предназначена для студентов, изучающих русский язык с нуля, он выпущен Пекинским университетом иностранных языков, выдержал множество переизданий в 1960-х, 1980-х и 1990-х годах. После постоянного совершенствования последнее поколение учебников было опубликовано в 2009-2010 годах. В нем сочетаются коммуникативные принципы обучения и различные методические концепции, поэтому он был назван «жемчужиной» учебников по русскому языку XXI века в Китае. Этот учебный комплекс состоит из восьми учебников, первые четыре части (части 1-4) используются для обучения на основном этапе, а последние четыре части (5-8) используются для обучения на продвинутом этапе» [Гун Сюе 2023, с. 17].

Судя по целям, которые предполагается достичь по минимуму лексики, минимуму грамматики, говорению и т.д. в «Учебной программе» на разных этапах, освоить русский язык как иностранный в принципе возможно к концу курса, т.е. к концу второго семестра второго курса обучения русскому языку в китайских вузах и можно достичь уровня В1 РФ, поэтому соответственно третий и четвертый тома учебников «Русский язык в вузах (Восток)» являются ключевыми учебными материалами для достижения уровня В1.

**Содержание и структура обучения.** Рассмотрим третий том учебника. В третьем томе данного учебника 12 уроков. Структура каждого урока заключается в представлении сначала нескольких диалогов-образцов с последующими подстановочными словами к каждому диалогу, а также новыми словами и упражнениями к диалогу. Далее следует основной текст и второй параллельный

текст. После текста идут новые слова, комментарии и упражнения к тексту, за которыми следует небольшое количество итоговых упражнений по вышеуказанному содержанию данного урока. Наконец, отдельно преподаётся грамматическая часть урока, независимо от других частей курса. Большинство вузов для этого отдельно предлагает курс грамматики. Конкретная структура показана на рисунке 2.1.



Рисунок 2.1 – Структура каждого урока в учебнике (Восток-3)

Четвертый том серии учебников (Восток-3) также содержит 12 уроков, он отличается от третьего тома тем, что этот том начинается с небольшого вступительного текста, связанного с темой данного урока, затем представлено несколько предтекстовых заданий. Форма представления языковых материалов в этом учебнике – в основном большой текст, а объем текста в общем в 2-3 раза превышает объем текстов третьего тома учебника. Поскольку четвертый том не содержит заданий по обучению диалогу, поэтому наша диссертация посвящена анализу третьего тома учебника (Восток-3).

**Курс развития речи на русском языке.** В широком смысле, курс «Развитие речи на русском языке» должен охватывать все этапы и всесторонние процессы обучения, создавать возможности для формирования межкультурной коммуникативной компетенции обучающихся, представлять собой комплекс условий, формирующих речевые умения и навыки обучающихся, включая все

предметы и дисциплины преподавания русского языка, политику и условия преподавания русского языка, методы, учитывая внешнюю среду обучения русскому языку. Поэтому мы считаем, что речь идёт о курсе «Развитие речи на русском языке», который должен включать все аспекты преподавания русского языка и некоторые факультативные предметы, указанные в программе специальности «Русский язык» в китайских вузах, и еще некоторые необходимые предметы, которые на данный момент не предусмотрены.

Но в узком смысле упомянутый в названии данной диссертации курс «Развитие речи» в большей степени ориентирован на вышеупомянутый «Практический курс русского языка», поскольку «Практический курс русского языка» – это курс, которому уделяется наибольшее внимание со стороны всех преподавателей, студентов и методистов русского языка в китайских университетах. На него приходится наибольшая доля учебных часов и наиболее полный функционал. Он является основой и фундаментом для всех остальных курсов русского языка, а курс по развитию речи в китайских вузах всегда привязан к учебникам «Русский язык в вузах (Восток)». Таким образом, этот учебник играет решающую роль в развитии русской речи обучающихся во всех процессах – от написания и организации до проверки и оценки.

Итак, наша диссертация будет основана на модели обучения «Практическому русскому языку» в китайских вузах с использованием языковых материалов из учебника (Восток-3), впитав в себя положительные характеристики преподавания этого курса, оптимизируя его недостатки, чтобы разработать нашу модель обучения развитию речи китайских студентов-филологов уровня В1.

### **Анализ текущей ситуации и пути оптимизации обучения говорению на русском языке в китайских вузах.**

Для того чтобы понять текущую ситуацию в обучении русскому языку и устной речи в китайских вузах, мы отобрали 68 студентов из 48 вузов, расположенных в разных регионах Китая, и провели открытый анкетный опрос и качественное исследование. В ходе этого исследования мы обобщили основные характеристики обучения русскому языку и устной речи в китайских вузах и на

основе этого подробно изучили некоторые факторы, влияющие на обучение говорению, которые представлены в таблице ниже (см. таблицу 2.1).

Таблица 2.1 – Таблица потенциальных факторов, влияющих на обучение говорению на русском языке в китайских вузах

Области обсуждения	Дальнейшая классификация	Факторы, влияющие на обучение говорению на русском языке	Конкретное описание
<b>В лингвистике</b>	В отношении сложности самого русского языка	Различия между разными языковыми семьями	Русский и китайский языки принадлежат к индоевропейской и китайско-тибетской языковым семьям, и между ними существуют значительные различия, что усложняет изучение устной речи для китайских студентов;
		Взаимосвязанность обучения видам речевой деятельности	Говорение не преподается изолированно; оно опирается на знания языка, такие как лексика, грамматика и фонетика, и требует одновременного развития навыков аудирования, чтения и письма;
		Понимание межкультурных знаний	Студентам необходимо понимать культуру, обычаи, литературу, искусство, ценности, страноведения и другие области изучаемого языка, чтобы достичь навыков межкультурного общения.
<b>В дидактике</b>	В отношении обучения устной речи	Теоретические и практические исследования обучения устной речи	Отсутствуют систематические исследования по «говорению» и «обучению говорению»; Недостаточно исследований «системы упражнений по устной речи»;
		Методы обучения устной речи и практики	Обучению устной речи не уделяется должного внимания при преподавании иностранных языков; У некоторых обучающихся недостаточные навыки слушания, что приводит к плохим навыкам говорения;
		Содержание учебников и системы упражнений	Учебники относительно старые и находятся в периоде обновления; Разработка учебников по устной речи и материалов упражнений по говорению относительно недостаточно.
	В отношении языковой оценки и тестирования	Влияние традиционного «экзаменационно-ориентированного образования» и обратный эффект	Концепция экзамена у китайцев была интегрирована на протяжении тысячелетий. В древние времена в Китае существовала известная поговорка: «Тому, кто прилежно учится, обеспечен успех в будущем». Тогда некоторые люди считали, что победители экзамена «Кэ Цзюй» <sup>3</sup> способны выйти за рамки социального статуса, поэтому с годами сформировалось социальное понятие «что

<sup>3</sup> Кэ Цзюй – Государственные экзамены в императорском Китае (кит. Трад. 科举, Кэ Цзюй) – центральный элемент в системе конфуцианского образования, обеспечивавший местным элитам доступ в государственный бюрократический аппарат. Система кэцзюй просуществовала (с перебивками) 1300 лет: от создания в 605 г (династия Суй) и до 1905 г.

		экзаменов на обучение говорению.	проверяется на экзаменах, чему обучают преподаватели и чему учатся студенты» [Гун Сюе 2022, с. 355]. Видно, что важность экзаменов в Китае уже давно глубоко укоренилась в сознании людей, а их содержание оказывает значительное обратное влияние на обучение. Поэтому необходимо обратить внимание на содержание и направляющую роль теста по устной речи, чтобы обеспечить их положительное влияние на обучение говорению.
		Типы заданий, используемых в тестах по говорению, относительно однородны.	В китайском национальном едином экзамене по русскому языку на базовом этапе в субтесте «говорение» всего десять вопросов, первые девять задач представляют собой краткие вопросы-ответы, десятый вопрос представляет собой более длинный монологический рассказ. Содержание теста является единым, а типы вопросов на протяжении многих лет повторяются, что заставляет некоторых студентов думать, что достаточно заучить наизусть предыдущие тестовые вопросы перед прохождением тестирования, а некоторые преподаватели считают, что им удастся стабилизировать процент сдачи теста по говорению даже без специального обучения говорению. В ноябре 2023 года субтест «говорение» на ТРЯ 4 и ТРЯ 8 в китайских вузах был отменен и заменен клоуз-тестом и письменным переводом.
		Сложность процесса и формата тестирования и оценки устного теста	Столкнувшись с большим количеством учащихся, преподаватели вынуждены проводить большое количество записываемых тестов, что не только времязатратно, но и неэффективно. Кроме того, процесс тестирования также должен преодолевать ограничения в использовании технического оборудования, неопределенность стандартов устного теста, отсутствие интерактивности заданий в устном тесте, а также субъективные различия в стандартах оценки разных преподавателей, которые могут повлиять на справедливость и точность теста.
	Реальное положение	Ограниченное время занятий и большое количество обучающихся не позволяют обеспечить устную практику каждому обучающемуся в классе	
		Отсутствие языковой среды для практики русского языка в Китае	
<b>В психологии</b>	Мотивация обучения	У некоторых студентов нет мотивации к изучению иностранного языка.	
	Психология студентов	Некоторые студенты застенчивы, робки, боятся ошибиться, не уверены в себе и не хотят брать на себя инициативу, чтобы говорить или выразить свое мнение.	
	Национальное культурное влияние	Китайская конфуцианская культура поощряет такие ценности, как скромность, сдержанность и вежливость, которые оказывают положительное влияние на формирование китайского характера, но в то же время создают определенные проблемы. При изучении языка эти культурные особенности могут привести к тому, что некоторые студенты будут слишком осторожны в общении и привыкнут к пассивным ответам, а не к инициативе начать диалог или вступить в	

Целью приведенного выше анализа является обеспечение всестороннего понимания обучения устному русскому языку в китайских вузах. Однако учитывая ограниченный объем исследования, в нашей диссертации сложно представить всестороннее исследование всех вопросов. Поэтому в данном исследовании мы сосредоточились, на наиболее важных вопросах, чтобы рассмотреть их более глубоко и эффективно.

В соответствии с основными целями и задачами исследования этой работы мы подробно анализируем проблемы, существующие в области «теоретических и практических исследований обучения устной речи» и «содержания обучения и учебных материалов», о которых указано выше, чтобы предоставить более целенаправленные решения по последующей оптимизации исследования обучения говорению на русском языке.

### **1. Теоретические и практические исследования «обучения говорению» и «системы упражнений»**

1. Отсутствуют систематические исследования по «говорению» и «обучению говорению»: как упоминалось в первой главе диссертации, в обучении говорению существует несколько связанных понятий, которые легко спутать. Поиск по крупнейшей в Китае электронной платформе информационных ресурсов CNKI показывает, что теория «обучение говорению на русском языке» пока не была систематически и полно исследована в Китае. Необходимо провести дальнейшие теоретические и практические исследования по этой проблеме, классифицировать и педагогически исследовать ее подкатегории. Это фундаментальный вопрос для повышения качества обучения говорению (подробнее см. параграф 1.4).

2. Недостаточно исследований «системы упражнений по устной речи»: существующих ресурсов упражнений, которые могут эффективно мотивировать студентов говорить по-русски, немного недостаточно по количеству и частоте. При этом виды и количество речевых упражнений развиты сравнительно меньше, а частота использования коммуникативных упражнений в учебном процессе также

невелика. С точки зрения теоретических и практических исследований, несмотря на то что в Китае существует большое количество ресурсов упражнений в области преподавания иностранных языков, исследований по теории системы упражнений очень мало. Также сложно найти соответствующие систематические исследования упражнений по иностранным языкам на крупнейшей в Китае электронной платформе информационных ресурсов CNKI (подробнее см. параграф 2.4).

3. Обучению устной речи не уделяется должного внимания при преподавании иностранных языков: в некоторых вузах курсов по говорению установлено мало или их нет совсем; число учебных баллов, начисляемых вузами за курсы по говорению невелико, и некоторые студенты считают, что говорение не очень важно. В Китае также небольшое количество баллов установлено в части субтеста «говорение» по русскому языку четвертого и восьмого уровней.

## **2. Содержание обучения говорению и учебные материалы**

1. Учебники относительно старые и находятся в периоде обновления: серия учебников используется уже более десяти лет с момента их выхода в свет. Например, в учебнике многие названия российских телеканалов в текстах являются каналами бывшего Советского Союза и уже много лет не выходят в эфир, что препятствует реальному межкультурному обмену.

2. Разработка учебников и материалов упражнений по говорению сравнительно недостаточна: на уровне В1 обучение говорению на русском языке обычно основывается на трех типах курсов, а именно на «курсе говорения», «аудиовизуальном курсе» и «практическом курсе русского языка». В некоторых вузах специально создан курс говорения. Большинство преподавателей на этих курсах – русские. Они сами готовят учебные материалы для устного курса. На самом деле, на рынке существует довольно ограниченный выбор пособий, посвященных обучению говорению на русском языке, и содержание некоторых из них уже устарело. После проведенного исследования выяснилось, что не существует пособий, подобных учебнику «Русский язык (Восток-3)», которые бы широко и единообразно использовались в обучении говорению в китайских вузах. Существует мало пособий для самостоятельного обучения говорению. Более того,

когда обучающиеся самостоятельно тренируют говорение, по-прежнему остается процесс обучения говорению на русском языке. Однако в последние годы активно разрабатывается ряд аудиовизуальных пособий по говорению на русском языке с мультимодальным содержанием, что поможет поднять уровень говорения.

**Выводы.** Основываясь на вышеупомянутом анализе базовой ситуации с обучением говорению на русском языке в китайских вузах, мы полагаем, что ключ к улучшению их качества лежит в следующих двух аспектах:

Во-первых, следует углубить систематическое изучение понятия «говорение». Рекомендуется сначала разобраться с видами говорения, глубоко проанализировать характеристики его подсистем (таких как диалог, монолог и т.д.), а затем провести целенаправленные теоретические и практические исследования обучения говорению. Например, учитывая ситуативные особенности диалога, мы можем сосредоточиться на методах интеграции ситуации в языковые материалы.

Во-вторых, преимущество преподавания русского языка в китайских вузах заключается в том, что оно может способствовать развитию у студентов прочных знаний и способности к логическому пониманию текста. Однако навыки студентов в устной практике действительно слабы. Ввиду тесной связи практики с упражнениями мы считаем, что ключ к решению проблемы лежит в построении совершенной «системы упражнений», особенно в усилении теоретических и практических исследований системы упражнений по развитию устной речи. Можно сказать, что систематическое исследование и практическое совершенствование системы упражнений имеют чрезвычайно важное значение для обучения говорению на русском языке в Китае.

Исходя из вышеизложенного анализа, данное исследование будет развиваться по следующим **двум направлениям**:

*Первое направление исследования:* разбор понятий «говорение» и «обучение говорению». Объяснение классификации и характеристики видов говорения, а также анализ текущей ситуации и особенностей обучения диалогу и монологу в китайских вузах.

*Второе направление исследования:* систематическое изучение «системы

упражнений» по русскому языку. Взяв в качестве объекта исследования учебник «Русский язык (Восток-3)», который широко используется в китайских вузах, мы проведем количественное исследование составления и использования диалогических и монологических упражнений в этом учебнике. В частности, приведем систематическую статистику по количеству, соотношению и организации различных типов упражнений, затем обобщим характеристики диалогических и монологических упражнений в этом учебнике, проанализируем их преимущества и недостатки, и, наконец, выдвинем целенаправленные предложения по оптимизации, на основе которого мы разрабатываем нашу модель обучения.

## **2.3 Формирование навыков и умений говорения на русском языке в вузах Китая**

### **2.3.1 Формирование навыков и умений построения диалога на русском языке**

Ежедневное общение наполнено диалогом, например, бытовой разговор, деловая беседа, собеседование, интервью, переговоры. Если мы хотим обучать говорению на русском языке, то мы должны обратить внимание на обучение диалогической речи. Потому что обучение речевой деятельности на иностранном языке, также обучение говорению предполагает прежде всего овладение умениями и навыками в наиболее естественной форме речи – диалогической речи.

Диалог – это «форма социально-речевого взаимодействия, в которой принимают участие две стороны (говорящий и слушающий)» [Щукин 2018, с. 232], они могут меняться ролями. Высказывание одного из лиц, участвующих в диалоге, является репликой, которая может состоять из одного или нескольких предложений, реплики в совокупности формируют единое тематическое целое. «Единица диалога – это диалогическое единство в виде двух реплик партнеров по общению, связанных между собой по содержанию» [Щукин 2018, с. 234].

Более того, только при более тщательном анализе характеристик диалога, мы сможем более эффективно обучать диалогу. 1. Студентам часто не хватает времени

на подготовку диалога, они представляют собой спонтанную и неожиданную речь.

2. Содержание диалога часто зависит от проблем, с которыми собеседник сталкивается или должен решить в данный момент, собеседник может часто менять тему общения.

3. Собеседники часто используют в своей речи различные модели предложений.

4. Собеседнику необходимо не только реагировать на опорные реплики, но и уметь инициировать реплики и продолжать общение.

5. Собеседник также может опустить часть высказывания исходя из известного контекста, и использовать сокращенные формы, иногда употребляя неполные высказывания.

6. Диалогическая речь, как прямая и непосредственная обращенность к собеседнику, требует от него обратной реакции, имеет характеристики яркой эмоциональной и модальной окрашенности, что находит отражение и в их форме (особенно в интонации и фонетике), поэтому, обучение интонации и фонетике нельзя игнорировать при обучении диалогу. Диалогическая речь часто имеет разговорный риторический стиль с использованием шаблонов предложений и невербальных средств, таких как мимика и жесты.

7. Самое главное, что возникновение диалога обусловлено речевой ситуацией, в процессе диалогового общения говорящий должен знать, в чем заключаются неизвестные задачи речевой ситуации. Основной причиной, по которой в речевой деятельности могут рождаться высказывания, является решение проблем и конфликтов в реальной жизни, а речевая ситуация – вопросы и задачи, которые создаются условиями и, следовательно, составляют содержательную сторону диалога. Структура диалога в то же время определяется ситуативными факторами.

Существуют различные типы диалогов, приведем несколько примеров диалогов из учебника «Русский язык (Восток-3)».

Диалог – обмен информацией (восьмой урок третьего тома «Русский язык в вузах (Восток)»).

*– Я никогда не слушаю радио. У нас есть телевизор.*

*– У нас тоже, но радио я очень люблю. У меня в комнате радиоприёмник включён всё время.*

Диалог-полемика, диалог-спор. Состоит из реплики-утверждения и

реплики-отрицания (восьмой урок третьего тома «Русский язык в вузах (Восток)»).

– *А что сегодня будет по радио?*

– *Сегодня должен быть радио-спектакль по рассказам Чехова. Я хочу послушать.*

– *Музыка, новости – это я понимаю. Но радио-спектакль? Смотреть ведь интереснее, чем слушать.*

– *Я с тобой не согласен. Когда смотришь, всё ясно, кто есть кто. А когда слушаешь – надо думать, фантазировать.*

– *Не буду с тобой спорить. Пойду смотреть телевизор: сегодня футбол.*

Диалог-планирование совместных действий (девятой урок третьего тома «Русский язык в вузах (Восток)»).

– *Ты ещё не проголодалась? Может, сходим куда-нибудь, пообедаем?*

– *Пойдём.*

Различные типы диалогов в разговоре определяются разными типами речевых ситуаций и могут проявляться в попеременных формах.

### **2.3.2 Речевая ситуация как доминантный фактор в формировании навыков и умений говорения учащихся**

Обучение речевой деятельности – это не обучение системе языковых знаний, а обучение речи как деятельности, использованию языка как средства и орудия речи для решения проблем, встречающихся в практике человеческого общества. Речевые ситуации играют важную роль в обучении устной речи. «Потому что люди обнаружили, что порождение высказывания обусловлено речевой ситуацией, не стоит принимать речевую ситуацию как внешний фон, так как в процессе диалогового общения задача говорящего состоит в том, чтобы найти некоторые неизвестные условия в речевой ситуации и решить вызванные этими условиями проблемы, что и составляет аспект содержания диалога» [Изаренков 1986, с. 6]. С точки зрения порождения речи мы знаем, что речь порождается для решения проблем и конфликтов, с которыми люди сталкиваются в социальной деятельности, и для решения этих проблем и конфликтов у участников диалога

появляется проявление стремления и желания поставить друг друга в известность о чем-либо, уточнить и конкретизировать какие-то данные, обосновать, убедить собеседника в чем-либо, найти способы прийти к согласию или отстаять свою точку зрения на решение той или иной проблемы и т.д. То есть эти проблемы и конфликты стимулируют инициативность участников диалога, чтобы появилась мотивация, которая является первым шагом порождения речи. Роль речевой ситуации состоит в том, чтобы обеспечить возможности возникновения этих проблем и конфликтов. «Речевая ситуация как стимул порождения речевого высказывания в процессе обучения мотивирует и побуждает говорящего к высказыванию, вызывает в нем потребность в таком высказывании» [Изаренков 1986, с. 7].

### **1. Определение и структура речевых ситуаций.**

Мы подробно рассмотрим понятие, структуру и типы речевых актов в «речевых ситуациях».

*Понятие речевой ситуации.* Прежде всего, речевая ситуация является частью ситуации деятельности, ситуации действительности включают речевые ситуации и неречевые ситуации. Но не любая ситуация действительности содержит стимул к речи, т.е. не вся ситуация действительности является речевой. Речевую ситуацию отличает от неречевой наличие слушающего.

Речевая ситуация – это «совокупность обстоятельств, в которых реализуется общение, система речевых и неречевых условий общения, необходимых и достаточных для совершения речевого действия» [Азимов, Щукин 2009, с. 252].

*Структура речевых ситуаций.* По Линнику, «структура речевой ситуации включает в себя следующие компоненты: участники речевого взаимодействия, отношения между этими участниками, цели речи в процессе речевого общения, условия и обстоятельства речевой ситуации» [Линник 2013, с 168]. Разобрав эту концепцию, мы можем понять, что:

- 1) участники речевой ситуации, т.е., кто говорит, и играет роль в общении;
- 2) отношения между этими участниками – отношения между объектами взаимодействия (например, между друзьями, покупателями и продавцами и т.д.);

3) цели речи в процессе речевого общения – речевое намерение и требование (например, сообщение, просьба, убеждение и т. д.);

4) условия и обстоятельства речевой ситуации – конкретные условия, в которых происходит общение, например, время, пространство, среда и т.д.

В реальном процессе общения коммуникативные ситуации возникают, как правило, сами собой, однако при обучении русскому языку как иностранному в Китае отсутствуют языковая среда и реальные речевые ситуации. Однако обучение говорению на русском языке должно быть максимально приближено к условиям реальной действительности, требуется поддержка со стороны речевых ситуаций, поэтому мы используем учебно-речевые ситуации. Учебно-речевая ситуация определяется как «совокупность речевых и неречевых условий, задаваемых преподавателем или учебником, необходимых и достаточных для осуществления речевого действия в соответствии с намеченной коммуникативной задачей» [Щукин 2018, с. 108]. Учебно-речевая ситуация является одним из компонентов коммуникативного подхода.

Речевые ситуации как средство формирования речевых навыков или речевых умений описаны у Е.И. Пассова. «В их классификацию должны быть положены такие существенные признаки явления, которые охватывают это явление в целом и исчерпывают противопоставление его отдельных классов на данном уровне деления» [Изаренков 1986, с. 37]. Речевые ситуации обычно включают в себя две группы условий: условиями в первой группе являются такие условия, для которых характерно внутреннее противоречие. Условия во второй группе – это такие условия, которые в своем единстве создают необходимость обращения говорящего к другому лицу для разрешения какой-либо потребности, а также обеспечивают возможность такого обращения.

*Типы речевых действий.* Способ удовлетворения потребностей в речевой ситуации – обращенные к собеседнику речевые действия, содержащие сообщение, вопрос говорящего и соответствующие им реакции собеседника. На этой основе можно разделить речевые ситуации на сообщающие, вопросительные и побудительные, и из этих классов выделить подклассы речевых ситуаций.

Например, в типы речевых ситуаций с побудительными речевыми действиями включаются речевые ситуации, начальным речевым действием которых является просьба, приказ, приглашение, предложение, совет. Мы приведем из пятого урока учебника «Русский язык (Восток-3)» пример ситуации, начальным речевым действием которой является просьба.

– *(В библиотеке) Дайте мне, пожалуйста, роман Шолохова «Тихий Дон» и сборник стихотворений Осипа Мандельштама.*

– *К сожалению, все экземпляры сборников Мандельштама на руках. А Шолохова можете взять.*

## **2. Роль речевых ситуаций в обучении иностранным языкам**

Исследование теоретических и прикладных способов классификации речевых ситуаций чрезвычайно важно для формирования межкультурной компетенции студентов. Функции речевых ситуаций можно обобщить следующим образом:

1. Одной из главных психических особенностей диалогической речи является ее ситуативность.

2. Интеграция речевых ситуаций может помочь решить проблему отсутствия языковой среды при овладении вторым языком.

3. Речевая ситуация способствует формированию чувства коллективизма и инициативности, стимулированию мотивации к учению и желание выполнить задания.

4. Речевая ситуация является основным критерием, который определяет тип упражнения: подготовительного, учебно-речевого, речевого и коммуникативного.

5. Речевые ситуации позволяют организовать единицы обучения вместе. Речевые ситуации являются неотъемлемой частью создания учебных материалов. Содержание обучения, такое как фонетика, лексика и грамматика, интегрировано в речевые ситуации для представления языковых материалов учащимся.

6. В процессе организации обучения также необходимо интегрировать содержание обучения и методы, методы и стратегии обучения в речевые ситуации для составления и организации упражнений, тем самым улучшая мотивацию к

обучению и способность обучающихся к пониманию.

7. Речевые ситуации содержат много необходимой информации и элементов, которые могут помочь собеседникам понять смысл сообщения, «соотнести с действительностью значение ряда грамматических категорий, например, времени, лица, значение местоимений, помогают правильно понять функцию и косвенные смыслы высказывания, диктуют правила ведения разговора и определяют уместность тех или иных стилистических средств языка, поэтому правильное понимание речевых ситуаций необходимо каждому человеку для того, чтобы его высказывания соответствовали нормам культуры речи» [Линник 2013, с. 173].

8. В ходе взаимодействия коммуниканты должны выступать как носители определенных социальных отношений, возникающих в различных сферах деятельности и реализуемых в конкретных речевых ситуациях [Омарова 2011, с. 13].

Мы согласны с мыслью С.Ф. Шатилова, что «диалогической речи нельзя научиться по разговорникам или путем заучивания готовых диалогических текстов, помещенных в учебниках и учебных пособиях. Поэтому необходимо обучать умениям выполнять различные речевые действия в ситуативных упражнениях, которые могли бы придать процессу обучения диалогической речи ситуативно-коммуникативный характер» [Шатилов 1986, с 74].

### **3. Классификация и применение речевых ситуаций.**

Мы можем использовать следующие три вида ситуативных упражнений, которые классифицировал В.Л. Скалкин:

**Микро-ситуация.** Суть этих упражнений – в реакции обучающихся на сжатое описание какого-либо случая или происшествия, характеризующихся определенным динамизмом. Микро-ситуации допускают некоторую регламентацию речевой реакции.

Например, «Отличная вода! – крикнул Петр из реки. – Прыгай, Сережа, скорее!» Сергей прыгнул в воду. Она оказалась холодной. *Почему Сергей стал купаться?*

Ответ: Сергей прыгнул в реку, так как Петр сказал, что вода хорошая. На

самом деле она была холодная [Скалкин 1981, с. 211].

**Учебно-речевая ситуация.** Структура учебно-речевой ситуации включает: 1) описание ситуации, 2) речевой стимул, 3) задание, 4) ключевые слова.

Например, «Вы получили телеграмму от вашего товарища, извещающую о том, что он прибывает поездом завтра в 11 часов утра. Так как у вас в это время занятия в институте, вы просите свою сестру встретить приятеля, описывая его внешность» [там же, с. 211].

**Проблемная ситуация.** Например, «Как-то в среду Андрей К., студент художественного училища, решил съездить на экскурсию в окрестности Москвы, чтобы посетить дом-музей известного художника. Он проехал уже несколько остановок, когда случайно узнал, что по средам этот музей закрыт. Андрей задумался, как ему быть».

Инструкция предполагает регулирование речевой реакции как в полужестком, так и свободном программировании с помощью серии вопросов и заданий, например, 1) Куда решил съездить Андрей? 2) Чем было вызвано решение студента посетить музей художника? 3) Что он узнал в поезде? 4) Какое решение приняли бы вы на его месте? 5) Что следует делать, чтобы обеспечить успех планируемого мероприятия, такого как, например, экскурсия, турпоездка и т.д. [там же, с. 212].

Важно осознавать значимость понятия ситуативности и связанных с ним теорий. Преподаватели должны научиться упорядоченно описывать ситуации в упражнениях и гибко применять их в обучении, что позволяет избежать монотонности, только устной тренировкой вопросов и ответов, улучшить понимание и применение обучающимися ситуаций из реальной жизни и повысить их мотивацию и желание их говорить.

### **2.3.3 Навыки и умения конструирования устного монологического высказывания**

По сравнению с характеристиками диалогической речи, при которой оба собеседника участвует в социально-речевом взаимодействии, монологическая

речь – это «форма речи, обращенной к одному или группе слушателей (собеседников), иногда – к самому себе» [Азимов, Щукин 2009, с. 147]. «Основную единицу монологической речи составляет монологическое сообщение определенного типа – продукт речевой деятельности одного лица. Монологическая речь характеризуется относительной непрерывностью (высказывание не ограничивается одной фразой, а представляет собой сверхфразовое единство), последовательностью, логичностью речи, относительной смысловой законченностью в отличие от эллиптичности предложений в диалогической речи, и коммуникативной направленностью высказывания» [Азимов, Щукин 2009, с. 147].

Д.И. Изаренков считал, что «задача диалогового общения состоит в том, чтобы найти неизвестные условия в речевой ситуации и решить проблемы, вызванные этими условиями, а посредством монологического сообщения говорящий называет тему и раскрывает ее содержание, т.е. в логически связной форме доводит до сведения слушателей весь комплекс характеристик рассматриваемого в определенном аспекте интересующего их объекта» [Изаренков 1986, с. 73]. Характером темы определяется структура монологического сообщения, которая включает в себя подтемы и иерархии подтем. Основной составляющей диалога является речевые действия, которые связаны ситуативно, а основной составляющей монолога – предложения сообщающего типа, которые связаны разнообразными логическими отношениями – целого и части, отношениями элементов умозаключения, ассоциативной близостью и т.д. Содержание монологов более объективно, чем содержание диалогов, которые имеют сильную эмоциональную окраску. Побудительные и вопросительные предложения не входят в рамки монолога.

Видно, что характеристики монолога и диалога весьма различны, но в «Практическом курсе русского языка» они обычно взаимосвязаны и преподаются параллельно. На самом деле в ситуациях естественного общения чистые монологи встречаются очень редко, ведь монологом считается высказывание, имеющее более двух предложений, в диалоге реплики иногда разрастаются до объема,

равного сверхфразовому единству (особенно это характерно для диалогов по общественно-политической тематике). На начальном этапе обучения русскому языку обычно проводится больше обучение диалогической речи, постепенно роль монологической речи возрастает. Обучение монологу на самом начальном этапе обучения русскому языку можно начинать только с обучения коротким монологам из 1-2 предложений, используя образец или зрительно-слуховую опору, или учить развёрнутому высказыванию с опорой на текст из нескольких предложений, обучать студентов передавать собственные мысли, мнения, отношения. На основном и продвинутом этапах обучающиеся овладевают умениями пересказывать прочитанный и прослушанный текст, делать описания, сообщения, составлять рассказ, обосновывать и аргументировать свою точку зрения в докладах и сообщениях.

А.Н. Щукин утверждает, что «монолог выполняет три функции: информативную функцию в виде описания, повествования, комментирования, воздействующую функцию в виде убеждения слушающего, побуждения к какому-либо действию или, наоборот, к предотвращению этого действия, и оценочную функцию в виде выражения собственного отношения к фактам, событиям, поступкам действующих лиц» [Щукин 2009, с. 113].

Для этого, по мнению Н.Л. Шибко, «основные методические задачи обучения монологу заключаются в следующем: научить выражать законченную мысль; научить логически развертывать мысль, пояснять ее; научить логически рассуждать, сопоставлять, обобщать факты, а также научить высказываться достаточно нормативно (фонетически и грамматически)» [Шибко 2015, с. 167].

Решение вышеизложенных задач обучения требует двух этапов. На первом этапе происходит овладение основами монологического высказывания, выработка языковых автоматизмов, быстрое и безошибочное пользование фонетическим, лексическим, грамматическим материалом. На втором этапе – формирование и совершенствование монологических умений, развитие умений инициативной речи. Сознание говорящего концентрируется на содержании высказывания.

Учебная программа специальности «Русский язык» в китайских вузах требует,

чтобы при достижении уровня В1 ТРКИ, то есть к концу второго семестра второго курса, навыки монолога в говорении должны быть следующими: после 3-6 минут подготовки в рамках изучаемой темы 3-5 минут высказывания по указанной теме; скорость речи 50-70 слов/мин, речь связная, содержательная; грамматические и речевые ошибки не должны превышать 4-6%.

Обучение монологу на русском языке обычно имеет три основных вида: описание, повествование, рассуждение. Они всегда присутствуют в любом тексте, плавно перетекая одно в другое. На разных этапах обучения русскому языку, в зависимости от различных целей и условий обучения, требования к сформированности навыков и умений монологического высказывания разные, сложность постепенно возрастает. На начальном этапе обучение монологу обычно начинается с описания, включая и элементы повествования, на основном этапе следует обучать преимущественно повествованию, на продвинутом – повествованию и рассуждению.

Монологи делятся на подготовленные и неподготовленные, и разница заключается в наличии времени на подготовку. Цель обучения заключается в развитии неподготовленной речи обучающихся.

#### **2.4 Система упражнений как ключевой момент для развития речи на русском языке для китайских студентов-филологов**

**Описание современного состояния исследований «Упражнения по русскому языку» в Китае.**

По состоянию на апрель 2025 года поиск по теме «*Русский язык*» на крупнейшей платформе информационных ресурсов Китая (CNKI) показал 25 094 результата, по теме «*Обучение русскому языку*» – 4 747, а по теме «*Упражнения по русскому языку*» показал 100 результатов, опубликованных за последние 82 года (1962–2024).

Их сравнительный график приведен ниже (см. рис. 2.2):

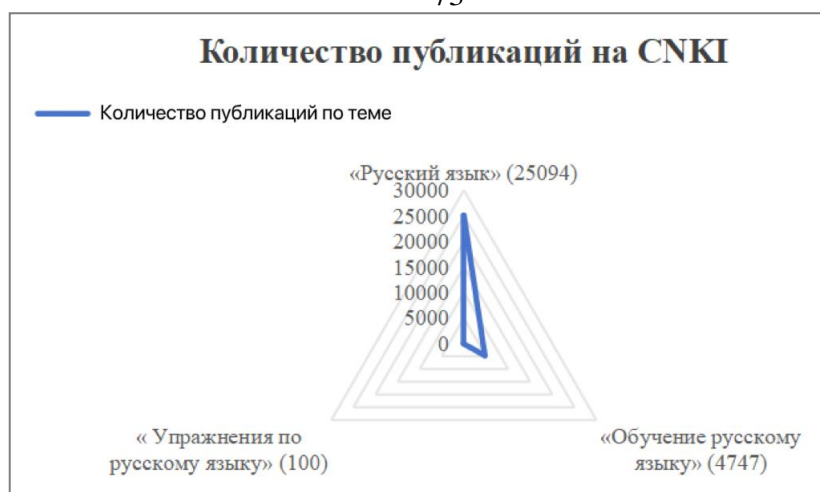


Рисунок 2.2 – Сравнительный график результатов поиска по темам «Русский язык», «Обучение русскому языку» и «Упражнения по русскому языку» на CNKI

С точки зрения распределения по годам, публикация работ, связанной с *упражнениями по русскому языку* (всего 100 результатов), демонстрирует следующие тенденции (см. рис. 2.3):

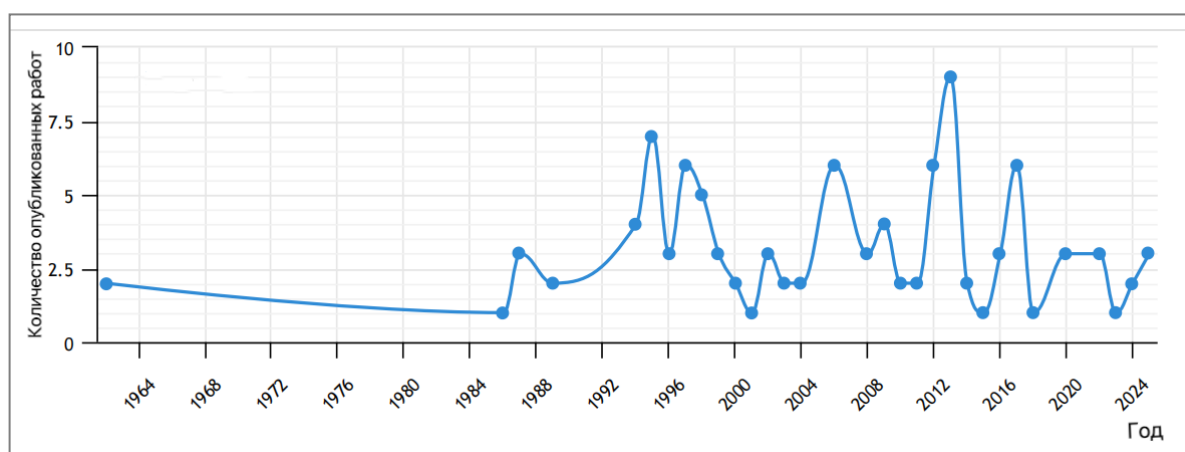


Рисунок 2.3 – Годовое распределение публикаций по упражнениям на русском языке (100 результатов)

Данные по теме «Упражнения по русскому языку» включают статьи (84), диссертации (13), статьи для конференций (2) и сборник упражнений по грамматике (1). В частности, 79 работ посвящены обучению русского языка в средней и высшей школе, но все они только перечисляют задания (по грамматике, лексике, чтению), без теоретического анализа и пояснения; 16 результатов посвящены преподаванию русского языка в высших учебных заведениях; и было 5 результатов составили общие исследования. Конкретнее это показано в таблице

2.2:

Таблица 2.2 – Статистическая таблица этапов исследования результатов поиска по теме «Упражнения на русском языке»

Этапы образования, изученные в литературе	Количество
Литература, направленная на преподавание русского языка в средней и высшей школе.	79
Литература, направленная на преподавание русского языка в высших учебных заведениях.	16
Общее исследование	5
Итоги	100

Из 16 работ, связанных с исследованием упражнений по русскому языку в вузах, 8 статей касаются упражнений по грамматике, лексике и переводу, 3 статьи посвящены аудированию, 2 работы связаны с обучением разговорной речи и аудиовизуальным курсом (АВК). Однако среди материалов нет литературы, непосредственно связанной с упражнениями по говорению. Конкретное распределение работ показано на рисунке (см. рис. 2.4).



Рисунок 2.4 – Распределение результатов поиска по теме «Упражнения по русскому языку» по видам упражнений

Из 100 результатов поиска по теме «Упражнения по русскому языку» 14 работ посвящены исследованию теории упражнений. Среди них в трех работах, опубликованных в 1987, 2012 и 2016 годах, соответственно, упоминается термин

«система упражнений» [Пекинский педагогический университет 1987; Лю Чао 2012; Лю Чжуцзюнь 2016]. В частности, одна из работ (2016) представляет собой магистерскую диссертацию выпускника Пекинского университета иностранных языков. В этой диссертации впервые было проведено исследование этого понятия, типов упражнений и подходов к их классификации. Хотя эта работа нуждается в дальнейшем расширении и совершенствовании с точки зрения теоретической глубины и систематичности, её исследовательскую и инициативную ценность нельзя игнорировать.

**В целом характеристики исследований в китайских вузах по теме «упражнения по русскому языку» таковы:**

**1. Малое количество исследований:** в рамках темы «упражнения по русскому языку» существует всего 16 работ, связанных с обучением русскому языку в китайских вузах, что свидетельствует о недостатке исследований в этой области.

**2. Неравномерность изучения видов речевой деятельности:** в 16 работах, посвященных изучению упражнений по русскому языку в вузах, нет ни одной работы, связанной с говорением. Это отражает неравномерность внимания к различным аспектам языка и видам РД в текущих исследованиях. Тренировка говорения, являющаяся важным элементом обучения языку, не получила должного внимания.

**3. Недостаток систематических теоретических исследований:** в рамках темы «упражнения по русскому языку» существует всего 14 работ, посвященных теоретическому исследованию упражнений. Из них только в трёх работах упоминается термин «система упражнений», и только одна работа описывает понятия и классификацию упражнений по русскому языку. Это свидетельствует о слабости теоретического исследования упражнений, отсутствии системности и глубины, а также о том, что не сформирована теоретическая основа, имеющая методологическое значение.

**4. Имеются разрывы в преемственности исследований:** с точки зрения временного распределения теоретических исследований по упражнениям 5 работ

были опубликованы в период с 1963 по 2000 год, но за 24 года с 2000 по 2024 год было опубликовано всего 9 теоретических исследований. Это показывает, что теоретические исследования по упражнениям в русском языке не обладают достаточной актуальностью и не получают непрерывного внимания и углубленного развития.

**5. Разрыв между теорией и практикой:** существующие исследования упражнений в основном сосредоточены на перечислении конкретных заданий (82%), лишены анализа и пояснений на теоретическом уровне, что не способствует эффективному сочетанию теории и практики.

Подводя итог, можно сказать, что в настоящее время недостаточно исследований по практике преподавания русского языка в китайских университетах, особенно исследований по системе упражнений и упражнениям по говорению, число которых необходимо увеличить.

#### **2.4.1 Краткий обзор системы упражнений по развитию речи на русском языке как иностранном**

Выше мы уже упоминали о проблеме относительной слабости теоретических исследований системы упражнений по русскому языку в китайских вузах, однако в практике преподавания русского языка в Китае, особенно в подготовительных упражнениях, таких как лексические и грамматические, накоплен богатый материал упражнений. Эти материалы значительны по количеству, публикациям и частоте использования. Например, активную роль в овладении и передаче систематических знаний учащимся в учебниках играют упражнения на письменный перевод и на завершение грамматической структуры предложений.

Однако существует противоречие между «обилием ресурсов и сборников упражнений» и «недостаточностью теоретических исследований». С одной стороны, сборники упражнений для развития навыков грамматики, лексики и других аспектов широко используются в практике обучения, с другой стороны, большинству из них не хватает систематической теоретической поддержки и

анализа, и в целом систематическое построение теорий упражнений по обучению иностранному языку игнорируется.

Исходя из этого, мы здесь ставим такой вопрос: является ли «существование» (даже существование в больших количествах) тем же самым, что и «систематическое существование»? Означает ли создание большого количества упражнений в обучении иностранным языкам, что построена совершенная система упражнений?

На самом деле, существует принципиальная разница между большим количеством отдельных и неорганизованных упражнений и «систематическими упражнениями». Прежде всего, мы считаем, что изучение «системы» должно включать два аспекта: элементы системы (например, упражнения для обучения частным умениям) и систему как целостное единство (систему упражнений). «Система предполагает наличие определенного множества элементов, частей, которые объединены определенным образом. Эти элементы и части имеют свою определенную функцию, связи между ними обеспечивают устойчивость и целостность системы» [Елкина 2010, с. 57]. При изучении системы в целом следует учитывать её целевую направленность и её внутреннюю структурную логику, более конкретно, каков принцип упорядочения элементов в системе, как они взаимосвязаны между собой, каким образом и зачем, с какой целью они образуют «некоторое целостное единство». Если проводить аналогию с системой упражнений, то необходимо учитывать следующие аспекты:

- 1) подбор необходимых упражнений, соответствующих характеру того или иного навыка или умения;
- 2) определение необходимой последовательности упражнений;
- 3) правильное расположение материала и его соотношение;
- 4) систематичность (регулярность) употребления определенного учебного материала и определенных упражнений;
- 5) правильную взаимосвязь (соотношение и взаимодействие) разных видов речевой деятельности между собой и внутри себя.

То есть система упражнений должна быть не просто сложением всех

упражнений, а системой, в которой категории упражнений взаимосвязаны и работают в гармонии для достижения эффекта, превышающего сумму этих элементов, для выполнения системной функции « $1+1>2$ ». Поэтому упражнения не должны существовать изолированно или быть слишком однотипными. Как С.Ф. Шатилов отмечал, что «какими бы эффективными ни были отдельные типы или виды упражнений, не они определяют успешность обучения языку в целом. Успех обучения может гарантировать только рациональная система упражнений». «Упражнение не является беспорядочным действием, ему присуща специальная организация» [Пассов 1977, с. 57]. При этом «системность упражнений есть первая и главная основа их успеха, а недостаток этой систематичности – главная причина, почему многочисленные и долговременные упражнения дают весьма плохие результаты» [там же, с. 57].

Поэтому теоретические и практические исследования системы упражнений по иностранным языкам имеют большое значение для обучения русской устной речи в Китае. Ввиду этого необходимо регулярно анализировать теорию системы упражнений. Обобщая результаты предыдущих исследований, мы можем лучше понять состав системы упражнений, ее внутреннюю логику и применение различных типов упражнений в разных целях и условиях обучения, тем самым обеспечив теоретическую поддержку и практическое руководство для оптимизации текущей практики обучения устной речи на русском языке в китайских вузах.

Фактически, с начала XX века российские и зарубежные ученые проводят систематические исследования упражнений. Эти ученые внесли выдающийся вклад в теоретическое и практическое развитие системы упражнений. Далее перечислим некоторые достижения в изучении системы упражнений по времени и кратко объясним их.

**1. Начальная фаза (начало 1900-х – 1930-е гг.):** появление и фундамент теории системы упражнений

Впервые идею о построении системы упражнений выдвинул немецкий методист Б. Эггерт в 1904 году в своей работе [Мусаелян 2020, с. 38]. «Б. Эггерт

представляет структуру системы упражнений в виде подсистем, а именно: 1) упражнения для обучения рецептивным (чтению и слушанию) и продуктивным видам (говорению и письму) речевой деятельности и 2) упражнения для обучения различным аспектам языка: лексике, грамматике, фонетике» [там же, с. 38]. Эта классификация предоставляет важную базу для последующих исследований.

**В 1930-х гг.** советский методист И.А. Грузинская впервые разработала систематизированный подход к обучению языкам. Она выдвинула требования упорядочивания использования упражнений, постоянства в выполнении различных видов упражнений и их преемственности. На основе опоры на процессы узнавания, осмысления, запоминания и воспроизведения языкового материала исследователь разделила упражнения для трех стадий изучения языка: стадию узнавания, выбора и группировки новых языковых явлений, полурепродуктивную стадию и стадию свободного воспроизведения. «Последние два этапа – помимо упражнений, направленных на закрепление отдельных видов языковых знаний (фонетика, орфография, грамматика, лексика), должны включать в себя также все многообразие упражнений, направленных на создание активных навыков, поскольку именно при их помощи и происходит окончательная активизация всех знаний в целостном языковом комплексе» [Грузинская 1947, с. 201]. Теория исследователя не только заложила основу для построения русской системы обучения, но и во многом соответствовала более поздней теории речеобразования, отражая дальновидную и долгосрочную ценность ее концепции преподавания.

**2. Средняя фаза (1940 – 1960-е гг.):** классификация системы упражнений и психолингвистический поворот

В середине XX века с развитием психолингвистики и когнитивной психологии исследование системы упражнений постепенно интегрировалось с психологическими процессами.

«**В 1940-х годах,** З.М. Цветкова различала разные понятия об устной речи, например, «устные навыки», «разговорный язык», «устные формы работы» и т.д., что означает, что методисты стали осознавать особенности устного акта

коммуникации» [Вохмина 2020, с. 43]. Система упражнений, предложенная З.М. Цветковой, основана на следующих трёх стадиях педагогического процесса: введение материала, его закрепление и контроль усвоения. Она следовала принципу «от простого к сложному», представляла основные виды упражнений для 5 – 8 классов средней школы для обучения устной речи [Цветкова 1956, с. 50].

И.В. Рахманов (1950-60-е гг.) подчеркивал, что «вся система упражнений должна быть приведена в соответствие с теми психическими процессами, которые происходят при рецептивном и при репродуктивном усвоении языка – осмысление, запоминание, воспроизведение или узнавание» [Рахманов 1956, с. 42]. Он предлагал языковые и речевые упражнения, основываясь на дихотомии «язык – речь», и указывал на незаменимость как рецептивных, так и репродуктивных упражнений. «И.В. Рахманов также один из тех, кто впервые предложил ситуации как условия развития устной речи и отверг предположение некоторых методистов о том, что понимание приходит в результате обучения говорению» [Вохмина 2020, с. 47]. Он считал, что необходимо максимально приблизиться к устной речи в нормальных условиях общения.

В конце 1950-х годов, некоторые ученые считали, что классификация на основе критерия дихотомии «язык – речь» может привести к конфронтации между речью и языком. И.Д. Салистра предлагал разделить упражнения на предречевые и речевые упражнения [Салистра 1959, с. 61]. К 1970-м годам, появилось несколько категорий упражнений: языковые (предречевые, подготовительные, тренировочные) упражнения и речевые (творческие, коммуникативные) упражнения.

**3. Коммуникативный поворот (1960–1970-е годы):** акцентирование коммуникативной ценности системы упражнений

С 1960-х по 1970-е годы методика преподавания РКИ сместилась в сторону пропаганды «коммуникативности». В это время некоторые методисты предлагали, чтобы каждая часть структуры упражнений имела коммуникативную ценность, и весь процесс работы над языковыми материалами был приближен к реальному коммуникативному акту и жизненному опыту.

В это время В.Г. Костомаров и О.Д. Митрофанова выдвинули два основных требования по характеру упражнений: ситуационность и тематичность.

В 1967 году Е.И. Пассов опубликовал книгу «Коммуникативные упражнения», и предложил «коммуникативный метод». Он указывал, что для перехода от языковых упражнений к речевым, необходимо промежуточное звено, т. е. условно-речевые упражнения, которые в этом звене должны не только обеспечивать автоматизацию языкового материала, но и подготовить обучающихся к акту коммуникации. Эта теория открывает новую точку зрения для классификации и практики системы упражнений.

**4. Углубление и развитие (1970 – 1990-е гг.): систематизация и углубленное изучение системы упражнений**

В 70-90-х годах XX века исследования в области системы упражнений были углублены, и начали проводиться более детальные и специализированные исследования в подкатегориях, что демонстрировало черты систематизации и целенаправленности.

При построении системы упражнений А.А. Миролюбов обращает внимание на особенности речевой деятельности, включая «различие между процессами порождения и распознавания высказывания, разновидностями речи (устной и письменной), устной диалогической и монологической речью» [Миролюбов 1973, с. 49]. «На основе вышеуказанных различий он создал систему упражнений для обучения диалогической речи и для обучения письменной речи (порождение – письмо и распознавание – чтение)» [Мусаелян 2020, С. 62].

В 1989 году Е.И. Пассов разделил все упражнения прежде всего на две большие группы: «упражнения для формирования навыков и упражнения для развития речевого умения. Такими упражнениями соответственно являются условно-речевые и речевые» [Пассов 1989, с. 93]. В то же время Е.И. Пассов еще разделил условно-речевые и речевые упражнения соответственно на два типа: условно-речевые упражнения первого вида и второго вида, речевые упражнения первого вида и второго вида. Например, Е.И. Пассов отнес такие упражнения с помощью подстановочной таблицы к условно-речевым первого вида, или УРУ1, а

настоящие условно-речевые, где есть и речевая задача, и реальная ситуативность – ко второму виду, или УРУ2 (подстановочные, имитативные, трансформационные и собственно репродуктивные). Е.И. Пассов разделяет речевые упражнения на три группы: 1) упражнения, в которых передается, пересказывается услышанное или прочитанное; 2) упражнения, в которых осуществляется описание события, факта (воспринимаемого или воспринятого); 3) упражнения, в которых выражается отношение к факту, событию, их оценка [Пассов 1989, с. 94].

**В 1980-е годы** широкое распространение получила иерархия понятий системы упражнений, предложенная С.Ф. Шатиловым: «система», «подсистема», «комплекс», «серия», «цикл», «группа упражнений». В систему упражнений для обучения иностранному языку входят четыре подсистемы – по числу видов речевой деятельности – для обучения 1) говорению, 2) аудированию, 3) чтению, 4) письму. Каждая подсистема может состоять из нескольких комплексов упражнений для обучения частным умениям, например, комплекса упражнений для обучения диалогической речи (диалогическим умениям) и комплекса упражнений для обучения монологической речи (монологическим умениям). Каждый комплекс упражнений состоит из трех серий упражнений для обучения речевым и техническим навыкам. Так, эти серии, например, следующие: первая серия для обучения фонетическим навыкам, вторая серия для обучения лексическим навыкам, третья серия для обучения грамматическим навыкам говорения. Все эти упражнения выполняются во взаимодействии и взаимосвязи» [Шатилов 1986, с. 59]. Эта классификация предоставляет полную и всеобъемлющую рамку для систематизации упражнений.

**5. Современное расширение и инновации (с 1990-х годов до сих пор):** диверсификация разработки упражнений и технологическая интеграция.

С 1990-х годов исследования системы упражнений постепенно вступили в стадию стабильного развития, а ранее сформированная теоретическая база получила широкое признание и применение. В настоящее время ученые стремятся к дальнейшему совершенствованию классификации и практическому применению системы упражнений на основе наследования результатов исследований своих

предшественников. Ученые внесли множество новаторских дополнений в разработку некоторых подкатегорий упражнений, таких как тренировка устной речи, произношения, лексики и т.д. Например, постоянно появляются новые учебные материалы, такие как использование видеокadra для устной тренировки и рок-песен для грамматических упражнений. В то же время постепенно применяются более разнообразные и мультимодальные методы представления языкового материала, которые придают новый импульс развитию системы упражнений. Сегодня развитие системы упражнений находится на новом историческом этапе, а с непрерывным прогрессом искусственного интеллекта и больших данных, развитие системы упражнений также откроет новые возможности, и будущие перспективы остаются широкими.

Выше приведен краткий обзор и изложение истории системы упражнений. Ученые, внесшие выдающийся вклад в развитие системы упражнений, – это не только те, кого мы упомянули выше, но Л.Л. Вохмина, Н.И. Гез, В.Л. Скалкин, Э.Ю. Сосенко, И.Л. Бим и другие, совместно способствовавшие постоянному совершенствованию и инновациям в системе упражнений посредством своих многолетних исследований.

С точки зрения психологии, «под упражнением понимают «многократное выполнение определенных действий или видов деятельности, имеющее целью их освоение, опирающееся на понимание или сопровождающееся сознательным контролем и корректировкой» [Л.Б. Ительсон 1972, с. 60]. С.Ф. Шатилов считает, что «упражнение – это специально организованное одно- или многократное выполнение отдельных или последовательного ряда операций, действий или, наконец, какой-либо деятельности в целях овладения ими или совершенствования их в учебных условиях» [Шатилов 1985, с. 39].

Таким образом, одна из ключевых задач обучения РКИ – найти закономерность и методологию, позволяющие максимизировать эффект от этого «повторения», разработать научную и эффективную систему упражнений, а также научить студентов постоянно и систематически находить и практиковать конкретные языковые явления. Этот процесс «повторения» должен идти по

принципу поэтапности, начиная с подготовительных упражнений как фундамента, постепенно переходя к условно-речевым упражнениям, затем распространяясь на различные речевые упражнения и, наконец, реализуя закрепление и свободное использование языковых явлений в коммуникативных упражнениях.

Поэтому мы твердо убеждены, что углубленное исследование процесса порождения речи и научное построение системы упражнений являются обязательными и важными звеньями обучения языку. Процесс составления и организации упражнений должен основываться не только на опыте обучения преподавателя, но и на теоретическом и практическом изучении системы упражнений.

#### **2.4.2 Проблема классификации и номинации упражнений в обучении устной иноязычной речи**

##### **1. Возникновение проблемы**

Как описано в параграфе 2.2, обучение говорению является слабым звеном в преподавании русского языка в Китайских вузах. Уровень говорения учащихся намного ниже, чем их уровень письменной речи. Такое явление связано со множеством факторов, но обучение языку, как и обучение, например, вождению автомобиля, относится к типу обучения «развитию навыков», и фактором, оказывающим на него самое глубокое и непосредственное влияние, является «упражнение», поскольку «упражнение» связано с ключевым аспектом развития речи – практикой. В этой связи мы провели статистическое исследование количества и структуры упражнений, используемых в наиболее распространенных учебниках и в организации учебного процесса в китайских вузах, и обнаружили, что упражнение на пересказ обладает почти самой высокой частотностью и большей долей использования. Итак, способствует ли «пересказ» как форма упражнений, лишенная ситуации и интерактивности, развитию межкультурной коммуникативной компетенции учащихся? Особенно с учетом того, что при обучении на занятии студенты часто используют более механический способ

выполнения задания «пересказ», то есть сначала выбирают необходимое содержание из языкового материала, а затем его зачитывают или заучивают. Таким образом, мы ставим следующие вопросы: связана ли неразвитая межкультурная коммуникативная компетенция учащихся с большой долей использования задания «пересказ»? Упражнение «пересказ» относится к речевым упражнениям или коммуникативным? Можно ли отождествить речевое упражнение и коммуникативное?

## **2. Краткий обзор исследований по вопросу «Можно ли ставить между речевыми и коммуникативными упражнениями знак равенства?»**

Чтобы ответить на эти вопросы, мы рассмотрели и проанализировали репрезентативные работы с 1960-х годов (написанные после появления коммуникативного метода) по настоящее время, в том числе пособия, в которых была представлена полная система упражнений для обучения иностранным языкам, монографии по методике преподавания ИЯ, словари по методике преподавания ИЯ, а также множество статей и диссертаций. К сожалению, мы обнаружили, что однозначного и четкого ответа на вопрос об отождествлении речевых и коммуникативных упражнений нет. Е.И. Пассов, внёсший большой вклад в создание и развитие системы упражнений, является первым ученым, предложившим коммуникативный метод. В 1967 году Е.И. Пассов в своей работе «Коммуникативные упражнения» классифицировал и описал коммуникативные упражнения по составу, по способу выполнения и по их установкам [Пассов 1967, с. 14-24]. Очевидно, что хотя эта книга и называется «Коммуникативные упражнения», но ее содержание не ориентировано на коммуникативное обучение. Тем не менее, нельзя отрицать, что публикация этой работы оказала революционное влияние на коммуникативную методику обучения иностранному языку. В 1978 году в книге «Условно-речевые упражнения для формирования грамматических навыков» исследователь изменил название книги, был заменён термин «коммуникативные упражнения» термином «условно-речевые упражнения» и более подробно описаны это понятие и примеры, благодаря чему появились «переходные» упражнения между языковыми и речевыми [Пассов 1978,

с. 18-24], Мы видим, что в описываемый период речевые и коммуникативные упражнения не различались, и даже само понятие настоящего коммуникативного упражнения еще не было четко определено и дифференцировано. В.Л. Скалкин – ученый, предложивший полную систему упражнений. Так в 1981 году в своей работе «Основы обучения устной иноязычной речи» было представлено всестороннее и полное описание системы упражнений. В 1983 году в книге «Коммуникативные упражнения на английском языке» акцент смещается на систему коммуникативных упражнений и приводятся примеры [Скалкин 1978, с. 183-215]. Но по словам методиста Л.Л. Вохминой, «во многих методических публикациях этот вопрос не ставится вообще, более того, между этими наименованиями не просматриваются и различия, о чём частично, свидетельствуют работы даже такого известного методиста, как В.Л. Скалкин, у которого эти упражнения указаны через скобки: коммуникативные (речевые)» [Вохмина 2023, с. 94]. В XXI веке в основных пособиях по методике обучения РКИ классификация упражнений по обучению говорению по-прежнему ограничивается двумя типами: языковые и речевые, которые кажутся уже общепринятыми с 1980-х годов [Щукин 2015, с. 425-432], а в статьях, опубликованных учеными в последние годы, мы можем увидеть лишь краткое изложение классификации упражнений предшественников [Мусаелян 2020, с. 38-41]. Даже на занятиях по методике преподавания РКИ и на презентациях, а также в диссертациях многочисленных аспирантов речевые и коммуникативные упражнения поставлены в скобках и приравниваются друг к другу, такое явление смешения двух понятий встречается часто и может отражать размытость представлений о различиях между ними.

По-настоящему этот вопрос стал обсуждаться в 2023 году, когда Л.Л. Вохмина опубликовала статью, где поставила вопросы: «Есть ли вообще разница между речевыми упражнениями и коммуникативными, существует ли она, и, если она существует, насколько это важно для методики обучения иноязычной речи?» [Вохмина 2023]. К сожалению, несмотря на то, что этот вопрос привлек внимание некоторых ученых, он еще не вызвал большого исследовательского

интереса научного сообщества.

20-е годы XXI века – новая эра, время цифрового интеллекта, является ключевой точкой времени появления возможностей для разграничения речевых и коммуникативных упражнений. Это сопоставимо с появлением аудиолингвального и аудиовизуального методов в первой половине XX века, который является силой обновления, подпитываемого технологическим прогрессом и новыми потребностями общества. Мы твердо убеждены, что в будущем, помимо традиционных коммуникативных упражнений, таких как, например, дискуссионные упражнения, появятся новые технологии и методы, которые предоставят больше возможностей для коммуникативной тренировки.

### **3. Обсуждение и анализ**

Чтобы обсуждать вопросы, поставленные Л.Л. Вохминой, а именно: «Есть ли разница между речевыми упражнениями и коммуникативными», сначала разберём эти два понятия: коммуникативные упражнения и речевые упражнения.

В «Новом словаре методических терминов и понятий» коммуникативные упражнения определяются следующим образом: «это вид творческих упражнений, обеспечивающих формирование речевых умений и наиболее высокий уровень практического владения языком» [Азимов, Щукин 2009, с. 103]. В этом словаре, чтобы объяснить термин «речевой навык», после термина «речевые упражнения» автор также в скобках отмечает «творческие упражнения» [там же, с. 257]. Мы считаем, что творчество – это действительно одна из черт коммуникативных упражнений, но это слово трудно четко определить, оно очень расплывчатое и абстрактное. Другим ученым, определившим «коммуникативные упражнения», является С.Ф. Шатилов: «подлинно-или естественно-коммуникативные упражнения побуждают учащихся овладеть всеми видами коммуникации как на родном языке, основным мотивом их выполнения является естественная потребность в коммуникации» [Шатилов 1986, с. 55]. Надо признать, что предложенная С.Ф. Шатиловым общая система упражнений, включающая создание иерархии упражнений, объяснение и уточнение каждой категории и примеры на каждую из них и т.д., внесла огромный вклад в развитие теории и

практики обучения устной речи [Шатилов 1986, с. 58-61]. Тем не менее Л.Л. Вохмина утверждает: «Вопрос о логическом основании разделения типов упражнений по обучению устной речи был сформулирован в самом общем виде без чётких показателей разделения упражнений на речевые и коммуникативные» [Вохмина 2023, с. 94].

Далее проанализируем понятие «речевые упражнения». Речевые упражнения всегда появляются в паре с языковыми упражнениями. Причина восходит к 1950-м и 60-м годам, когда концепции, связанные с «коммуникацией», не были полностью разработаны. И.В. Рахманов различает языковые упражнения и речевые упражнения, основанные на дихотомии «язык – речь», он считает, что «языковые упражнения служат для того, чтобы усвоить и запомнить ту или иную форму, то или иное значение, а речевые упражнения, которые позволяют использовать накопленные знания, употребить в речи то, что усвоено только что как какой-то языковой факт; языковые упражнения направлены на овладение конкретным языковым материалом, а речевые упражнения переносятся на содержание речи». И.А. Зимняя рассматривает «речевые упражнения» с точки зрения психолингвистики, отмечая, что «речевыми упражнениями следует считать такие упражнения, которые ставят целью формулирование мысли» [Зимняя 2000, с. 289]. Действительно, в языковых упражнениях проводился анализ и тренировка определенных языковых явлений таких, как наблюдение, осознание, имитация, идентификация, комбинирование и т.д., затем тренировались навыки и скорость учащихся в таких операциях, как отбор слов и выбор грамматических конструкций из имеющихся эталонов и т.д. Однако тренировка установления связи этих языковых явлений с такими измерениями, как время и пространство, склеивания и организации этих отобранных слов и грамматических элементов с помощью таких механизмов, как осмысление, превращения их в связные тексты и доведения до автоматизма – всё это относится к функциям речевых упражнений. Но многие из них не развивают коммуникативность.

Каким же должно быть коммуникативное упражнение? Каковы характеристики коммуникативных упражнений? Любая классификация категорий

упражнений имеет свои критерии, например, степень преобразования информации (Н.И. Гез), подготовленность высказывания (Н.С. Обносов), возможность обеспечить употребление элементов языка (Б.А. Лapidус), соответствие упражнений целям обучения иностранному языку в средней школе (С.Ф. Шатилов) и так далее. Так какими же должны быть критерии для разграничения речевых и коммуникативных упражнений?

Далее мы проанализируем эти вопросы с точки зрения производства речи, но сначала зададимся вопросом: «В процессе порождения речи вывод речи – это обязательно коммуникация?». К этому вопросу приведем два примера. Первый пример: дети до семи лет иногда разговаривают сами с собой, играя одни с куклами. Второй: ученики читают текст про себя и вслух, они проходят тот же процесс производства речи от мышления до вывода слов, можно сказать, что это речь, то есть способ формирования и формулирования мыслей посредством языка, но мы знаем, что они не коммуникативные. Первое является звуковым выражением внутреннего мышления детей, это саморегулирующая функция речи, это эгоцентричная речь ребёнка. Второе представляет собой способ укрепить память, стимулируя слуховые чувства с помощью звука. Поэтому то, что высказывают люди, является речью, но речь не обязательно коммуникативная, или другим словом, она может быть псевдокоммуникативной. Здесь подведем итог словами И.А. Зимней: «речь не есть процесс общения, речь не есть и говорение, речь – это способ формирования и формулирования мысли в самом процессе речевой деятельности, в частности, говорения» [Зимняя 2001, с.75].

«Коммуникация» – это «специфический вид деятельности, содержанием которого является обмен информацией между членами одного языкового сообщества для достижения взаимопонимания и взаимодействия. Коммуникация осуществляется между участниками с помощью коммуникативных актов, являющихся ее содержательными, прагматическими единицами, с помощью речевых действий, являющихся ее операциональными единицами, с целью реализации указанных коммуникативных актов и коммуникативных намерений (задач)» [Азимов, Щукин 2009, с. 106]. Из этого следует, что слово

«коммуникативность» часто связано со словами «взаимодействие», «взаимопонимание» и «интерактивность». Более того, мы знаем, что понятие «коммуникативная компетенция» включает в себя не только «речевую компетенцию», но также другие компетенции с социальными атрибутами, поэтому можем заключить, что ключевой особенностью коммуникативных упражнений является то, что они должны выполнять социально-коммуникативную роль, иметь время и место высказываний, и определять то, какую коммуникативную задачу должны решать, т.е. в какой коммуникативной ситуации происходит говорение.

Но механический пересказ на занятии – ситуация, когда отдельное лицо передает определенное содержание, которое представляет собой экстерниоризацию продукта мышления, организованного в сознании в звуковой форме. Это не может быть коммуникативным упражнением, поэтому мы приходим к выводу, что речевые упражнения не следует приравнивать к коммуникативным упражнениям. Л.Л. Вохмина в своей работе так определила коммуникативные упражнения – «использование речи для решения коммуникативной задачи с обязательным наличием речевой ситуации с её компонентами кто, кому, что, зачем сказал» [Вохмина 2023, с. 97].

Далее ответим на второй вопрос – упражнение «пересказ» относится к речевым или коммуникативным упражнениям? Прежде чем анализировать этот вопрос, мы рассмотрим некоторые предыдущие научные комментарии. Л.Л. Вохмина, А.С. Куваева и С.А. Хавронова в 2020 г. в работе «Система упражнений по обучению устной иноязычной речи» попытались привести все многочисленные предложения предыдущих поколений методистов по обучению устной речи в систему, построенную на едином и хорошо аргументированном основании (главное – переход от простого к сложному и степень соответствия реально существующим речевым актам). Однако они обнаружили, что: «их распределение в принципе, не совсем удобно на практике, требующей краткого и простого именованного упражнений, ведущего к пониманию: речевое упражнение – не речевое, коммуникативное – не коммуникативное» [Вохмина 2023, с. 94]. На основании этого авторы ставили под сомнение отождествление речевых

упражнений с коммуникативными и классифицировали их при построении системы упражнений при этой работе инновационным способом, то есть с использованием переходных типов упражнений. Например, упражнение «ответ на частный вопрос с самостоятельным поиском ответа» они классифицировали его как тип перехода от «условно-коммуникативного упражнения» к «коммуникативному» (УК→К). Этот способ классификации помещает упражнения в динамический диапазон и реализует изменение от традиционного статического способа классификации к динамическому.

В этом отношении мы придерживаемся аналогичной, но несколько иной точки зрения, считая, что процесс классификации упражнений является динамичным, а его результаты не фиксированы. Иными словами, не следует придерживаться стереотипов и просто относить определенные упражнения к языковым, речевым или коммуникативным упражнениям. Классификацию можно провести только после учета таких факторов, как характеристики упражнения, тип ситуации, способ его организации и метод его обучения. В подтверждение этой точки зрения приведем следующий пример.

В.Л. Скалкин в 1983 году в своей работе «Коммуникативные упражнения на английском языке» отнес пересказ к наиболее типичной разновидности репродуктивных коммуникативных упражнений. Он считал, что «в реальных актах общения часто встречается пересказ, например, передача чьего-либо рассказа, краткий пересказ кинофильма, лекции...» [Скалкин 1983, с. 52].

Это действительно коммуникативная ситуация, но проблема в том, что пересказ в обучении РКИ всегда носит учебный характер. Такие упражнения, как пересказ текста, нельзя сравнивать с пересказом в повседневной жизни. Например, в реальной жизни мать просит свою дочь, смотрящую телевизор, пересказать телесюжет – это относится к реальным коммуникативным ситуациям. В то время такой пересказ является спонтанной неподготовленной речевой деятельностью, и даже иногда становится беседами, обсуждениями и т.д., сопровождаясь взаимодействием в реальных ситуациях. Но задание «Перескажите текст» на занятии находится в учебных условиях, при отсутствии взаимодействия на

занятии студенты на основе текста механически выбирают и сокращают то, что нужно пересказать. Такие упражнения не следует относить к коммуникативным. Мы видим, что Л.Л. Вохмина в своей работе классифицирует пересказ текста как «переход от подготовительных к условно-коммуникативным упражнениям» (П→УК) [Вохмина, Куваева и др. 2020, с. 223-226].

Кроме того, некоторые методисты прямо относят ролевую игру, доклад, интервью к коммуникативным упражнениям, но, если студент читает непосредственно по заранее написанному черновику в процессе выступления с докладом, то можно ли их отнести к коммуникативным упражнениям? При организации интервью студент, играющий роль модератора, заранее сообщает интервьюируемому студенту фиксированное содержание интервью – является ли это коммуникативным упражнением? Они просто читают с черновика, что не является коммуникативным упражнением, и в обоих случаях развивают подготовленную речь обучающихся.

Итак, можно ли отнести «устный пересказ текста своими словами» к коммуникативному упражнению? Мы считаем, что это эффективный способ тренировки, но он все же не может быть классифицирован как коммуникативный, поскольку ему не хватает интерактивности и коммуникативности, а вывод речи осуществляется в форме однократного монолога. Помимо развития способности учащихся выражать свои мысли с помощью языка, коммуникативные упражнения должны также включать в себя развитие социальной, стратегической, дискурсивной и других компетенций обучающихся, а эти компетенции могут быть закреплены только в процессе тренировки по решению коммуникативных задач в речевых ситуациях (включая социальную роль, время, место и тему разговора).

Поэтому, отвечая на вопрос о том, является ли «пересказ» речевым или коммуникативным упражнением, мы считаем, что: интерактивный и импровизационный пересказ в живом общении и сценарии виртуальной реальности является коммуникативным; если пересказ идёт «своими словами», то его можно рассматривать как речевое упражнение; пересказ в виде чтения или заучивание механического реорганизационного языкового материала на бумаге –

это языковое упражнение. Критерии отличия речевых упражнений от коммуникативных:

1) наличие четких коммуникативных ситуативных условий (например, роль, время-пространство и задача): Здесь мы используем «пространство» вместо слова «место», потому что термин «пространство» расширяет физические границы в условиях виртуальной реальности.

2) наличие интерактивности и коммуникативности в процессе вывода высказываний в речь.

Подведем итог характеристики речевых и коммуникативных упражнений.

Речевые упражнения – это формирование мысли посредством языка (И.А. Зимняя).

**Характеристики коммуникативных упражнений** отражаются в следующих аспектах:

1. *Коммуникативные ситуации и сферы:* коммуникативные упражнения подчеркивают общение в конкретных ситуациях. Такая ситуация включает в себя четкие социальные роли, время-пространство, задачи и даже определенные отношения социального взаимодействия, такие как межличностные, межорганизационные или межгосударственные в межкультурной коммуникации, коммуникативные упражнения (КУ) позволяют обучающимся тренировать язык в среде, близкой к реальному общению.

2. *Коммуникативная цель и намерение:* коммуникативная цель и намерение всегда отражаются в коммуникативных упражнениях, в которых обучающиеся решают коммуникативные задачи с помощью ряда речевых актов, таких как передача информации, выражение эмоций (поощрение, извинение, недовольство), установление (поддержание и прекращение) определенного вида отношений, влияние и убеждение и т.д.

3. *Решение коммуникативных задач:* коммуникативные упражнения должны включать в себя коммуникативные задачи, которые необходимо решить для стимулирования коммуникативной мотивации обучающихся. Кроме того, цифровые технологии используются для моделирования реальных ситуаций и

задач общения, что дает возможность студентам общаться в виртуальной среде.

4. *Интерактивность и сотрудничество*: коммуникативные упражнения обычно касаются взаимодействия между двумя или более лицами, и обучающиеся могут сотрудничать с другими для выполнения коммуникативных заданий, основанных на общении, переговорах и обратной связи.

5. *Спонтанность и импровизация*: в коммуникативных упражнениях обучающимся часто приходится быстро реагировать на изменения ситуации и тем и импровизировать во время своих высказываний и общения, что развивает у обучающихся мышление, направленное на активное решение проблем.

6. *Сознательность и продуктивность*: в коммуникативных упражнениях обучающиеся обычно осуществляют коммуникативный акт сознательно, активно, продуктивно, а не репродуктивно.

7. *Креативность и гибкость*: в словаре коммуникативные упражнения определяются как творческие упражнения. Мы согласны с тем, что творчество действительно является одной из характеристик коммуникативных упражнений. Эта креативность отличается от «спонтанности использования». Характеристики творчества и гибкости КУ отражаются не только в построении коммуникативных упражнений и организационных способах преподавателей, но и в творческих решениях обучающимися коммуникативных проблем, они также отражаются в интеграции цифровых технологий нового века, включая искусственный интеллект, с упражнениями по иностранным языкам.

Таким образом, мы приходим к выводу, что коммуникативные упражнения – упражнения, которые могут помочь обучающимся использовать язык как инструмент в конкретных коммуникативных ситуациях (включая социальную роль, время-пространство и задачу коммуникации), с определенными коммуникативными намерениями, а также использовать некоторые коммуникативные стратегии для решения коммуникативной задачи. Коммуникативные упражнения часто носят коммуникативный, интерактивный, спонтанный и импровизированный характер, творчески и гибко решают проблемы и конфликты, возникающие в коммуникативной деятельности.

На основании приведенного анализа мы предлагаем следующую классификацию системы упражнений: подготовительные, речевые и коммуникативные упражнения.

Здесь мы используем «подготовительные» вместо понятия «языковые», потому что: хотя большая часть упражнений, предназначенных для формирования навыков говорения (лексических, грамматических, фонетических) относится к языковым упражнениям, мы считаем, что некоторая часть из них, также может выступить в качестве речевых упражнений. Например, от обучающихся требуется устное описание места предметов на картинках с целью тренировки предложного падежа, видно, что это ориентировано не только на форму (языковые упражнения), но и на вывод связного содержания (речевые). Поэтому упражнения по обучению различным аспектам языка мы скорее склонны называть «подготовительными упражнениями»: они готовят к формированию речевых и коммуникативных умений на основе сформированных навыков на следующих этапах.

Мы разделяем систему упражнений по следующим **основным критериям**:

1) учёт закономерности и систематичности формирования умений и навыков речи; 2) принцип «от простого к сложному»; 3) ситуации деятельности: предметная ситуация, условная (учебная) речевая ситуация, реально-коммуникативная ситуация, коммуникативная ситуация в виртуальной реальности; 4) наличие интерактивности и взаимодействия.

При построении и организации упражнений рекомендуется учитывать следующие параметры: последовательность, взаимообусловленность, дозировка, соотношение и цикличность.

При таком разделении, на первый взгляд, содержание коммуникативных упражнений становится более узким. Кажется, что в учебных условиях нам действительно трудно организовать коммуникативные упражнения более простым и экономящим время способом и что даже «комментирование» и «обсуждение» уже необязательно являются коммуникативными – как например, задание: «Согласны ли вы с утверждением героя рассказа, что быть молодым плохо?». Можно сказать, что в учебных условиях, где не хватает взаимодействия

(применение различных видов подсказывающих опор или воспроизведении предварительных подготовленных высказываний), некоторые из них могут быть репродуктивными, поэтому они должны относиться к речевым. И только некоторые дискуссии – такие как комментирование, обсуждение, дебаты, мозговой штурм и т.д. в естественных или импровизированных условиях, в сотрудничестве, в группе или в играх, можно отнести к коммуникативным упражнениям.

Мы хотим подчеркнуть: дело не в том, что чем выше дозировка коммуникативных упражнений, тем лучше. Как отмечал С.Ф. Шатилов сказал, что «какими бы эффективными ни были отдельные типы или виды упражнений, не они определяют успешность обучения языку в целом. Успех обучения может гарантировать только рациональная система упражнений» [Шатилов 1986, с. 59]. Без осознания и закрепления знаний через языковые упражнения, без тренировки и автоматизации процесса выражения мыслей через речевые упражнения, невозможно и развитие способности к интерактивности и взаимодействию с людьми на более высокой ступени. Цель этого параграфа – подчеркнуть необходимость разграничения речевых и коммуникативных упражнений, а не сведение всех упражнений к увеличению коммуникативных упражнений. Определение последовательности, дозировки, соотношения и способов организации упражнений зависит от таких факторов, как цель и этап обучения, уровень и личные характеристики обучающихся.

В то же время для развития коммуникативных упражнений необходимо использовать возможности развития цифровых технологий, которые обладают характеристиками интерактивности, ситуативности, иммерсивности и мультимодальности и т. д, из которых ситуативные и интерактивные особенности являются ключевыми характеристиками и параметрами для построения и организации коммуникативных упражнений. Технологии цифрового интеллекта в обучении иностранным языкам оказывают мощную поддержку в решении проблем недостаточного взаимодействия и отсутствия ситуации. Например, в отношении устного взаимодействия: многие голосовые помощники в России и за рубежом могут помочь студентам в общении и тренировке говорения, некоторые

из этих программ могут даже совершать иммерсивные видео-звонки с пользователями, и их реакции и разговоры близки к реальным людям. Они могут читать изображения, естественным образом комментировать содержимое изображений, а некоторые программы могут даже оценивать аудио-текст, корректировать его, предоставлять образцы общения и помогать пользователям готовиться к устным экзаменам. В отношении коммуникативной ситуации: технология виртуальных сценариев используются для моделирования многообразных реальных ситуаций. Студенты могут иммерсивно исполнять различные роли в виртуальных сценариях, разговаривать и взаимодействовать с аватарами, используя такие инструменты, как VR, AR или компьютерное и мобильное программное обеспечение. Например, они могут выполнять коммуникативные задания в речевых ситуациях и темах, таких как «заказ в ресторане», «в гостинице», «в такси», «встреча в аэропорту» и т.д., что изображено на рисунках 2.5, 2.6 и 2.7.



В гостинице

Рисунок 2.5 – В гостинице



В ресторане

Рисунок 2.6 – В ресторане



Встреча в аэропорту

Рисунок 2.7 – Встреча в аэропорту

Более подробное содержание, связанное с цифровыми технологиями, представлено в **параграфе 2.5** этой работы.

Кроме того, основываясь на ранее упомянутых моментах, мы предлагаем **«Общую схему системы упражнений для обучения иноязычной устной речи»**,

включающую категории упражнений, дополнительные классификации и примерные задания, которые подробно представлены в **приложении А**. Классификация системы упражнений и ее теоретические аспекты, предложенные в этом параграфе, обеспечат теоретическую и практическую основу для модели обучения говорению на русском языке, которую мы создали в главе 3.

### **2.4.3 Анализ системы упражнений по обучению диалогу в китайской методике обучения русскому языку**

#### **1. Анализ учебника «Русский язык (Восток-3)» с аналогичными учебниками на том же этапе обучения**

Сравнивая комплекс учебников «Русский язык (Восток)» с другими известными учебниками, такими как «Дорога в Россию», «Поехали!», мы можем заметить их преимущества и недостатки. Например, учебник «Поехали!» характеризуется гибкостью содержания, не настаивает на представлении фиксированного места, очереди, структуры диалогических и монологических текстов. Грамматические материалы и упражнения в учебниках представлены в различных формах, например, с использованием большого количества иллюстраций. «Дорога в Россию-3» соответствует уровню В1. Его преимуществом является то, что способы представления грамматического материала в учебнике очень разнообразны. Некоторые рисунки, графика, таблицы и т.д., прилагаемые к грамматической части, могут улучшить понимание грамматики, упражнения на грамматический материал не ограничиваются языковыми упражнениями и включают в себя множество речевых упражнений с ситуациями. Многие российские отечественные учебники хорошо справляются с ярким живым выражением грамматического материала и воспроизведением ситуаций.

Если сравнить содержание текстов в этих учебниках, то тексты учебников «Дорога в Россию» ближе к российским национальным условиям и в этом смысле более аутентичны.

Преимущество учебника «Русский язык (Восток-3)» в том, что структура каждого урока в учебнике очень четкая и лаконичная: диалог + текст + грамматика + соответствующие упражнения, а границы каждого модуля очень четко очерчены. Можно сразу понять всю логику и содержание этого учебника. Материал в учебнике также очень систематизирован, особенно грамматический модуль, если объединить грамматику каждого урока, получится учебник по грамматике. Недостаток заключается в том, что суть этого учебника по-прежнему ориентирована на передачу знаний. При обучении грамматике в китайских вузах больше внимания уделяется описанию правил, часто дается большое количество готовых фраз и полное письменное описание и пояснение грамматических правил.

Для того чтобы изучить путь оптимизации системы упражнений для обучения диалогу на русском языке в китайских вузах, в данном параграфе на основе тем и структуры упражнений в учебнике (Восток-3) приводятся статистические данные о количестве, структуре и организации всех упражнений, используемых для обучения диалогу в учебнике, они сведены в таблицу (**см. приложение Б**). На основе этих статистических данных в этом параграфе проводится глубокий анализ особенностей системы упражнений для обучения диалогу в китайских вузах, ее преимуществ и недостатков. На этом основании, в сочетании с преимуществами учебника (Восток-3) по содержанию, структуре и организации упражнений, также полностью впитав практический опыт российских учебников по интеграции ситуаций в упражнения, мы выдвигаем соответствующие идеи по оптимизации упражнений по диалогу. Таким образом, это закладывает теоретическую основу для построения более целенаправленной модели упражнений по диалогу, представленной в главе 3.

## **2. Анализ структуры упражнений, используемых для обучения диалогу в учебнике (Восток-3)**

В учебнике (Восток-3) всего 12 уроков, включающих в себя 85 упражнений для диалогового обучения. Каждый урок содержит следующие четыре типа упражнений: имитативные упражнения, подстановочные упражнения, пересказ и ролевая игра. Всего по этим четырём типам 48 упражнений, что составляет 57%

от общего числа упражнений. Путем интервью и исследований мы обнаружили, что организационная форма этих четырех упражнений на уроках русского языка в китайских вузах обычно демонстрирует следующие характеристики:

Первое задание – *«Слушайте звукозапись диалогов, тренируйтесь в чтении диалогов вслух»*. Это имитационное упражнение среди языковых упражнений (подготовительных). После выполнения этого упражнения преподаватель часто самостоятельно добавляет еще одно упражнение – «чтение по ролям», которое представляет собой не только имитационное звено в обучении фонетике и интонации, но и наблюдение заданного языкового материала, помогающее учащимся установить связи между языковым материалом и внеязыковой реальностью.

Второе задание – *«Замените в диалогах, где можно, слова и словосочетания синонимами»*. Такие упражнения часто относят к подстановочным упражнениям. Д.И. Изаренков считает, что подстановочные упражнения играют важную роль в обучении говорению. Он отметил, что «В области обучения говорению все упражнения отчетливо разграничиваются на три класса в зависимости от того, на решение каких задач в плане формирования речевых навыков и умений они направлены» [Изаренков 1986, с. 113]: неречевые тренировочные упражнения, тренировочно-речевые упражнения, речевые упражнения. А тренировочные упражнения целесообразно использовать в целях формирования таких стадий речевого навыка, как: 1) имитация речевого действия; 2) отсроченное воспроизведение речевого действия; 3) затверживание; 4) генерализация. Для формирования первых двух стадий навыка нет каких-либо иных упражнений помимо подстановочных, и уже в силу этого без них невозможно обойтись на данной стадии обучения» [Изаренков 1986, с. 116]. Но способы представления подстановочных упражнений, предложенные Д.И. Изаренковым, отличаются от способов представления их в учебнике «Русский язык (Восток)». Д.И. Изаренков представляет подстановочные упражнения как задания речевой тренировки, но в учебнике (Восток) эти упражнения представлены в форме комментария, непосредственно демонстрируя результат замены. Для студентов это является

лишь усвоением и восприятием знаний, без реального процесса тренировки. Основная цель таких упражнений заключается в формировании умения понимать и запоминать синонимы, по своей сути они остаются рецептивными, а не продуктивным обучением устной речи.

Третье задание – *«Постарайтесь передать содержание диалогов в форме монолога»*. Это задание выглядит спорным, такие упражнения, как правило, можно отнести к пересказу. Разные ученые трактуют это по-разному, например, Н.И. Гез считает, что такие упражнения нужно отнести к упражнениям для обучения подготовленной монологической речи. На китайских занятиях, когда некоторые студенты выполняют упражнения по пересказу, они часто просто механически выбирают и реорганизуют нужные предложения из бумажных текстов, а затем читают их вслух. Эта форма упражнения относительно проста, а более сложная форма является пересказ текста своими словами. В параграфе 2.4.2 мы уже обсуждали этот вид упражнений «пересказ», который является речевым упражнением, имеет репродуктивный характер и не может быть классифицирован как коммуникативное упражнение. Хотя такие упражнения, в которых отсутствует взаимодействие и ситуации, действительно помогают укрепить способности учащихся к созданию подготовленного высказывания, если такие упражнения используются слишком часто, будет трудно развивать у учащихся межкультурную коммуникативную компетенцию.

Четвертое задание – *«Составьте свои диалоги по аналогии с заданными и разыграйте их»*. Такое упражнение составляет одну из самых больших долей среди всех упражнений, используемых при обучении диалогу в китайских вузах. Помимо пересказа, это самый популярный способ обучения диалогу среди преподавателей. Составление диалога по образцу относится к подготовительным упражнениям, помогает обучающимся лучше понять темы диалогов и заданные образцы диалогов, воспроизвести изученные диалоги, и эта часть упражнения часто превращается в способ развития письменной речи обучающихся. Вторую часть этого упражнения – ролевые игры на основе прочитанного или прослушанного текста классифицируют как одну из разновидностей драматизации.

Если читать по диалогическому тексту, который студент подготовил заранее и написал на бумаге, то это следует отнести к языковым упражнениям, если без записи на бумаге по подготовленному тексту или плану текста, то к речевым упражнениям, а если значимые социально-ролевые игры с импровизацией, то это следует отнести к коммуникативным упражнениям. Мы считаем, что классификация некоторых упражнений не всегда фиксирована, а изменчива, течет как вода, но зависит от уровня и характеристики учащихся, а также от способа организации упражнений и стратегий обучения, используемых преподавателем.

Всего в учебнике «Русский язык (Восток 3)» используется 85 упражнений для обучения диалогу. Их количество и соотношение различных категорий приведены в таблице (см. таблицу 2.3).

Таблица 2.3 – Таблица распределения типов диалогических упражнений в учебнике «Русский язык (Восток 3)»

Типы упражнений	Количество	Процент от общего числа упражнений
Подготовительные упражнения	47	55.3%
Условно-речевые упражнения	1	1.2%
Речевые упражнения	37	43.5%
Коммуникативные упражнения	0	0
Итого	85	100%

Более подробная статистическая таблица классификации диалогических упражнений представлена в **ПРИЛОЖЕНИИ Б**.

### **3. Анализ характеристик, сильных и слабых сторон упражнений для обучения диалогу в учебнике (Восток-3)**

На основе статистических данных в *Приложении Б* мы проанализировали следующие особенности, преимущества и недостатки упражнений по обучению диалогу в учебнике (Восток-3). Однако прежде, чем говорить о них, стоит разобраться в двух парах понятий: (не)подготовленная речь и (ре)продуктивная речь.

Неподготовленная речь, по С.М. Мануйлову, это «экспромтная речевая деятельность, требующая использования пройденного материала в раннее не

встречавшихся ситуативных комбинациях» [Мануйлов 1963, с. 63]. По В.И. Шкапурину, «неподготовленная речь спонтанна, и определяет ее как умение выразить свободно средствами чужого языка любую мысль в пределах предусмотренной программой тематики фонетически и грамматически правильно» [Шкапурин 1965, с. 20].

В свою очередь, подготовленная речь – это «предварительно подготовленные по содержанию и форме высказывания обучающихся, направленные на решение коммуникативной задачи, с помощью усвоенных ранее речевых единиц и их комбинирования» [Рогова 1988, с. 56].

В упражнениях для развития подготовленной речи часто даётся опора на заданные языковые единицы, а также время на подготовку. Упражнения для развития неподготовленной речи означают развитие спонтанной экспромтной речи и собственной инициативы обучающихся. В процессе естественного общения речь носит спонтанный характер, говорящий думает только о том, что он говорит, и, как правило, не осознает, почему именно это он говорит именно это и именно такими словами. Конечная цель обучения иностранному языку – развитие неподготовленной речи обучающихся.

Репродуктивная речь – это «воспроизведение выученного наизусть текста, громкое чтение. Здесь ученые сравнивают её с понятием «реактивная речь» в словарях» [Азимов, Щукин 2009, с. 246]. Она характеризуется отсутствием самостоятельности как в выборе языкового оформления (того, как сказать), так и в определении содержания (о чем сказать), они заданы извне.

Продуктивная речь – «устная или письменная речь в тех случаях, когда учащийся не просто воспроизводит заученные речевые образцы, а конструирует собственные высказывания в соответствии с содержанием мысли, коммуникативными намерениями» [Азимов, Щукин 2009, с. 225]. Она характеризуется тем, что обучающиеся на основе своего языкового и речевого опыта могут выразить свое отношение к фактам и событиям, дать им оценку, построить высказывание в соответствии со своим замыслом.

Характеристика и анализ всех упражнений для обучения диалогу в учебнике

(Восток-3) приведены в таблице 2.4.

Таблица 2.4 – Анализ характеристик всех упражнений для обучения диалогу в учебнике (Восток-3)

	<b>Характеристики</b>	<b>Преимущества</b>	<b>Недостатки</b>
1	Количество языковых упражнений превышает половину во всех упражнениях для обучения диалогу	Это помогает укрепить языковые знания.	Чрезмерное использование языковых упражнений может легко пренебречь развитием коммуникативных навыков, у обучающихся снизится интерес и мотивация к обучению.
2	В речевых упражнениях мало заданий, реально развивающих неподготовленную речь. Большинство упражнений требуют использования заданных образцов, слов и т.д., а многие задания основаны на заранее заданных готовых ответах.	Повторяя определенную лексику и грамматические структуры, обучающиеся закрепляют владение языковыми формами. Например, подстановочные упражнения (как замена ключевых слов в предложении) помогают обучающимся ознакомиться с словосочетаниями и шаблонами предложений. Постепенный переход от заданий с подготовкой к полуоткрытым и открытым заданиям соответствует закономерностям процесса производства речи.	Хотя некоторые речевые упражнения требуют от студентов выражения своего мнения, эти упражнения в учебнике все еще опираются на заданные шаблоны, которые механизмируют языковое выражение и затрудняют подлинное развитие способности студентов к импровизации, а также не позволяют им генерировать собственное содержание выражений.
3	В речевых упражнениях имеется большое количество репродуктивных упражнений (пересказ, ответ на вопросы в диалоге и т.д).	Это помогает учащимся закрепить изученные языковые формы и структуры, особенно грамматику и лексику; обучающиеся могут постепенно развивать чувство знакомства с языковыми формами по пересказу.	Отсутствие самостоятельности и творческого подхода, студенты механически пересказывают или воспроизводят пройденный материал. Невозможность развить у студентов навыки импровизированной речи и неподготовленной речи. Студенты не могут ощутить гибкость и разнообразие ситуаций в естественном общении.
4	Тренировка речи основана на одностороннем выходе высказываний и информации с меньшим количеством интерактивных заданий.	Односторонние задания (например, описание, ответы на вопросы) помогают обучающимся быстро овладеть целевой грамматикой, лексикой и фиксированными выражениями через структурированный вывод речи. Преподаватели могут быстро проверить результаты обучения с помощью заранее заданных	Аутентичная коммуникация является двусторонней; обучающиеся должны уметь не только задавать вопросы, но и отвечать на мнения друг друга, вступать в дискуссии и т.д. Обучающиеся могут испытывать трудности с интеграцией владения отдельными формами языка в последовательное коммуникативное поведение.

		ответов (например, вопрос-ответ) или критериев оценки (например, грамматической правильности для заданий на описание).	
5	Из всех речевых упражнений для обучения диалогу было всего два ситуативных упражнения, что составляет 2,4% от общего количества. Они были основаны на заданном образце.	С помощью таких упражнений студенты могут систематически проверять и закреплять полученные языковые знания.	Пренебрежение культурным контекстом и стратегиями общения может легко привести к разрыву между «языковой формой» и «коммуникативной функцией». Например, отсутствие тренировки в таких сценариях реальной жизни, как поход по магазинам, заказ еды и действия в чрезвычайных ситуациях, может привести к тому, что студенты не могут справиться с общением в реальной жизни.

После анализа количества, содержания, структуры и особенностей упражнений по обучению диалогу в учебнике (Восток-3), мы обнаружили, что, хотя этот учебник показал хорошие результаты с точки зрения ясности структуры, систематичности грамматики и закрепления языковых знаний, он все же имел некоторые недостатки в интеграции речевых ситуаций и развитии неподготовленной речи и интерактивной коммуникативной компетенции учащихся.

**В связи с указанными проблемами в обучении диалогической речи в китайских вузах мы предлагаем следующие рекомендации по совершенствованию упражнений, и приводим примеры заданий (см. табл. 2.5, 2.6, 2.7, 2.8).**

Таблица 2.5 – Рекомендации по оптимизации языковых упражнений (Рекомендация 1)

	Предложения	Операции
1	Регулирование соотношения и количества языковых упражнений в системе диалоговых упражнений	В связи с ситуационным и интерактивным характером обучения диалогу рекомендуется сократить языковые упражнения в обучении диалогу с 55,3% до 40-45%. речевых – около 45%, коммуникативных – не менее 10%.
2	Приближение языковых упражнений к реальной жизни	Интеграция грамматических, лексических и фонетических упражнений в задания, близкие к реальной жизни.
3	Умеренное введение игровых элементов	Стимуляция интереса и активности студентов с помощью игровых форм
4	Использование	Использование видео, аудио, изображений и других

	мультимодальных инструментов	инструментов для улучшения визуализации упражнений, а также для повышения запоминания и понимания языка.
5	Добавление звена устных высказываний	Добавление звена устных высказываний после языковых упражнений или письменных заданий. Например, после выполнения задания по заполнению пропусков с будущим временем, студентов просят рассказать в одном предложении о своих планах на завтра.
6	Обогащение способов обучения лексике и грамматике	Расширение типов лексических и грамматических заданий, при обучении лексике не ограничиваться только поиском в словаре, переводом фраз и заучиванием словосочетаний и т.д. Например, работа с лексикой в устной форме, требование от обучающихся устного объяснения, пояснение новых слов с использованием синонимов и антонимов, замена слов картинками в подстановочных упражнениях для углубления впечатления или тренировки лексики в речевых ситуациях и т.д.

Таблица 2.6 – Рекомендации по добавлению импровизационных и интерактивных заданий (Рекомендация 2)

	Предложения	Операции
1	Добавление ситуационных упражнений и обогащение их разнообразием.	Создание различных ситуационных заданий, таких как «передать учебник» и «попросить совет».
2	Симуляция непредсказуемости реального общения	Включение неожиданных ситуаций в задания. Например, задавая вопрос о процессе получения книг в библиотеке (ролевая игра), учитель вставляет внезапный вопрос (библиотекарь внезапно сообщает, что нужная книга взята).
		Случайный выбор темы на устном уроке («опишите свой любимый праздник»).
4	Проведение задачно-ориентированных упражнений	Обучающиеся делятся на группы и планируют классную вечеринку. Участники группы должны симулировать реальные диалоги, обсуждая детали мероприятия, такие как тема, место, время, еда и игры.

Таблица 2.7 – Рекомендации по разнообразию видов речевых упражнений (Рекомендация 3)

	Предложения	Операции
1	Тематическая беседа (по Д.И. Изаренкову)	«Тематическая беседа как особая разновидность речевых упражнений строится в виде последовательного ряда вопросительных речевых действий, каждое из которых возникает на основе определенной речевой ситуации и является средством выяснения какой-либо стороны названной в начале беседы темы» [Изаренков 1986, с. 131].
2	Условная беседа (по В.Л. Скалкину)	«Это упражнение стимулирует неподготовленную инициативную речь обучающихся с помощью начального высказывания, намечающего некоторую тему, и программирования речевой

		реакции обучающихся. Схема типов возможных высказываний сообщается обучающимся» [Скалкин 1981, с. 210].
3	Различные ситуативные упражнения (по В.Л. Скалкину)	микро-ситуация (подробное объяснение см. в Параграфе 2.3.2.).
		учебно-речевая ситуация (там же).
		проблемная ситуация (там же).
4	Условно-речевые упражнения (по Д.И. Изаренкову)	«В этом типе упражнений перед собеседником ставится определенная коммуникативная задача: «Поинтересуйтесь...», «Спросите...», «Возразите...» и т.д.» [Изаренков 1986, с. 120]
5	Ассоциативный диалог (по Д.И. Изаренкову)	«Это упражнение включает две части. В первой части говорящий описывает ситуацию и объясняет, почему он обращается к собеседникам с речевыми действиями. Во второй части представлены: а) серия однотипных речевых действий с одним и тем же глаголом и разными синтаксическими формами; б) ответы собеседников, построенные по одному образцу.» [Изаренков 1986, с. 119]

Таблица 2.8 – Рекомендации по использованию цифровых интеллектуальных технологий (Рекомендация 4)

	Предложения	Операции
1	Использование инструментов диалога на основе искусственного интеллекта (AI).	Студенты могут общаться с виртуальным персонажем с помощью голосового помощника, который будет предоставлять обратную связь по грамматике, лексике и произношению на основе их ответов.
2	Использование технологии виртуальной реальности (VR).	Симуляция реальных ситуаций. Общение в виртуальных ситуациях, таких как виртуальный аэропорт, ресторан.
3	Использование онлайн-инструментов для совместной работы.	Использование онлайн-платформ для совместной работы, чтобы проводить групповые обсуждения, совместные задания и демонстрацию устных работ, например, с использованием Padlet.

### **Примерные упражнения для обучения диалогу:**

#### ***1. Примеры языковых упражнений:***

Грамматика.

**Задание 1.** Понятие о падежах. Предложный падеж места.

Мы в вашей комнате. Скажите, где находятся ваши вещи (см. рис. 2.8, 2.9).



Рисунок 2.8 – В комнате



Рисунок 2.9 – В комнате (сгенерирован ИИ)

(Примечание: Изображение слева взято из интернета, а изображение справа (см. рис. 2.9) генерировано искусственным интеллектом посредством текстового описания)

**Задание 2. Сегодня воскресенье.** Вы и ваш одноклассник свободны. Поговорите и решите, где вы можете хорошо провести выходной день.

Лексика.

**Задание 3.** «Ситуация с глаголом *учиться (где?)*. Описание ситуации: Один студент встретил на улице своего товарища, который, по его мнению, сейчас должен быть на занятиях, и его интересует, что же произошло: – А почему ты не в университете? Разве сегодня вы не учитесь?» [Изаренков 1986, с. 138].

2. *Примеры импровизационных и интерактивных упражнений:*

**Задание 1:** Заказ еды в ресторане (9-й урок учебника (Восток-3)). Студент А играет роль клиента, студент В – официанта, моделируется диалог заказа еды. Цель обучения: изучение лексики, связанной с едой, и тренировка фраз для заказа (например, «Я хотел бы заказать пиццу»). Расширение: добавление неожиданных ситуаций (например, «Клиент недоволен блюдом, официант должен ответить на жалобу»).

**Задание 2:** Информационный пробел (Information Gap Task) «Путешествие» (4-й урок учебника (Восток-3)). Ситуация: студент А и студент В планируют путешествие, но у каждого из них есть разная информация. Задача: Студент А имеет информацию о пункте назначения (например, достопримечательности, размещение), а студент В имеет информацию о транспорте (например, рейсы, поезда). Двое должны через диалог объединить информацию и составить полный план путешествия.

### 3. Примеры задания тематической беседы:

**Задание:** тема «Разговор о покупках»:

1) На родине вы, наверное, редко ходили в магазин, потому что почти все покупали родители. Это было так или, может быть, я не прав?

2) Здесь вы сами покупаете все и, наверное, хорошо знаете, где и что можно купить? Да?

3) Скажите, в каком магазине вы обычно покупаете книги, тетради?

4) Я хочу купить..., вы не знаете, в каком магазине это лучше сделать?

[Изаренков 1986, с. 141].

### 4. Примеры задания условной беседы

**Задание:** Фраза «Мне удастся в неделю прочесть по крайней мере одну книгу» может вызвать, к примеру, следующие виды реплик-реакции.

1) Восклицание (Это очень хорошо!)

2) Утверждение (Чтение книг – очень полезное дело)

3) Просьбу (Расскажите, пожалуйста, как вам это удастся)

4) Сомнение (Я, правда, сомневаюсь, может ли студент успеть, помимо всего, еще и читать только литературы) [там же, с. 210].

### 5. Примеры ситуативных упражнений: тема «Покупки»

**Задание 1.** (Учебная беседа) Где вы часто покупаете продукты? Как называются эти продуктовые магазины? Какие еще магазины вы знаете и что в них продается? (См. рис. 2.10-2.13)



Рисунки 2.10-2.13 – Покупки

**Задание 2.** (Учебно-речевая ситуация) Вы с Анной возвращаетесь домой после недельной командировки в воскресенье в семь вечера. Вы замечаете, что в холодильнике пусто, в данный момент вы чувствуете голод и хотите поесть свежий хлеб и приготовить борщ с говядиной, в какие магазины вам нужно зайти, чтобы купить необходимые ингредиенты? (см. рис. 2.14)



Рисунок 2.14 – Пустой холодильник

**Задание 3.** (Проблемная ситуация) Вы заметили, что все другие магазины закрываются в 21 час, а мясная лавка – в 20 часов в воскресенье. Мясная лавка находится в одном километре от вашего дома, а другие магазины – в 500 метрах. Как вы спланируете свой маршрут и время? (см. рис. 2.15)



Рисунок 2.15 – Режим работы мясной лавки

### ***6. Примеры применения цифровых интеллектуальных технологий:***

**Задание 1:** Использование голосового помощника для ролевых диалогов. Студенты могут с помощью команд выбирать различные роли (например, турист, гид, продавец, покупатель и т.д.). Голосовой помощник генерирует соответствующие вопросы и ситуации в зависимости от выбранной роли, а студенты ведут импровизированный диалог.

– Команда: Здравствуйте! Голосовой помощник (ГП), начнем диалог между продавцом в пекарне и покупателем.

– Голосовой помощник: Хорошо! Теперь я буду продавцом в пекарне, а ты – покупателем.

*(диалог)*

*ГП: Здравствуйте! Чем могу помочь?*

*Студент: Добрый день, я хотела бы купить немного хлеба.*

*ГП: У нас есть свежее испеченный цельнозерновой хлеб и круассаны, какой бы вы хотели?*

*Студент: Я бы хотела один круассан и два цельнозерновых хлеба.*

*ГП: Хорошо, один круассан стоит 110 рублей, два цельнозерновых хлеба – 160 рублей, итого 270 рублей.*

*Студент: У вас есть хлеб без сахара?*

*ГП: Да, у нас есть ржаной хлеб без сахара, очень полезный.*

*Студент: Тогда я возьму и ржаной хлеб без сахара.*

*ГП: Хорошо, без сахара ржаной хлеб стоит 100 рублей. Всего 370 рублей, вы хотите оплатить наличными или картой?*

*Студент: Я хочу оплатить картой.*

*ГП: Хорошо, пожалуйста. Спасибо за покупку, приятного аппетита!*

**Задание 2:** Используя онлайн-платформу для совместной работы, студенты могут обмениваться информацией, обсуждать точки зрения, распределять работу с помощью блокнота и в итоге создать онлайн-презентацию на платформе Padlet. (Домашнее задание). Преподаватель предоставляет ссылку на виртуальную экскурсию по Государственной Третьяковской галерее (<https://goo.su/H1S6A>). Студенты разделятся на группы А и В для выполнения заданий. Группа А выбирает произведение «Утро в сосновом лесу» (художник Иван Шишкин), а группа В выбирает «Дождь в дубовом лесу» (художник Иван Шишкин). Каждая группа должна записать видео продолжительностью 3-5 минут, в котором она представит выбранное произведение искусства, включая название, автора, историю создания, художественные особенности и личные впечатления, и загрузить его на платформу Padlet. Часть участников каждой группы должна будет использовать функцию комментариев на Padlet для голосового общения, обсуждая сходства и различия между двумя произведениями; другая часть участников должна оценить устное выражение другой группы.

#### **2.4.4 Анализ системы упражнений по обучению монологу в китайской методике обучения русскому языку**

##### **1. Текущая ситуация и особенности обучения монологу в «Практическом курсе русского языка» в китайских вузах**

Обучение устной монологической речи в «Практическом курсе русского языка» в китайских вузах обычно основывается на монологическом тексте, но мы не можем сказать, что обучение тексту отождествляется с обучением монологу. Текст – одна из опор для обучения монологу, а обучение монологу может опираться на любые опоры, например, фотографии, серии картинок, ситуации, видеоролики, фильмы и т.д.

Кроме того, обучение иностранному языку на основе монологического текста обычно несет в себе различные учебные и воспитательные задачи, особенно развитие навыков чтения в речевой деятельности, способностей к логическому мышлению, пониманию связной речи, обучение лексике на основе текста, также ознакомление с прогрессивной иностранной литературой или страноведением изучаемого языка и др. Поэтому в «Практическом курсе русского языка» в Китае невозможно посвятить все упражнения, построенные на основе монологического текста обучению говорению. Однако монологические тексты всегда могут предоставить темы и ситуации для обучения говорению, таким образом, мы можем использовать текстовую тему в качестве фона для обучения говорению, а «содержание текста – в качестве источников информации, средства и опоры для обучения монологу, что формирует умение обучающихся излагать информацию субъективного и объективного содержания и умение сочетать в сообщении оба вида информации» [Бухбиндер 1980, с. 208].

##### **2. Анализ структуры упражнений, используемых для обучения монологу в учебнике «Русский язык (Восток-3)»**

Несмотря на то, что на основе любого текста можно составить систему тренировочных заданий, разные тексты имеют разные характеристики и для обучения монологу подходят три основных типа текста: текст-повествование

(7 штук), текст-описание (10), текст-рассуждение (3).

Здесь необходимо упомянуть, что еще в 1935 году И.А. Грузинская в своей работе написала, что «упражнения на устную речь могут быть двоякого рода: 1) упражнения, связанные с текстом и его проработкой; 2) упражнения, специфические для устной речи, на специальном материале» [Грузинская 1935, с. 72]. Мы учитывали этот критерий при классификации.

Далее проанализируем количество, соотношение и структуру заданий для работы с текстами в учебнике «Восток-3». В учебнике 12 уроков, всего 20 монологических текстов, в среднем по 1–2 текста в каждом уроке. Обучение ведется на основе этих текстов, общее количество заданий к монологическим текстам составляет 130. Классификация этих заданий представлена в таблице 2.9. Таблица 2.9 – Классификация упражнений для работы с монологическими текстами в учебнике (Восток-3)

<b>Категория упражнений</b>	<b>Количество</b>	<b>Подробная классификация упражнений</b>	<b>Доля данного типа упражнений среди всех упражнений для работы с монологическими текстами</b>
Подготовленные упражнения (65)	65	Упражнения на обучение лексике (40)	50%
		Упражнения на тренировку структуры предложений (10)	
		Упражнения по письменному переводу (15)	
Упражнения для проверки степени понимания прочитанного текста. (33)	33		25%
Речевые упражнения, связанные с чтением текста и его проработкой (30)	30	Репродуктивные (30+2)	23%
Речевые упражнения, используемые непосредственно специально для развития устной монологической речи. (16)	2		12%
	14	Продуктивные упражнения (14)	
Примечание: некоторые категории упражнений пересекаются друг с другом.			

Кроме того, мы обобщили и классифицировали все 16 речевых упражнений

по разным типам текста, специально предназначенных для развития устной монологической речи из учебника (Восток-3) в таблице (см. ПРИЛОЖЕНИЕ В).

#### 4. Анализ характеристики, сильных и слабых сторон упражнений для обучения устной монологической речи в учебнике (Восток-3)

Проанализировав все эти упражнения для обучения монологическим текстам, мы обобщили некоторые особенности обучения монологу в «Практическом курсе русского языка» в Китае, а также его преимущества и недостатки, представленные в таблице 2.10.

Таблица 2.10 – Анализ характеристик всех упражнений для обучения монологу в учебнике (Восток-3)

	Характеристики	Преимущества	Недостатки
1	Фокус на передаче и закреплении систематических языковых знаний	Обеспечивает овладение студентами основными правилами языка, сокращает формальные ошибки в выражениях; ясная структура упражнений облегчает оценку и исправление ошибок преподавателем; достаточное время для подготовки студентов, снижает давление от импровизированного выражения.	Механическое повторение, чрезмерное использование приводит к «экзаменационной» ориентации, отсутствие способности к реальной ситуации общения переноса; фиксированные ответы ограничивают самостоятельное выражение студентов; отрыв от коммуникативных потребностей.
2	При обучении монологу преподаватели часто просят обучающихся декламировать тексты.	Посредством декламации обучающиеся накапливают знания, развивают чувство языка, расширяют лексику, помогают понять грамматику, тренируют механизм речевой памяти.	Запоминание текста – это не говорение, а просто произношение заученных фраз. Запоминание текста можно использовать на начальном этапе, но преподаватели должны сначала дать обучающимся понять языковые материалы, и добавить некоторые задания для обучающихся, чтобы обучающиеся могли научиться использовать изученные материалы для самостоятельного решения задач.
3	Фокус на более глубоком понимании прочитанных текстов с точки зрения мышления	Понимание текста способствует восприятию студентами межкультурного контекста, обогащает словарный запас и выражения, развивает критическое мышление, улучшает навыки письма и в определенной степени стимулирует устное выражение.	Слишком сильное сосредоточение на понимании языка может привести к недостатку навыков устного выражения.

4	В речевых упражнениях преобладают упражнения для развития подготовленной речи и репродуктивной речи.	Наличие времени на подготовку снижает психологическую нагрузку на студентов; предварительная репетиция уменьшает количество грамматических ошибок.	Отсутствие развития импровизационных навыков студентов, однообразие устных высказываний без индивидуального стиля, отрыв от реального общения, невозможность предварительной подготовки содержания общения в реальном диалоге.
5	В продуктивных речевых упражнениях задачи в основном сосредоточены на предоставлении информации, выражении мнений и точек зрения.	Развитие способности к логично ясному и полному выражению точки зрения и улучшение навыков рассуждений и многомерного мышления.	Отсутствие конкретных ситуаций, близких к жизни, акцент на изложении информации с игнорированием многогранной коммуникативной функции языка (например, убеждение, переговоры, утешение).
6	Недостаточная тренировка реального взаимодействия и импровизации в системе упражнений.	Если студенты сталкиваются только с заготовленными вопросами, они могут заранее подготовиться, снизить давление от импровизации и быть более точными в языковой форме; это также облегчает преподавателю контроль учебного процесса и оценку.	Ослабление реальной коммуникативной компетенции; зависимость от языковых образцов и шаблонов, что не способствует адаптации к языковой среде.
7	Упражнения преимущественно основаны на текстовых описаниях, отсутствуют разнообразные учебные опоры и мультимодальные учебные инструменты.	Подходит для начального этапа обучения; легко организовать и провести, студенты легко понимают требования заданий. Ответы могут быть стандартизированы, что облегчает оценку преподавателем и повторение студентами.	Трудно смоделировать реальную сцену общения, описывая задание только словами. Такая форма является монотонной, что вызывает у студентов ощущение скуки и снижает их интерес и участие в обучении.
8	Способы организации упражнений в основном осуществляются под руководством преподавателя, а студенты отвечают на вопросы.	Цели взаимодействия преподавателя и ученика ясны, что позволяет легко контролировать темп занятия и охват учебного содержания.	Когда преподаватели задают вопросы, обучающиеся-экстраверты лидируют в ответах, а обучающиеся-интроверты склонны к молчанию, мало интерактивного обучения, обучающиеся легко погружаются в состояние пассивного принятия, что не способствует развитию у них инициативы и творчества.
9	Преподаватели не всегда контролируют и оценивают	Оценка устной речи часто основывается на субъективных суждениях, критерии оценки	У студентов, если их устная речь не оценивается, внимание к устной речи будет снижено, отсутствует

<p>положение владения аспектами устной речи (говорением и аудированием), предпочитая измерять и подсчитывать результаты владения чтением и грамматикой.</p>	<p>трудно полностью стандартизировать, преподавателям сложно количественно определить и оценить результаты, организация и проведение тестов по устной речи требуют больших ресурсов и затрат. Поэтому склонность преподавателей измерять результаты чтения и грамматики способствует тому, что учащиеся имеют прочные языковые знания, кроме того, преподавателям легче количественно измерить и оценить результаты учащихся с помощью стандартизированных тестов.</p>	<p>механизм обратной связи, что затрудняет своевременное обнаружение и решение проблем в устной речи, что влияет на их уверенность в устном обучении; у преподавателей отсутствует ориентация на устные тесты, они могут пренебрегать разработкой и реализацией содержания устного обучения, что приводит к недостаточной устной практике в классе. Для общего преподавания иностранного языка, игнорирование устного тестирования будет препятствовать всестороннему развитию коммуникативной компетенции.</p>
---	--	---

**Рекомендации по совершенствованию упражнений, направленных на обучение монологу, для решения вышеуказанных проблем при обучении диалогу в китайских вузах и их примеры заданий.**

**Рекомендация 1:** Оптимизация языковых упражнений, обогащение методов обучения лексике и грамматике (см. предыдущие рекомендации по языковым упражнениям для обучения диалогу)

**Рекомендация 2:** Целенаправленное обучение устной речи на основе характеристик различных типов текстов (текст-повествование, текст-рассуждение, текст-описание). Например,

1. Характеристикой **текста-повествования** является то, что в нем обычно в логической последовательности излагаются причина, процесс и результат события. Текст может содержать некоторые диалоги между персонажами. При обучении этому жанру обычно используются следующие упражнения: 1) пересказ текста в порядке времени и диалектики событий в тексте. 2) драматизация текста с импровизацией. 3) драматизация реплик героев в тексте. 4) рассказ содержания, связанный с темой данного урока. 5) описание содержания, связанное с темой данного урока.

2. Характеристикой **текста-рассуждения** является то, что текстовое

содержание, как правило, представляет собой спорные социальные вопросы и имеет ценность для обсуждения. Мы рекомендуем следующие типы упражнений:

- 1) Комментирование. Обсуждение (развивает умение учащихся анализировать, сравнивать, обобщать и оценивать).
- 2) Дискуссия. Дебаты (развивает у учащихся навыки логического рассуждения, сотрудничества и умение высказывать собственное мнение, включая выражение сомнений, возражений, убеждения, отказа, разъяснений и запроса более подробной информации).
- 3) Беседы (развивают навыки обучающихся реагировать на реплики и навыки логически излагать свое мнение на основе многочисленных вопросов-ответов между преподавателями и обучающимися).
- 4) Разные приёмы обучения. Например, «Мозаика», «Аквариум», «Снежный ком» и т.д. Эти приёмы обучения могут развивать творческие способности обучающихся, способность к наблюдению, способность к подведению итогов и способность к сотрудничеству, активизировать обучающихся в ходе учебного и интерактивного процесса и мобилизовать их скрытые психологические резервы, преодолевать психологические барьеры и улучшить учебную мотивацию обучающихся.
- 5) Интервью. По сравнению с текстом диалога, более длинный текст монолога сам по себе обладает характеристиками полноты логики и содержания, что может легко обеспечить полные представления и содержание в качестве фона интервью.
- 6) Пресс-конференция.

**3. Текст-описание.** В учебнике (Восток-3) не даются задания по говорению в некоторых текстах такого типа. На самом деле, темы текста этого типа обычно разнообразны, они, как правило, носят ознакомительный характер, например, знакомят с традициями страны изучаемого языка «Ярославская Масленица» и «Праздники в России» знакомят с русской кухней, текст «Санкт-Петербург» знакомит с городом, «Государственная Третьяковская галерея» – с культурой, текст «Трудности в овладении языком» знакомит с изучением языка и др. Мы можем использовать следующие упражнения: 1) рассказ; 2) доклад; 3) беседа; 4) методы проекта («предполагает определенную совокупность учебно-познавательных приемов и действий обучаемых, которые позволяют решить ту

или иную проблему в результате самостоятельных познавательных действий и предполагающих презентацию этих результатов в виде конкретного продукта деятельности» [Полат 2000, с. 8]).

**Рекомендация 3:** Разнообразие типов речевых и коммуникативных упражнений. Типы заданий для обучения монологу в оригинальном учебнике, были относительно однородными: задания были направлены на предоставление информации или выражение мнения о чем-либо. Например, «Скажите, как вы относитесь к роли средств массовой информации в нашей жизни». Рекомендуется добавить разнообразные речевые и коммуникативные упражнения. Например,

- дискуссионные упражнения: комментирование, учебная дискуссия;
- интерактивные упражнения: мозговой штурм;
- импровизация: импровизированное выступление, импровизированная беседа;
- драматизация: ролевая игра, глобальная стимуляция;
- ситуативное ассоциативное упражнение: представьте, что вы мэр определенного города. Посоветуйте туристам характерные для города проекты культурного туризма, основанные на туристических ресурсах города.
- инициативные упражнения: пресс-конференция, интервью;
- игровые упражнения: студенты по очереди рассказывают части истории и работают вместе, чтобы завершить полный рассказ; или студенты описывают предмет или человека и просят других обучающихся угадать его.

**Рекомендация 4:** Использование разнообразных мультимодальных и инновационных приемов обучения, техник, методов, опор, средств и т.д.

- использовать более разнообразные опоры при обучении говорению;
- добавить мультимодальные языковые материалы и средства в учебный процесс;
- на этапе В1 использовать методы, приёмы и техники обучения для улучшения инициативы, креативности и мотивации обучающихся;
- в тех случаях, когда это уместно пользоваться игровыми упражнениями в процессе обучения.

Мы сгруппировали конкретные примеры в Рекомендации 3 в таблице 2.11:

Таблица 2.11 – Мультиmodalные и инновационные приёмы, техники и средства обучения и их примеры

Предложения	Примеры
Использовать более разнообразные опоры	рассказ – по плану, по анкете, по серии картинок, по сюжетной основе
Добавить мультиmodalные языковые материалы	диаграмм-таблица, символика, план, плакат, картина, комикс, серия фотографий (рисунков), презентация, видео-крайбинг, майндмэп, видео- и аудио- ситуативные фрагменты, такие как Мультимедийный русский корпус, YouTube, ТикТок и т.д.
Проблемные технологии	квест, мозговой штурм и т.д.
Проектные технологии	социологический опрос; конкурсный проект; создание веб-сайта, страницы, словаря, газеты, журнала; создание атласа, карты, буктрейлеров; запись подкастов; создание мультфильмов, комиксов; проведение виртуальной экскурсии и т.д.
Технология обучения в сотрудничестве	обмен знаниями по теме, или с помощью социальной сети для организации совместной работы обучающихся, например, Padlet и т.д.
ИКТ	Видео-презентация, цифровой умный класс, WhatsApp, Вичат
Театральные технологии	дискуссия в формате телешоу «Пусть говорят» и «постановка сценки».
Приём обучения	«Верный маршрут», «Аквариум», «Ожившая картина» ...

Примерные упражнения для обучения монологу:

1. *Увеличение разнообразия монологических заданий в продуктивных упражнениях*, включая упражнения на убеждение, переговоры, оценку и критику и т.д. Например, в 4-м уроке учебника (Восток-3) на тему «Ярославская Масленица» можно провести упражнение на убеждение.

**Задание:** Расскажите о традиционных мероприятиях Масленицы, еде и культурном значении Масленицы, а также объясните, почему стоит принять в ней участие.

2. Проведение примеров заданий речевых и коммуникативных упражнений в соответствии с разными типами текстов:

1) *примеры дискуссионного задания:* по теме «Город» может быть предложена следующая проблема: «Следует ли туристу каким-либо образом

готовить себя к восприятию той или иной достопримечательности? Или непосредственное впечатление будет больше, если к производству архитектуры путешественник пойдет без предварительного знания объекта?». Учебная дискуссия часто обладает определенной структурной, включающей тему, экспозицию, речевой стимул, направляющие вопросы и речевую реакцию обучающихся, она носит характер определенной речевой ситуации [Скалкин 1981, с. 213]. При обучении можно проводить групповые обсуждения и дискуссии, чтобы активизировать учащихся в классе и повысить их участие в классных упражнениях;

2) *примеры задания применения приёмов обучения:* например, «Мозаика» как методический прием состоит в том, что текст с информацией делится на небольшие отрывки, подобно пазлу или мозаике. Текст с исходной информацией подается преподавателем в разрозненном виде. Задача обучающихся – собрать и рассказать полный текст [Бакирова 2017, с. 178].

**Примерное задание «Мозаика».** В основе – описание традиционного русского праздника (например, Масленицы). Преподаватель выбирает текст о традиционном русском празднике, разделяет его на несколько фрагментов и перемешивает их. Содержание касается происхождения праздника, обычаев, блюд и способов празднования. Студентов делят на группы, каждая группа получает один фрагмент. Они обсуждают и резюмируют основную информацию своего фрагмента на русском языке. Группы обмениваются информацией, задавая вопросы и обсуждая, чтобы выяснить содержание фрагментов других групп. Затем они собирают все фрагменты в логическом порядке в одно полное описание о Масленице. Каждая группа выбирает одного представителя, который на русском языке представляет перед всем классом собранный текст, рассказывающий о празднике. Другие группы могут задавать вопросы или добавлять информацию;

3) *пример задания интервью:* при работе с темой «Интернет: польза или вред?» в учебнике (Восток-3) задача преподавателя заранее обозначить стандарты и требования к интервью, например, требование от обучающихся задать не менее 10 вопросов, из них 3 общих, 1 альтернативный, 1 разделительный, 5 специальных.

Вопросы должны быть построены таким образом, чтобы были охвачены как положительные, так и отрицательные стороны использования интернета, чтобы обучающиеся защитили свои точки зрения, выразили согласие или возражение. Студенты могут заранее подготовить соответствующие материалы (статистические данные, результаты опросов, цитаты и пр.) для защиты своей точки зрения, в ходе организации интервью участие преподавателей сводится к минимуму;

4) *примеры задания беседа:* на том же примере работы с темой «Ярославская Масленица» преподаватель задает студентам ряд вопросов, и они отвечают, а также задают свои вопросы. Например, узнав, что Масленица – это праздник проводов зимы и встречи весны, и что в Китае есть похожий праздник – «Начало весны», преподаватель задает студентам следующие вопросы, чтобы углубить их межкультурную коммуникативную компетенцию и компаративистику.

- Каковы традиционные атрибуты празднования Масленицы?
- Что обычно едят на Масленицу?
- Знаете ли вы один из двадцати четырех календарных сезонов в Китае – «Начало весны»?
- В чем символическое значение праздника «Начало весны» в Китае?
- Какие блюда готовят во время праздника «Начало весны»?
- Кто встречает «Начало весны»?
- Какие традиции Масленицы вы находите схожими или различными с традициями праздника «Начало весны» в Китае?
- Какие символы и обряды Масленицы можно сравнить с символами и обрядами китайского праздника «Начало весны»?
- Как вы думаете, почему в России и Китае сложились такие разные/похожие традиции встречи весны?

5) *примеры метода проекта:*

**Задание 1.** Вы русский гид и сейчас ведете своих туристов к Большому театру, РГБ или Третьяковской галерее. Пожалуйста, представьте это место вашим туристам.

**Задание 2.** Вы собираетесь открыть ресторан русской кухни. Вам нужно составить меню для нового ресторана. После выполнения порекомендуйте одноклассникам традиционные русские блюда.

**Задание 3.** Вы журналист из киножурнала. Напишите статью о десяти лучших российских фильмах всех времен. Кратко расскажите одноклассникам об этих фильмах.

## **2.5 Тенденции и перспективы обучения говорению в вузах в цифровую эпоху**

«20-е годы XXI века являются переломным моментом для цифровой трансформации человеческой науки и технологий. Хотя эта область все еще находится на ранней стадии своего развития, уже появилось большое количество результатов исследований, и почти каждый день будет появляться большое количество новых продуктов или быстрых обновлений технологий. Поэтому мы считаем, что обучение говорению будет иметь больше возможностей в будущем с помощью развития цифровизации и искусственного интеллекта и сможет решить многие долгосрочные проблемы, с которыми трудно было справиться при обучении говорению ранее» [Гун Сюе 2025, с. 68].

Оцифровка – это «перевод информационного контента в цифровую форму для обработки и анализа компьютерами». Интеллектуализация – это «наделение компьютеров человекоподобными интеллектуальными характеристиками для автономного обучения, рассуждений, суждений, принятия решений и т.д.». А цифровой интеллект – это «интеграция искусственного интеллекта, больших данных, облачных вычислений, 5G и других технологий на основе оцифровки для достижения интеллектуального принятия решений на основе данных и оптимизации операции» [Мэй Дэмин 2024, с. 6]. «Характеристики технологии цифрового интеллекта: генеративная, интерактивная, эффективная, цифровая, безбумажная, персонализированная, мультимедийная, мультимодальная, ситуативная, разнообразная помощь в обучении и т.д. Цифровой интеллект = цифровая технология + технология AI/AGI + ИКТ + технология VR (виртуальная

реальность) + технология AR (дополненная реальность: объединение виртуального мира с реальностью) + интеллектуальная платформа» [Гун Сюе 2025, с. 68].

«Конечно, развитие любой технологии должно в конечном итоге решать актуальные проблемы в определенных областях. В предыдущих разделах мы говорили, что при обучении говорению можно столкнуться с различными проблемами. Мы считаем, что развитие искусственного интеллекта может помочь решить многие проблемы обучения говорению и предоставить помощь для всего процесса обучения говорению (преподавания – изучения – упражнения – тестирования – оценки)» [Гун Сюе 2025, с. 68].

«Во-первых, это поможет решить следующую проблему: преподаватели дают слишком много объяснений на уроке, и у студентов нет времени практиковаться в говорении. Преподаватели заранее записывают объяснения теоретических знаний на видео (перевернутый класс) или размещают их в Интернете в виде MOOC. Студенты получают теоретические знания заранее перед уроком, чтобы сэкономленное время можно было использовать для речевой тренировки в классе.

«Во-вторых, как мы уже упоминали ранее при обсуждении классификации упражнений, существует множество языковых и речевых упражнений для развития подготовленной речи, но настоящих коммуникативных упражнений очень мало. Характеристикой коммуникативных упражнений является «взаимодействие». На самом деле многие причины приводят к отсутствию интерактивных условий в обучении иностранному языку, но искусственный интеллект обладает интерактивными функциями. В настоящее время многие голосовые помощники в стране и за рубежом могут проводить языковые интерактивные тренировки. Обучающиеся имеют возможность не только отвечать на вопросы, но и инициировать реплики во время взаимодействия, что достигается при многократных речевых взаимодействиях с голосовым помощником в любое время и в любом месте. Такое программное обеспечение голосового помощника включает в себя: Алиса (Яндекс), Siri (Apple Inc.), Alexa (Amazon), DouBao (Тик Ток) и др., однако существуют ограничения, поскольку

некоторые голосовые помощники не разработаны специально для преподавания иностранных языков и могут заниматься только поиском информации на определенный запрос, но не имеют функции речевого взаимодействия. В настоящее время активно разрабатываются голосовые инструменты для обучения иностранным языкам. Например, «Call Annie» (Animato) может проводить иммерсивные видео-звонки с пользователями. Ответы и разговоры виртуальной помощницы Энни близки к реальным людям. Она может читать изображения, естественно комментировать их содержание и даже помогать пользователям готовиться к устным экзаменам» [Гун Сюе 2025, с. 69].

«В-третьих, можно решить проблему речевой ситуации. 1) Развитие цифровых технологий сделало представление учебных материалов более мультимодальным. Текущая разработка языковых электронных баз данных, включая «мультимедийный корпус НКРЯ», предоставляет большое количество ресурсов обучающимся, визуализируя их в обучении говорению. 2) Некоторые вузы начали изучать использование компьютерной виртуальной среды для имитации сцен реального мира. Обучающиеся могут играть разные роли в сценах, разговаривать с виртуальными персонажами и с эффектом погружения тренировать устную речь, обычно используемую в реальной жизни. С помощью VR + AR делают упражнения по говорению ситуативными, например, некоторые речевые ситуации и темы, появившиеся в учебниках (Восток), такие как «сделать заказ в кафе», «посетить музей», «получить читательский билет в библиотеке», также можно тренировать в форме взаимодействия» [Гун Сюе 2025, с. 69].

«В-четвертых, решить трудности тестирования и оценки при обучении говорению. 1) Для осуществления создания более разнообразных тестовых заданий необходимо речевое взаимодействие экзаменуемого и экзаменатора во время теста. Однако в Китае обычно большое количество экзаменуемых, особенно в период ТРЯ-4 и ТРЯ-8, а экзаменаторов мало, поэтому трудно разнообразить виды задания теста по говорению, потому что это увеличит нагрузку на тестирование и оценку теста. В то время как искусственный интеллект может выступать в роли экзаменатора для решения проблемы

взаимодействия «экзаменующийся-экзаменатор» в процессе теста. Например, «Pi, you personal AI» – это инструмент чата. Вы можете дать ему «подсказку» (промоты/promots) и попросить его провести экзамены по говорению в качестве экзаменатора или иностранного преподавателя. 2) Еще одна трудность в тестах по говорению – это сложность оценки результатов теста: в случае длинной записи экзаменующихся и слишком большого количества экзаменующихся, для экзаменаторов прослушивание записей тестов по говорению испытуемых один за другим является сложной и обременительной задачей. А с помощью ИИ можно оценивать быстрее, эффективнее, объективнее и справедливее, и уже сейчас появилась программа автоматической проверки домашних заданий и контрольных работ ChatGLM, способная автоматически анализировать сильные и слабые стороны домашних заданий и отмечать это, вносить изменения в предложения, генерировать высококачественные образцы, обобщать ключевые элементы текста, предоставлять соответствующие учебные материалы, динамически отслеживать результаты многочисленных тестов и другие функции. «Pi, you personal AI», «Polyspeak» и «EF Speak» и некоторые инструменты уже имеют возможность оценивать устное произношение по таким параметрам, как точность, беглость, полнота и пропущенные слова, а также исправлять лексические и грамматические ошибки и анализировать причины ошибок, а еще предоставлять идеи по решению этих проблем и другие функции» [Гун Сюе 2025, с. 70].

«В-пятых, искусственный интеллект влияет на составление учебников по развитию устной речи. Развитие цифровых технологий может привести «к сокращению потребления бумаги» и изменению формы учебника, они могут быть представлены в электронном виде, а их содержание будет динамически обновляться в любое время, что позволит избежать длительных циклов обновления и устаревания содержания предыдущих учебников. В то же время, функция генерирования текстов и картинок ИИ облегчает создание учебников. Кроме того, представление текстов и упражнений в учебниках стало более разнообразным, они не ограничиваются текстом, поскольку можно отсканировать QR-код для просмотра учебного видео, или материал может быть представлен

онлайн для практики устной речи и так далее» [Гун Сюе 2025, с. 70].

«В-шестых, искусственный интеллект может вызвать изменения в системе упражнений. 1). В настоящее время преподавателям достаточно предоставить план лекций, презентацию или текстовые описания идей для составления упражнения, а ИИ может "сгенерировать упражнения одним щелчком мыши" в соответствии с заданным содержанием, что делает создание упражнений более эффективным и снижает нагрузку работы на преподавателей. 2). Помимо создания упражнений для текста, программа может автоматически генерировать различные типы упражнений на основе многоязычных изображений, веб-страниц, аудио и видео. Например, программа twee.com может всего за несколько секунд сгенерировать упражнения на основе ссылок видео (например, любых ссылок на youtube), такие как «открытые вопросы», «вопросы ABCD», «диалог на основе темы», «заголовки для текста» и многие другие типы упражнений. Мы даже можем выбрать уровень языка (например, B1) и цель упражнения (аудирование, говорение, чтение, письмо). 3). Мы знаем, что при создании системы упражнений необходимо учитывать количество, порядок, соотношение упражнений и другие факторы, в прошлом нам было трудно рассчитать, как установить соотношение различных видов упражнений, чтобы максимизировать эффект от упражнений, потому что каждый студент находится на разном уровне обучения и индивидуален. Не существует идеальной модели соотношения видов упражнений, которое позволило бы добиться максимального эффекта от обучения для всех учеников на всех этапах. Но на основе ИИ и больших данных, проводя многостороннее предварительное тестирование индивидуальных уровней обучающихся, мы можем определить их сильные и слабые стороны в изучении языка и создать для них набор разумно пропорциональной, индивидуальной системы упражнений» [Гун Сюе 2025, с. 71].

«В-седьмых, обучение говорению станет интереснее. Веб-сайты, создающие обучающие игры, также быстро развиваются, что может помочь стимулировать мотивацию учащихся к изучению языка и разнообразить способы тренировки» [Гун Сюе 2025, с. 71].

«В-восьмых, обучение сможет быть более индивидуальным. Так как появится возможность создавать персонализированные упражнения и модели обучения, основанные на личностных характеристиках и успеваемости разных учащихся, а также разработать индивидуальные учебники, основанные на особенностях преподавания в вузах в разных регионах» [Гун Сюе 2025, с. 72].

«Некоторые компании постоянно разрабатывают функции и инструменты искусственного интеллекта. Новые продукты и функции обновляются и улучшаются с каждым днём. Хотя ИИ находится на начальной стадии развития и еще не полностью освоен, его развитие для расширения возможностей преподавания иностранных языков является тенденцией настоящего времени. Но вместе с этим ИИ также имеет определенные проблемы и риски, например, 1). Стоимость разработки ИИ очень высока, продукты на рынке смешаны, а соответствующие закон и правила еще не завершены. 2). Чрезмерное использование ИИ приведет к снижению способности преподавателей к обучению. 3). Использование ИИ для написания домашних заданий или даже выполнения диссертации снизит самостоятельное обучение и творческий потенциал обучающихся. 4). Полная зависимость от интеллектуального оценивания языка лишит обучающихся способности самостоятельно регулировать процесс изучения. 5). Совместное использование данных и ресурсов создает риски для безопасности личной информации» [Гун Сюе 2025, с. 72].

«Однако развитие ИИ приносит новые возможности для совершенствования преподавания иностранных языков. Таким образом, целью его развития должно быть решение актуальных проблем в преподавании иностранных языков, но в то же время следует избегать злоупотребления ИИ. Каждая страна также должна контролировать риски, связанные с развитием ИИ, чтобы цифровой интеллект действительно мог безопасно и эффективно служить человечеству» [Гун Сюе 2025, с. 72].

## ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

1. В этой главе описывается текущая ситуация с обучением говорению в китайских вузах, на основе наблюдений на занятиях и интервью с преподавателями и студентами из 48 вузов в разных регионах Китая проводится глубокий анализ факторов, влияющих на эффект обучения говорению с точки зрения лингвистики, методики и психологии. Среди этих факторов выделяются два вопроса: относительно слабые исследования по проблеме «говорения» и «обучения говорению» в преподавании русского языка, и отсутствие исследований по проблеме «система упражнений для обучения говорению на иностранном языке». В связи с этим в данной главе были проведены исследования по этим двум проблемам.

2. В этой главе на основе предпринятого (в главе 1) теоретического исследования процесса говорения рассматривается теория обучения его подвидам – диалогической и монологической речи. Основными характеристиками диалога является импровизационность, спонтанность, отсутствие времени на подготовку, необходимость не только реагировать на опорные реплики, но и уметь инициировать реплики и продолжать общение, возможность частой смены тем общения, а также эмоционально-экспрессивная окраска и т.д. Эти особенности показывают, что при организации речевых упражнений не следует упускать из виду задания, способствующие развитию у студентов неподготовленной, спонтанной и импровизационной речи и требующие моделирования непредсказуемости живого общения. Монологическая речь характеризуется: относительной непрерывностью, последовательностью, логичностью, относительной смысловой законченностью, коммуникативной направленностью. Решение этих задач требует двух этапов обучения монологу: на первом происходит овладение основами монологического высказывания, выработка языковых автоматизмов; на втором – формирование и совершенствование монологических умений, развитие умений инициативной речи.

3. На уровне теоретических исследований системы упражнений, в данной главе, на основе обзора существующих исследований, формулируются следующие основные положения: 1). В Китае существует большое количество упражнений по обучению русскому языку, но между «значительным количеством упражнений» и «системой упражнений» есть принципиальные различия. Построение рациональной научной системы упражнений может интегрировать существующие ресурсы упражнений, что особенно важно для обучения говорению на русском языке в китайских вузах. 2). При построении системы упражнений по обучению говорению следует учитывать такие факторы, как характер и закономерность формирования того или иного навыка или умения, виды и типы различных упражнений, их количество, последовательность, взаимосвязь, способ организации, также психологические особенности обучающихся. 3). Речевые и коммуникативные упражнения имеют очевидные различия в характеристиках, функциях и критериях классификации. Их не следует отождествлять. Обучение говорению на уровне В1 должно включать целостный процесс организации подготовительных, речевых и коммуникативных упражнений. 4). Речевые ситуации играют доминирующую роль в обучении говорению. В работе представлены методы интеграции речевых ситуаций в упражнения и примеры заданий. Основываясь на вышеупомянутых взглядах на теорию «системы упражнений», в исследовании создана *«общая схема классификации системы упражнений по обучению устной речи»* (Приложение А), охватывающая весь процесс упражнений.

4. На уровне исследования текущей ситуации с системой упражнений по говорению в китайских вузах, в этой главе в форме таблицы изложена подробная статистика упражнений по обучению диалогу (85 заданий) и монологу (130 заданий) в учебнике (Восток-3), охватывающая их типы, виды, количество, соотношение и организационные формы.

В этой главе были рассмотрены следующие идеи для повышения качества упражнений по обучению диалогу в модели обучения: 1) снизить долю подготовительных упражнений в учебнике с 55,3% до 40-45%, доля речевых

упражнений должна составлять около 45%, коммуникативных – не менее 10%; 2) дополнительно классифицировать речевые упражнения на два уровня – элементарные и продвинутые – исходя из критерия «от простого к сложному» и наличия времени на подготовку, учебных опор и подсказок для того, чтобы развить учащихся более комплексные и сбалансированные речевые навыки и умения; 3) разнообразить виды заданий речевых упражнений; 4) дополнить ситуативные упражнения; 5) добавить коммуникативные упражнения с импровизационным и интерактивным свойством, моделировать непредсказуемость в реальных коммуникативных ситуациях и т.д.

Были предложены следующие способы повышения качества упражнений по обучению монологу: 1) избегать тренировки говорения в вопросно-ответной форме только под руководством преподавателя, дополнить коммуникативно-ориентированные задания, такие как ознакомление с чем-либо, убеждение, комментирование, оценивание и т.д.; 2) разработать упражнения с учетом особенностей разных типов текстов (повествования, рассуждения, описания); 3) разнообразить виды речевых и коммуникативных упражнений, вводя такие виды как дискуссионные упражнения, интерактивные упражнения, импровизация, драматизация, инициативные упражнения, ситуативное ассоциативное упражнение, игровые упражнения и т.д. 4) использовать разнообразные мультимодальные и инновационные приемы обучения, техники, методы, опоры, средства.

Конкретные меры оптимизации обобщены в виде таблицы, даны соответствующие примеры заданий, и эти рекомендации будут интегрированы в модель обучения в третьей главе.

5. Технологии искусственного интеллекта обладают значительным потенциалом применения в преподавании русской устной речи в вузах; в этой главе рассматривается их оптимизирующее воздействие на такие звенья, как преподавание, изучение, тестирование, оценка и обновление учебников. Особенно важны интерактивные и ситуационные возможности цифровых средств, которые обеспечивают ключевую поддержку при разработке коммуникативных

упражнений в системе упражнений по обучению устной речи.

### ГЛАВА 3. СИСТЕМА ОБУЧЕНИЯ ГОВОРЕНИЮ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ КАК ОСНОВА КУРСА «РАЗВИТИЕ РЕЧИ» В КИТАЙСКИХ ВУЗАХ (УРОВЕНЬ В1)

#### 3.1 Описание модели обучения говорению на русском языке для китайской аудитории

Для конкретизации предложенных нами выше доводов мы разработали собственную систему обучения по курсу «Развитие речи» (модель обучения говорению представлен на рисунке 3.4. (см. с.139)), включающую цели и задачи обучения, этапы обучения, методы обучения, учебные материалы, систему упражнений и т.д.

**Целями и задачами** разработанной нами системы обучения является обучение диалогу и монологу для повышения уровня говорения китайских студентов-филологов (уровень В1) и ознакомление студентов с основными аспектами русской культуры, традиционных обычаев, социальной жизни с целью формирования межкультурной коммуникативной компетенции.

**Форма обучения** – преимущественно очное обучение, дополненное цифровыми средствами обучения.

##### **Инструментальный компонент модели обучения**

Нетехническими средствами являются: тексты диалогов и монологов по 12 темам в учебнике «Русский язык (Восток-3)», а также соответствующая система упражнений, разработанная нами на основе этих текстов.

Креативные технические средства при создании и организации системы упражнений: технология создания интерактивных заданий *Wordwall*; технология генерирования изображений (*Doubao* – программное обеспечение ИИ компании ТикТок); технология автономной генерации заданий на основе видео *Twee.com*; Мультимедийный Национальный корпус русского языка (МУРКО) <https://ruscorpora.ru>; инструмент организации совместной работы обучающихся *Padlet.com*; сайт виртуальных экскурсий <https://goo.su/H1S6A>; сайт для создания

игры-судоку *crossmaker.ru* и т.д. Также мультимедийные средства в обучении устной речи: аудиоматериалы, видеоматериалы (анимации, кино-клипы, юмористический киножурнал «Ералаш») и т.д.

### **Содержательный компонент модели обучения**

Содержанием обучения являются знания, речевые навыки и умения, способность пользоваться приобретенными знаниями и сформированными навыками и умениями в коммуникативных ситуациях общения (коммуникативная компетенция), также культура и страноведение. Охватываемые области включают темы: внешность и характер человека, интересы и увлечения, путешествие, библиотека, изучение иностранных языков, средства массовой информации, русские праздники и обычаи, русская кухня, русские города, музей, выставки и т.д.

**Методологический компонент** (принципы обучения как основа разработки системы упражнений в рамках нашей модели обучения, методы обучения).

При разработке системы упражнений в нашей модели обучения мы учитываем принцип, по которому развитие речи соответствует закономерности формирования речевых навыков и умений, и следуем принципу «от простого к сложному», а также следующим: 1) принцип коммуникативности; 2) принцип системности; 3) принцип мотивации; 4) принцип концентризма; 5) принцип учета индивидуально-психологических особенностей личности обучающихся; 6) принцип взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности; 7) принцип прочности; 8) принцип наглядности; 9) принцип доступности; 10) принцип функциональности в отборе и подаче языкового материала (функциональный подход к отбору и презентации учебного материала на всех уровнях: лексическом, грамматическом, ситуативном, тематическом); принцип новизны и т.д. [Щукин 2003, с. 151-162; Московкин 2008, с. 167; Московкин 2012, с. 113-140].

При построении модели обучения устной речи необходимо отбирать оптимальные методы обучения. Однако, как отмечает Л. В. Московкин, что «не существует универсального метода обучения и в каждом конкретном случае преподаватель должен выбирать особый метод, соответствующий данным

условиям» [Московкин 1999, с. 80]. Учитывая цели, принципы обучения устной речи и характеристики китайских студентов, мы считаем, что оптимальный метод обучения устной русской речи китайских студентов должен быть основан на коммуникативном методе как основе (Е.И. Пассов) и дополнен аудиолингвальным (Р. Ладо, Ч. Фриз и др.), аудиовизуальным (Р. Губерина, П. Риван и др.), сознательно-практическим (Б.В. Беляев), методом активизации резервных возможностей личности и коллектива (Г.А. Китайгородская), психотерапевтическим методом (И.М. Румянцева) и т.д.

### **Организационный компонент модели обучения диалогу и монологу**

#### ***Организационный компонент модели обучения диалогу***

В соответствии с общей целью и задачами обучения на уровне В1 в рамках нашей модели, каждый урок включает следующие пять этапов: 1) этап введения материала; 2) этап объяснения нового текста; 3) этап закрепления материала с использованием упражнений; 4) этап контроля усвоения.

Этапы обучения диалогу показаны на рисунке 3.1:



Рисунок 3.1 – Этапы обучения диалогу

#### ***Организационный компонент модели обучения монологу***

Обучение монологу в учебнике «Русский язык (Восток-3)» построено на основе текста, поэтому мы разделили процесс на следующие пять этапов, используя текст в качестве критерия различия: 1) введение материала; 2) предтекстовый этап; 3) притекстовый этап; 4) послетекстовый этап; 5) контроль усвоения.

Этапы обучения монологу показаны на рисунке 3.2:



Рисунок 3.2 – Этапы обучения монологу

### Процессуальный компонент

*Процесс обучения диалогу и упражнения, используемые на разных этапах обучения.*

**Первый этап – введение материала.** Он призван помочь учащимся изначально понять языковую форму, значение и культурную функцию нового материала, а также стимулировать их интерес к изучению. Мы можем добиться этого следующими способами: просмотреть знания, полученные на предыдущем занятии, и связать их с новыми знаниями; использовать интуитивные мультимодальные средства (видео, аудио, реальные вещи) и технологии обучения (например, «облако ассоциаций слов») для представления новой темы урока, чтобы уменьшить знакомство обучающихся с новыми материалами; стимулировать мотивацию обучающихся к их изучению (интригующий вопрос в начале урока, игровые взаимодействия) и т.д. Рекомендуемое время выполнения первого этапа – 0,3 - 0,5 ак. ч.

**Второй этап – объяснение нового материала.** Цель этого этапа – познакомить студентов с текстовыми материалами (диалогическими образцами). При обучении диалогам рекомендуется выделить 1 ак. ч. на объяснение диалоговых образцов; при обучении монологическому тексту также рекомендуется выделить 1 ак. ч.

**Третий этап – этап закрепления материала с использованием упражнений.** Мы разделяем этот этап на три подэтапа и в соответствии с ними используем три разных вида упражнений. Рекомендуемое время выполнения третьего этапа – 4 ак. ч.

**1. Первый подэтап – тренировка и автоматизация употребления языкового материала.** Это важная часть урока, так как в результате тренировки формируются речевые навыки, обеспечивающие безошибочное применение усвоенных знаний в различных ситуациях общения. На этом подэтапе в основном используются подготовительные упражнения на формирование и развитие фонетических, лексических и грамматических навыков. Мы разделяем этот этап на три аспекта в модели обучения: фонетику, лексику и грамматику. Рекомендуемое время выполнения на этом подэтапе – 1 ак. ч.

**2. Второй подэтап – формирование и совершенствование речевых навыков и умений.** На этом подэтапе используются речевые упражнения. Рекомендуемое время выполнения на этом подэтапе – 2 ак. ч.

Однако при работе над речевыми упражнениями рекомендуется придерживаться принципа от простого к сложному. На начальной стадии используются элементарные речевые упражнения, а на поздней стадии – продвинутые речевые упражнения.

*Элементарные речевые упражнения* предназначены для развития у обучающихся начальных речевых умений на основе фонетических, лексических и грамматических навыков. Речевые упражнения на начальной стадии обычно имеют следующие характеристики: 1) есть время на подготовку и размышление, нет необходимости быстро импровизировать, реагировать на высказывания; 2) ограниченная самостоятельность в выборе языкового оформления (как сказать) и в определении содержания (о чем сказать); 3) с помощью опор и подсказок обеспечить руководство и поддержку выхода речи учащихся; 4) некоторые речевые упражнения, такие как несложные учебные ситуации и репликовые упражнения, закладывают основу для дальнейшего развития активных речевых умений обучающихся. Примерами речевых упражнений, которые можно использовать на начальной стадии, являются следующие: упражнения для развития подготовленной речи; речевые упражнения, основанные на заданной учебной опоре и подсказке; упражнения на воспроизведение заученных речевых образцов; краткие вопросно-ответные упражнения; репликовые упражнения;

сокращенно-выборочное изложение на основе текста; учебно-речевые ситуации; микро-речевые ситуации и т.д. Рекомендуемое время выполнения на этой стадии – 1 ак. ч.

На поздней стадии *продвинутые речевые упражнения* направлены на создание активных навыков и более высокого уровня практического владения языком, позволяющего учащимся произвольно, самостоятельно, связно и правильно выражать свои мысли в устной форме. На этой стадии могут быть использованы, например, следующие виды упражнений: пересказ своими словами; драматизация; тематическая беседа; условная беседа; дескриптивные упражнения; проблемные ситуации; высказывание своих мыслей и мнений на заданном материале и т.д. Рекомендуемое время выполнения на этой стадии – 1 ак. ч. По сравнению с начальными речевыми упражнениями на поздней стадии постепенно сокращается использование учебных опор и подсказок, вводятся разнообразные речевые ситуации. Продвинутые речевые упражнения призваны развивать у учащихся умение самостоятельно решать задачи в учебно-речевых ситуациях, описывать предметы, вести беседу с преподавателями или студентами на заданные темы, выражать свое отношение к фактам и событиям, давать оценку, строить высказывание в соответствии со своим замыслом на основе своего языкового и речевого опыта. На поздней стадии нужно тренировать не просто умение воспроизводить усвоенные обучающимися действия, но и находить более эффективные решения использования сформированных навыков, то есть развивать продуктивность речевых умений студентов [Азимов, Щукин 2009, с. 320]. На этой стадии существенно повышаются требования к выходу речи, что конкретно отражается на следующих аспектах: *продуктивность, осознанность, самостоятельность, гибкость, беглость, законченность, связность, логичность.*

**3. Третий подэтап** – свободная творческая коммуникация. Этот подэтап направлен на развитие коммуникативной компетенции обучающихся с использованием языка как инструмента. На этом подэтапе рекомендуется использовать коммуникативные упражнения, позволяющие эффективно развивать интерактивные умения обучающихся. С помощью этих упражнений обучающиеся

могут в наибольшей степени развить своё коммуникативное умение для решения проблем в коммуникативных ситуациях. Например, используются интерактивные игровые упражнения, групповое обсуждение, дебаты, а также некоторые техники обучения, которые могут тренировать умение интерактивного взаимодействия обучающихся. Характеристиками этого подэтапа практики речи являются *интерактивность, коммуникативность, немедленная креативность и сотрудничество*. Рекомендуемое время выполнения на этом подэтапе – 1 ак. ч.

Эти три подэтапа показаны на рисунке 3.3:

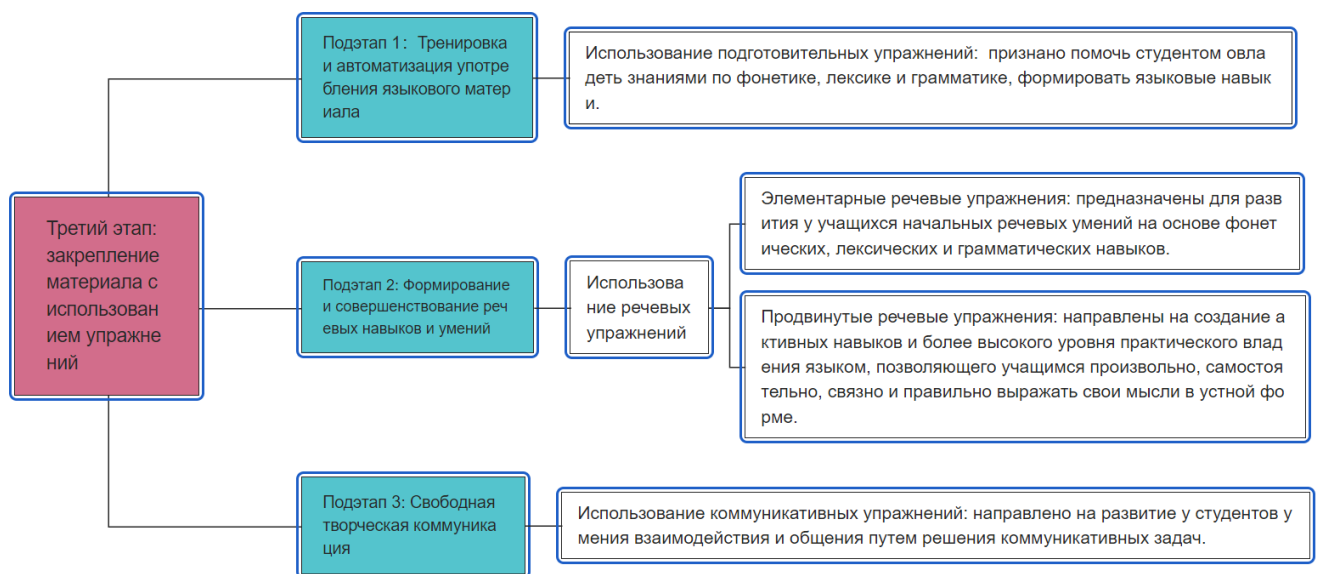


Рисунок 3.3 – Три подэтапа на этапе закрепления материала и используемые на них упражнения

**Четвертый этап – контроль усвоения.** Он предназначен для проверки усвоения обучающимися содержания данного урока. Контроль должен быть интегрирован во все этапы обучения, и в течение первых трех этапов урока преподаватель должен постоянно наблюдать за реакцией студентов, чтобы проверить, насколько они освоили содержание этого урока. По завершении первых трех этапов преподаватель должен провести контроль этого урока, который может быть выстроен в виде вопросов и ответов или просьбы обучающимся обобщить содержание урока. Кроме того, его необходимо совместить с выполнением обучающимися домашнего задания после урока, чтобы всесторонне оценить усвоение обучающимися материала. В процессе обучения

необходимо провести итоговый контроль соответственного периода и тест. Рекомендуемое время выполнения четвертого этапа – 0,5 ак. ч.

***Процесс обучения монологу и упражнения, используемые на разных этапах обучения.***

Фактически логическая последовательность обучения монологу в основном такая же, как и обучению диалогу, но есть небольшие различия. Мы включаем подготовительные упражнения в предтекстовый этап, чтобы обеспечить более адекватную подготовку к обучению монологу, и снять языковые барьеры, которые могут возникнуть в процессе обучения. В нашей модели обучения распределение времени, отведенного на обучение монологу, представлено в таблице 3.1.

Таблица 3.1 – Этапы обучения монологу и распределение академических часов в рамках нашей модели обучения

<b>Этап обучения монологу</b>	<b>Операции</b>	<b>Рекомендуемое время</b>
введение материала	Предоставление заданий на вопросы, заданий для обсуждения или ситуаций, которые стимулируют интерес обучающихся к тексту	0.5 ак. ч.
предтекстовый этап	Предоставление подготовительных упражнений	0.5 ак. ч.
притекстовый этап	Притекстовый этап обучения монологической речи направлен на выработку умений обучающихся ориентироваться в тексте. Примеры упражнений: деление текста на смысловые части, поиск слов или нужной информации, расположение пунктов плана в соответствии с логикой изложения	1 ак. ч.
послетекстовый этап	Предоставление речевых и коммуникативных упражнений	1.5-2 ак.ч.
контроль усвоения	Просмотр изученного материала и домашнее задание как способ проверки эффективности обучения	0.5 ак.ч.

Компоненты модели наглядно представлены на рисунке 3.4:

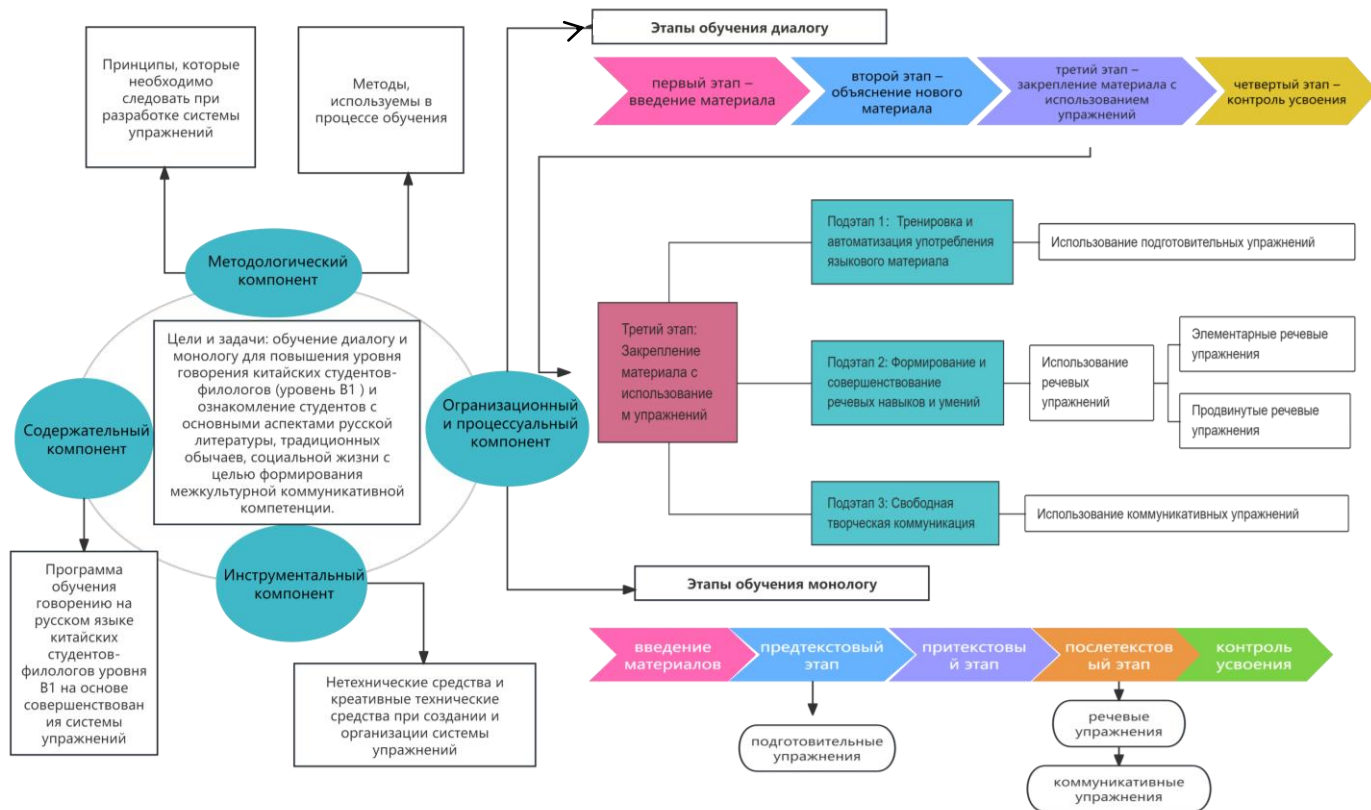


Рисунок 3.4 – Модель обучения китайских студентов говорению на русском языке (уровень В1)

### 3.2 Система упражнений по обучению говорению на русском языке в рамках модели курса «Развитие речи»

Во второй главе мы подробно рассмотрели теории и результаты исследований предыдущих выдающихся ученых, посвященные системе упражнений, а также детально проанализировали особенности и текущую ситуацию с обучением говорению на русском языке в китайских вузах. На этой основе мы разработали модель общей системы упражнений для обучения говорению на русском языке студентов в китайских вузах, которую свели в таблицу и поместили в **Приложение А**. Далее мы рассмотрим урок из учебника «Русский язык (Восток-3)» на основе программы обучения говорению на этапе В1, которую мы разработали в параграфе 3.1, чтобы показать конкретные примеры применения этой системы упражнений.

Мы берем первый урок в учебнике «Русский язык (Восток-3)» как пример, чтобы продемонстрировать предлагаемую модель обучения говорению в соответствии с положениями в параграфе 3.1.

Первый урок учебника «Русский язык (Восток-3)».

Тема: **«Портрет, внешность человека».**

Диалоги-образцы в учебнике:

#### *Диалог 1*

– *Валя, к тебе заходил молодой человек. Он не назвал себя, но сказал, что зайдёт после семи.*

– *Кто бы это мог быть? Как он выглядел?*

– *На вид я бы дала ему лет 30. Среднего роста.*

– *Худой? Полный?*

– *Скорее худой.*

– *А глаза какие?*

– *Карие, большие.*

– *А, знаю, это Юра, мой двоюродный брат.*

#### *Диалог 2*

– *Здравствуй, Катя! Как ты выросла! Какая стройная, высокая стала! Тебя и не узнаешь теперь!*

– *Здравствуйте, Иван Петрович. Проходите.*

– *Ты похожа на мать, очень похожа.*

– *Да, все говорят, что я вылитая мама. Раздевайтесь, Иван Петрович. Папа скоро с работы придёт.*

– *Ну, как твой папа? Ему, наверное, лет 60, не меньше.*

– *Да, ему под 60, у него уже лысина небольшая. Он в последнее время жалуется на здоровье.*

– *А тебе сколько? Уже 16?*

– *Нет, мне недавно исполнилось 15.*

– *Значит, ты моему внуку Саше родственница?*

– *Да, мы родственники. Я его видела летом. Только он широкоплечий, на голову выше меня. Что-то около 185 сантиметров.*

#### *Диалог 3*

– *Здравствуй, Маша! Помоги мне, пожалуйста!*

– *А что случилось?*

– Хотела вернуть Кристине ее тетрадь по географии, но мне нужно пойти к зубному врачу. Ты не могла бы с ней встретиться и передать тетрадь?

– Постараюсь. А как она выглядит?

– Она высокая, у нее светлые волосы.

– Не очень-то точное описание. Она выше тебя?

– Она выше меня, и у нее волосы ещё светлее и немного длиннее, чем у меня.

– А глаза какие?

– Ярко-голубые, большие. И у нее правильные черты лица.

– Довольно трудно узнать. Ладно, давай тетрадь.

– Спасибо тебе. Я пойду, а то уже не могу терпеть: очень болит зуб.

### **Ход урока:**

#### **Первый этап – введение материала.**

Цель обучения на первом уроке: научить обучающихся описывать внешность, портрет человека.

Мы пользуемся креативным заданием «Облако ассоциаций» (это майндмэп, который используется для стимулирования и визуализации ассоциаций личности с определенной темой или концепцией) в качестве способа введения в тему данного урока, одновременного завершения следующего этапа – презентации и семантизации новой лексики [Алешина 2016, с. 213]. Это задание соответствует концепции Л.С. Выготского «Облака мыслей, гонимые ветрами мотивов, проливаются дождём слов», на ранних стадиях формирования речи (до выбора слов) в сознании людей плывут туман и плывущие облака различных альтернативных или подсознательных слов, а этот способ тренировки не только стимулирует ассоциации учащихся со связанными словами, но и «заземляет» эти возможные слова, плавающие в их сознании, это «волшебный» метод тренировки, который синхронизируется с первым этапом порождения речи. Шаги заключаются в следующем:

Первый шаг – перед занятием преподаватель дает задание учащимся ознакомиться с новыми словами и грамматикой, которые будут изучаться. Второй шаг – в начале урока преподаватель представляет учащимся тему и задание: «Если бы вы хотели описать внешность человека, что бы вы описали? Какие слова вы

бы использовали?», что активизирует различные изученные или предварительно просмотренные новые слова у обучающихся по теме данного урока: рост, фигура, лицо, волосы, черты лица, возраст (преподаватель записывает эти слова на доске, пока говорит). Третий шаг – преподаватель продолжает давать задание «Знаете ли вы, какими словами можно описать рост, фигуру, лицо, волосы человека?», в это время обучающимся можно предложить поработать в парах или группах, чтобы вместе обсудить и выполнить задание. Четвертый шаг – можно попросить некоторых обучающихся нарисовать на доске «древовидную диаграмму» с этими словами и, наконец, сформировать «диаграмму ежа» (лексико-семантическое поле). Как показано на рисунке 3.5:

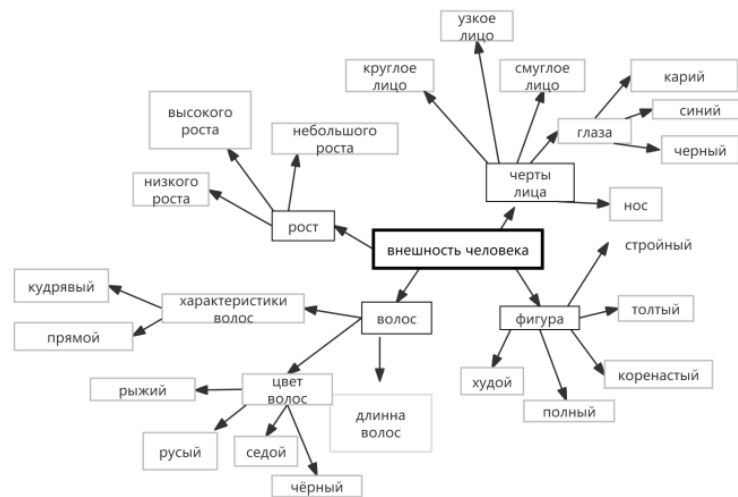


Рисунок 3.5 – Диаграмма ежа

Этот метод помогает связать вместе тему урока с единицами лексики, речевыми интенциями в процессе порождения речи и речевое общение, повысить инициативу обучающихся и укрепить память на слова.

Второй этап – **объяснение нового материала**. Преподаватель объясняет студентам построение диалоговых образцов в учебнике.

**Третий этап** – закрепление материала с использованием упражнений.

Первый подэтап – тренировка и автоматизация употребления языкового материала. На этом этапе мы используем подготовительные упражнения.

### Подготовительные упражнения

В качестве примера возьмем приведенный выше диалог из первого урока учебника «Русский язык (Восток-3)», в материалы обучения диалогу включены следующие аспекты:

**Обучение фонетике:** овладение навыками правильного произношения. Например, ударение, интонация, звуки речи в репликах диалога.

**Обучение лексике:** 1) назвать-называть; 2) похож на кого-что; 3) вылитый; 4) выглядеть; 5) как две капли воды; 6) расти-вырасти; 7) новые слова, описывающие внешность человека; 8) одеваться – одет – быть – носить – ходить.

**Обучение грамматике:** 1) выражение возраста человека. 2) сравнительная степень имён прилагательных (Примечание: учащиеся к этому времени уже знают «сравнительную степень прилагательных и наречий» по учебнику (Восток-2), поэтому здесь им потребуется лишь небольшое повторение).

***Упражнения на формирование и развитие фонетических навыков.***

Примеры заданий.

Задание 1. Слушайте звукозапись диалогов, тренируйтесь в чтении диалогов вслух.

Задание 2. Воспроизведите реплики с интонацией, соответствующей следующим намерениям.

1) Вам интересно: – Кто этот человек // который только что приходил ко мне в офис // Как он выглядел // Худой // или полный //

2) Вы рады: – Вот // Это мой любимый певец // У него прекрасный голос //

3) Вы удивлены: – Здравствуй // Катя // Как ты выросла // Какая стройная // высокая стала // Тебя и не узнаешь теперь //

4) Вы грустите: – Саша // Я хотела вернуть Кристине ее тетрадь по географии // Но у меня сильно болит зуб // Мне нужно идти к стоматологу // Ты не могла бы с ней встретиться и передать тетрадь //

***Упражнения на формирование и развитие лексических навыков.***

Примеры заданий.

Задание 3. Измените глаголы в скобках, поставьте в нужную форму.

1) называть-назвать кого-что кем-чем

(1) Все \_\_\_\_\_ его Алексеем. (называть)

(2) Он \_\_\_\_\_ сына Иваном. (назвать)

(3) Ты написал три школьных сочинения и \_\_\_\_\_ себя писателем. (называть)

2) расти-вырасти

(1) Он \_\_\_\_\_ в деревне. (расти)

(2) Летом в лесу \_\_\_\_\_ много грибов. (расти)

(3) Сегодня уже \_\_\_\_\_ поколение людей, которые привыкли заказывать готовую еду с доставкой на дом. (вырасти)

(4) Цены на продукты в супермаркетах в последнее время сильно \_\_\_\_\_. (вырасти)

3) вылитый

(1) Она \_\_\_\_\_ отец.

(2) Он \_\_\_\_\_ мама.

(3) Хотя они близнецы, они совсем не похожи друг на друга: один – \_\_\_\_\_ копия матери, другой – \_\_\_\_\_ копия отца.

(Примечание: учащиеся на этом этапе уже выучили неопределенно-личные предложения по учебнику (Восток-2), но не знают употребление видов глагола в разных временах.)

Задание 4. Какого цвета бывают глаза у людей? Какой цвет волос у неё? Отсканируйте QR-код ниже, чтобы войти в игровое задание. (см. рис. 3.6)

The image shows a digital interface for a game. On the left, there is a 3x2 grid of colored boxes with labels for eye colors: 'серо-голубые глаза' (grey-blue), 'голубые глаза' (blue), 'карие глаза' (brown), 'чёрные глаза' (black), 'зелёные глаза' (green), and 'серые глаза' (grey). To the right of these boxes are three rows of eye photos, each with an empty box for an answer. The photos show a child with blue eyes, a woman with blue eyes, and a woman with grey eyes. At the bottom, there is a text prompt 'Какие цвета́ глаз бывают у людей?' (What eye colors are there in people?), a 'Отправить ответы' (Send answers) button, a 'Поделиться' (Share) button, and a QR code.

Рисунок 3.6 – Какого цвета бывают глаза у людей?

Задание 5. Какой цвет волос у неё? Отсканируйте QR-код ниже, чтобы войти в игровое задание (см. рис. 3.7). Если бы ваш китайский друг хотел пойти в парикмахерскую покрасить волосы, какой цвет вы бы порекомендовали? Почему?

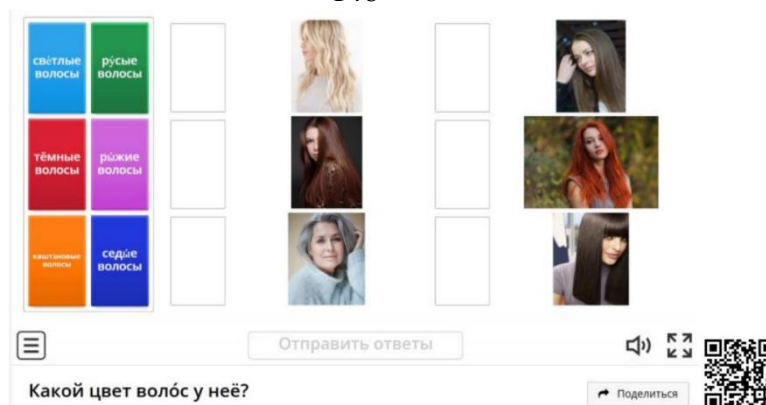


Рисунок 3.7 – Какой цвет волос у неё?

Эти задания необходимы для того, чтобы наблюдать и осознавать внешность человека в форме игры. Студенты могут сыграть в игру, отсканировав QR-код под картинкой, и выбрать слова о цвете волос и цвете глаз человека, соответствующие картинке.

Задание 6. Понаблюдайте управление этих слов: «одеваться – одет – быть – носить – ходить», и выполните следующие задания по образцу.

одеваться как? (хорошо, модно, со вкусом...), (она всегда одевается модно и стильно.)

одет (одета, одеты) как?

носить что? (Летом я обычно ношу легкую одежду / Она носит цветную рубашку.)

ходить (быть) в чём? (Летом она ходит в легком платье)

Образец: – Моя сестра обычно ходит в *джинсах*. А сегодня она в чём?

– Сегодня она в *цветной рубашке*.

Составьте реплики по образцу, используя слова, приведённые ниже.

1. пальто 2. синие брюки 3. платье 4. костюм

Задание 7. Прослушайте диалоги. Обратите внимание на управление глагола «выглядеть», и определите, где следующие речевые ситуации происходят, кто с кем говорит. Составьте предложения со словом «выглядеть».

Слова и выражения: *Выглядеть как?*

Выглядеть хорошо (плохо, больным, не очень здоровым, уставшим...)

Ситуация 1:

– *Привет, Вера!*

– *Привет, красавица! Прекрасно выглядишь!*

– *Спасибо, ты тоже хорошо выглядишь! Сразу видно, что прекрасно отдохнула!*

– Да, вчера вечером я в 7 часов уже легла спать.

– Странно! Но это должно быть полезно для здоровья! Ладно, пойдём пройдемся по магазинам!

– Пойдём!

Ситуация 2:

– Алексей, занятие скоро начнётся, почему ты еще в общежитии? Что с тобой? Ты выглядишь больным, на тебя лица нет.

– Да, Ваня, я чувствую себя плохо, может быть, я простудился.

– Тебе надо пойти в поликлинику!

Задание 8. Какое у него (у неё) лицо? Какие у него (у неё) глаза? Какие у него (у неё) волосы? Какой у него (у неё) нос? Отсканируйте QR-код ниже, чтобы войти в игру, и свяжите внешний вид персонажа с соответствующим русским описанием (см. рис. 3.8).

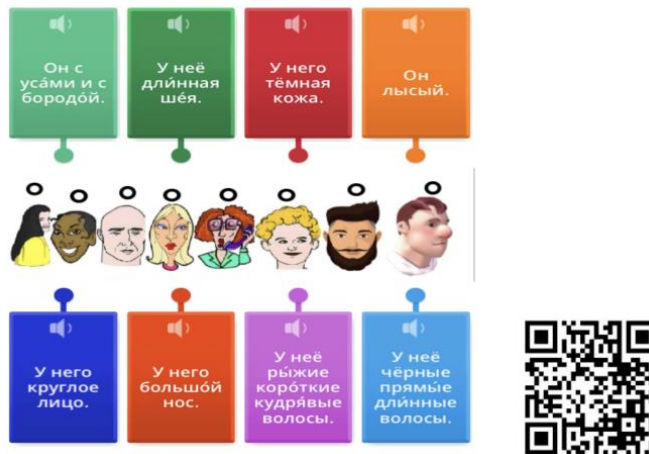


Рисунок 3.8 – Внешность человека

Задание 9. Какой он? Какая она? Какая у него (у неё) фигура? Угадайте кто он (она)? Заполните пропуски соответствующими цифрами (см. рис. 3.9).



Рисунок 3.9 – Какая у него (у неё) фигура?

1. \_\_\_\_\_ Он *худой* и выглядит молодо.
2. \_\_\_\_\_ Он *пожилой*, у него седые волосы.

3. \_\_\_\_\_ Его полнота часто беспокоила его.
4. \_\_\_\_\_ Она стала *стройной* после того, как похудела.
5. \_\_\_\_\_ Она *полная*.
6. \_\_\_\_\_ У неё *маленький рост*.

Задание 10. Слушайте диалог, угадайте, кто это человек, описанный в диалоге? Отсканируйте QR-код (см. рис. 3.10), прослушайте аудиозапись и найдите этого человека на рисунке 3.9 из прошлого задания.

Аудиоматериал можно получить, отсканировав приведенный ниже QR-код. После того как студенты выполнят задание на аудирование, они могут просмотреть полный текст аудиоматериала. Ключи даны ниже.

(Ключи к аудиоматериалу)

- Кто это?
- Это женщина.
- Она высокая?
- Она маленького роста.
- Она полная или худая?
- Она худая.
- Какие у неё волосы?
- У неё рыжие длинные волосы.
- Какое у неё лицо?
- У неё круглое лицо, полные яркие губы.
- Как она одета?
- Она в розом платье.
- Так, значит, это женщина маленького роста. У неё рыжий длинные волосы, круглое лицо, яркие губы. Она в розом платье. Кто это?



Рисунок 3.10 – Текст для аудирования

### ***Упражнения на формирование и развитие грамматических навыков.***

Примеры заданий.

Задание 11. Посмотрите на таблицу 3.2 «Возрастные диапазоны и описания», и угадайте сколько лет будет их маме? Если отсканировать QR-код (см. рис. 3.11), то можно войти в игровой режим с голосовым чтением.

1. Мы знаем эти три факта: Маме Антона под 50 / Маме Антона за 40 / Маме Антона не больше пятидесяти. Скажите, сколько лет маме Антона?

А. 48 лет Б. 42 года В. чуть больше 40

2. Маме Вороники около 40 лет.

А. 49 лет Б. лет 40 В. 35 лет

3. Мама Джона – привлекательная женщина средних лет. Сколько ей может быть лет?

А. Не больше 25 лет Б. 65 лет В. скоро ей исполнится 45 лет

4. Кажется, мама Ирины достигла пенсионного возраста, на вид я бы дала ей \_\_\_\_\_.

А. 48 лет Б. под 50 В. чуть больше 60

Таблица 3.2 – Возрастные диапазоны и описания

Возраст от 41 до 44	чуть больше сорока
Возраст до 49	не больше пятидесяти
Возраст от 40 до 49	за сорок
Возраст от 44 до 46	около сорока пяти
Возраст от 47 до 49	под пятьдесят
Возраст от 18 до 60	взрослый человек
Возраст от 40-60	человек средних лет
Возраст после 60	пенсионер



Рисунок 3.11 – Игра «Угадай возраст»

Это задание также можно выполнять в форме игры, где за ограниченное время студенты выбирают правильный ответ. Мы прикрепили QR-код для участия в игре и скриншоты игрового процесса. В игре есть автоматическое голосовое чтение на русском языке, которое может развивать навыки аудирования и чтения за голосом обучающихся.

Задание 12. Выполните следующие задания на сравнительные формы прилагательных.

(1) Выберите подходящее по смыслу слово.

- ① Лев ..... всех в группе (старый / старше).
- ② Его муж её намного ..... (высокий / выше).
- ③ Он выглядит ..... своего реального возраста (молодой / моложе).

(2) Посмотрите на рисунок и выберите подходящие слова из скобок к вопросу «Кто сильнее: слон или мышка?» (см. рис. 3.12)

- ① Слон больше и сильнее, чем ..... (мышка).
- ② Слон больше и сильнее .....(мышка).



Рисунок 3.12 – Кто сильнее?



Рисунок 3.13 – Кто быстрее?

(3) Посмотрите на рисунок 3.13 и ответьте на вопросы. «Как вы думаете, кто быстрее: мышка или слон?»

(4) Поставьте слова в скобках в нужной форме, добавив, где надо, предлоги.

① Ваня .....(низкий) ..... (средний рост).

② Рост Анны 165 сантиметров, а Антона 185 сантиметров. Антон ..... (высокий) Анны ..... (20 сантиметров).

Зима в Москве ..... (холодный), чем в Сочи.

**Второй подэтап – формирование и совершенствование речевых навыков и умений** пользоваться языком как средством общения. На этом подэтапе используются речевые упражнения.

На начальной стадии используются элементарные речевые упражнения, а на поздней стадии – продвинутые речевые упражнения.

### ***Элементарные речевые упражнения***

Примеры заданий:

Задание 13. Ответьте на вопросы по заданным установкам.

1. Имитативные УРУ. «Подтвердите, что это так».

*Образец:*

– Твой двоюродный брат худой человек?

– Да, худой.

① – Ты моему внуку Саше ровесница?

– .....

② – Старший брат вылитая мама?

– .....

2. Подстановочные УРУ. «Если я не прав, возрадите мне»

*Образец:*

– Аня, ты сказала, что только что ко мне приходил молодой человек, он высокого роста?

– Нет, он среднего роста.

① – У Андрея чёрные глаза?

– .....

② – Ты и мой внук Саша родились в один год?

– .....

3. Трансформационные УРУ. «Передайте товарищу мои слова».

Образец:

– Скажите, пожалуйста, Вале, что я заходил к ней в кабинет.

– Валя, сегодня молодой человек к тебе заходил в кабинет.

① – Передайте Анне, что завтра будет конференция «Прикладная физика, информационные технологии».

– .....

4. Репродуктивные УРУ.

Образец:

– Аня, я слышал, что сегодня ко мне приходил молодой человек. Как он выглядит?

– На вид я бы дала ему лет 30, рост около 170 сантиметров.

① – Матвей, ко мне только что приходила женщина? На сколько лет она выглядит? Какой у неё рост?

– .....

Задание 14. Согласитесь или возразите, употребляя синонимические и антонимические конструкции.

Образец: – Он высокого роста?

– Да, он высокий.

– Нет, он невысокого роста.

1. – Маша в очках?

– Да, .....

– Нет, .....

2. Он уже пенсионного возраста?

– Да, .....

– Нет, .....

3. У неё длинные волосы?

– Да, .....

– Нет, .....

4. Он с бородой?

– Да, .....

– Нет, .....

5. У него чёрные глаза?

– Да, .....

– Нет, .....

Задание 15. Опишите портрет какого-либо человека, употребляя данные конструкции.





Задание 16. Ответьте на вопросы в соответствии с заданными требованиями.

1. Поинтересуйтесь:

– *Вы встречаете своего однокурсника – Андрея. У него болят зубы, он выглядит нездорово, вы подошли к нему и спрашиваете, что случилось с ним?*

2. Посоветуйте и убедите:

– *Ваш однокурсник Андрей сказал, что у него болят зубы. Пожалуйста, посоветуйте ему что делать.*

3. Пообещайте выполнить просьбу однокурсника:

– *У вашего однокурсника Андрея болят зубы, и он, наконец, решил сходить к зубному врачу, но он очень хочет отдать конверт Анне, поэтому Андрей просит вас помочь передать конверт. Пожалуйста, пообещайте выполнить просьбу Андрея (см. рис. 3.14).*

(Рисунок 3.14 взят из учебника «Современный русский речевой этикет в картинках» Г.Г. Малышева) [Малышев 2018, с. 22]



Рисунок 3.14 – Могу я попросить вас передать ей конверт?

### ***Продвинутые речевые упражнения***

Задание 17. Понаблюдайте за управлением и сочетаемостью слова «похож» и ответьте на следующие вопросы.

Образец:

1) Говорят, что она похожа на китайскую актрису Гун Ли в молодости (см. рис. 3.15).

2) – Чем вы похожи на своего отца?

– Мы очень похожи характерами. (Мы похожи глазами.) У нас одинаковые глаза.

3) В фильме «Форрест Гамп» есть такая фраза «Жизнь похожа на коробку шоколадных конфет. Никогда не знаешь, какую вытащишь» (см. рис. 3.16).



Рисунок 3.15 – Похожие женщины    Рисунок 3.16 – Фильм «Форрест Гамп»

Вопросы:

1. По вашему наблюдению, какова сочетаемость слова «похож»?
2. Как вы думаете, на кого вы похожи? А ваши родные и друзья?
3. Чем вы похожи на родителей?
4. Как вы думаете, на что похожа жизнь? И почему?

Задание 18. Посмотрите на рисунок 3.17 и ответьте на вопросы, основанные на диалоге между героями.

**Вопросы:**

1. Как вы думаете, какие отношения между двумя детьми на рисунке?
2. Были ли они похожи, когда были маленькими? Как вы догадались?
3. Они теперь похожи друг на друга? Почему?

Рисунок 3.17 – Как две капли воды

**Задание 19. Как я вас узнаю?**

Описание ситуации: Вы Лилия (см. рис. 3.18), ваша подруга Маша в командировке. Перед отъездом она попросила передать документ ее коллеге Чжан Мин и дала вам номер телефона Чжан Мин. Коллегу Маши вы раньше не знали и никогда его не видели. Пожалуйста, позвоните Чжан Мину, чтобы подтвердить место встречи, узнать, как он выглядит и описать свою внешность: какие у вас глаза? нос? рост? лицо? Какая у вас рубашка, костюм? Дополните следующий диалог на основе заданной ситуации и фото.



- Алло! Это Чжан Мин? **(по телефону)**
- Да, слушаю вас.
- Чжан Мин, это Лилия - подруга Маши, она уехала в командировку и просила меня передать вам документ.
- Понятно! Мы можем встретиться где-нибудь в центре города. Когда и где вам удобно?
- Давайте встретимся на станции метро «Охотный ряд» - у входа в 10 часов утра завтра, хорошо?
- Хорошо, договорились.
- Лилия, я выгляжу, как тишичный китаец, у меня короткие прямые чёрные волосы и чёрные глаза. Рост около 180 сантиметров, широкоплечий. Я без бороды. Я в очках. Завтра я надену белую рубашку. А вы? Как я вас узнаю?
- Я среднего роста, около 165 сантиметров, у меня.....**(как я выгляжу, завтра на мне будет какая одежда...)**

Рисунок 3.18 – Как я вас узнаю?

## Задание 20. Посмотрите кадр из фильма и ответьте на вопросы

Девушку на видео зовут Настя. Через час она собирается пойти на своё первое свидание с молодым человеком. Она с радостью рассказала эту новость своим друзьям, маме и бабушке. Что именно произошло в этой истории? Пожалуйста, отсканируйте QR-код ниже (см. рис. 3.19), чтобы посмотреть видео и ответить на следующие вопросы:

1. Кто пригласил девушку на свидание?
2. Как выглядит девушка на видео?
3. Что надела девушка на первое свидание?
4. Какие бусы мать достала и надела на девочку? А бабушка что достала?
5. Как мальчик отреагировал (反应) на появление Насти?
6. Как ты обычно готовишься к свиданию?
7. Что для вас является самым важным на первом свидании?
8. Как ты думаешь, важно ли делиться деталями своих свиданий с друзьями или родственниками?
9. Считаешь ли ты, что первое впечатление на свидании имеет большое значение?

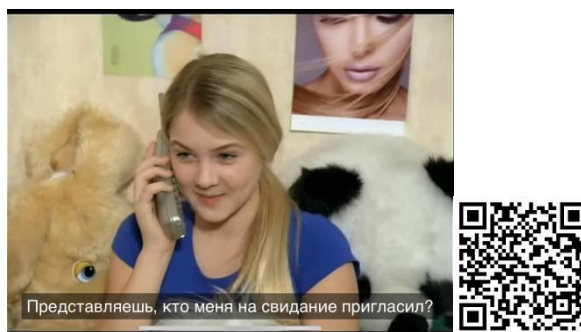


Рисунок 3.19 – Фильм «Первое свидание»

ССЫЛКА НА ВИДЕО: [https://www.youtube.com/watch?v=6xG6CV8\\_MEG&t=36s](https://www.youtube.com/watch?v=6xG6CV8_MEG&t=36s)

(Все девять вопросов в задании 16 интеллектуально генерируются сайтом создания упражнений на основе анализа видео, и их процесс занимает 10 секунд.)

## Задание 21. Игровое задание.

Первому студенту дают фотографию слева, а второму студенту – фотографию справа (см. рис. 3.20). Они не могут видеть фотографию в руках друг друга, затем этих двух студентов попросят описать внешний вид молодых людей на фотографиях в их руках, например, Как он выглядит? Какое у него лицо? Сколько ему лет? Какой рост? Какие у него волосы? Какие у него глаза? Какая у него фигура? Что на нем надето? и т.д.). Третий студент, прослушав описание

первых двух студентов, рассказывает, как изменилась внешность молодого человека на фотографии за 15 лет.

Остальные студенты в классе обсуждают, почему изменился этот молодой человек?

Перед вами сравнительная фотография одного и того же человека. На фотографии слева - внешний вид этого молодого человека в возрасте 20 лет, а на фотографии справа - в возрасте 35 лет.

Мы пригласим трёх студентов принять участие.



Рисунок 3.20 – До и после похудения

**Четвертый этап – этап свободной творческой коммуникации.**

***Коммуникативные упражнения.***

Примеры заданий.

Задание 22. «Угадайте, какая это известная русская картина?»

Подготовка: 1) Преподаватель выбирает несколько известных русских картин, таких как «Девочка с персиками» (см. рис 3.21), «За туалетом» (см. рис 3.22) и «Неизвестная» (см. рис 3.23), и делит каждую картину на фрагменты. 2) Преподаватель делит студентов на три группы по 5-6 человек в каждой и каждой группе достаются фрагменты одной из картин. На примере известной работы Валентина Серова «Девочка с персиками» можно видеть, что происходит кадрирование картины на пять фрагментов (включая: крупный план лица/детали одежды/ руку, держащую персик/задний план оконной рамы/обеденный стол)

Организационный этап: Этап 1 (наблюдение): преподаватель раздает частичные фрагменты пяти студентам, которые наблюдают за внешними особенностями героев фрагментов в своих руках, например, за информацией о волосах, глазах, носе, рте, чертах лица, фигуре, одежде, украшениях.

Этап 2 (описание): Учащиеся поочередно описывают устно внешние характеристики человека и окружающую обстановку на примере своего фрагмента. Например, *на моем фрагменте портрета видно, что это должна быть девочка с короткими волосами; Мой фрагмент показывает, что на ее платье есть бантик.*

Этап 3 (Обсуждение): Учащиеся могут задавать друг другу дополнительные вопросы о деталях портрета на своих фрагментах, например, носит ли человек на картине шляпу, украшения, какого цвета одежда и т.д., и на основе предоставленной информации догадаться, какая это известная русская картина.

Обсуждение должно вестись на русском языке и ограничиваться 8 минутами. Группа, которая первой угадает, выигрывает. После окончания игры преподаватель показывает полную версию картины.



Рисунок 3.21 – Картина «Девочка с персиками»



Рисунок 3.22 – Картина «За туалетом»

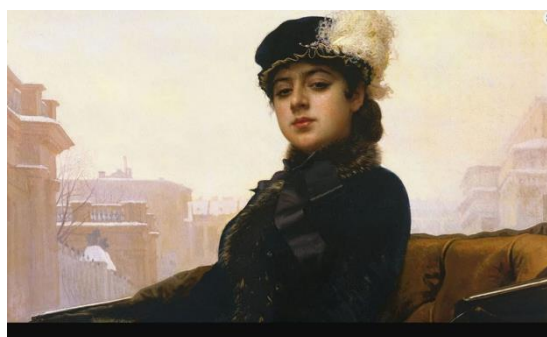


Рисунок 3.23 – Картина «Неизвестная»

### Пятый этап – контроль усвоения.

Преподаватель требует, чтобы обучающиеся рассказали на русском языке то, что они узнали на этом уроке. Преподаватель обобщает важные моменты и трудности этого урока и исходя из ответов учащихся делает вывод о том, как они усвоили урок.

**Задание 23. Домашнее задание:** Виртуальная экскурсия по Государственной Третьяковской галерее. Пожалуйста, войдите на сайт: <https://goo.su/H1S6A> для виртуальной экскурсии по Государственной Третьяковской галерее и выберите одно из заданий, данных ниже (см. рис. 3.24).



Рисунок 3.24 – Рисунок сайта виртуальной экскурсии по Государственной Третьяковской галерее

**Задание 1:** Найдите в виртуальной галерее портрет интересующего вас человека, опишите его внешний вид, узнайте автора, возраст картины и связанную с ним историю. Вам нужно записать свою работу в формате видео и загрузить ее на многофункциональный сайт для совместной работы Доска Padlet <https://ru.padlet.com>, чтобы оценить и обсудить работу с другом.

**Задание 2:** Найдите в виртуальной галерее портрет интересующего вас человека и расскажите о себе от его лица (например, рис. 3.25 и 3.26). Представьте себя или расскажите историю человека в роли персонажа на портрете. Возьмем, к примеру, картину «На солнце» (см. рис. 3.27): *«Привет всем, меня зовут Надежда, мой отец художник, его зовут И.Е. Репин, и на этом портрете он нарисовал меня, мне очень нравится этот портрет, потому что это был прекрасный солнечный день и на мне была моя любимая голубая рубашка и юбка песочного цвета...»*. Потом отправьте видеозапись вашего представления на платформу совместного

онлайн-обучения Padlet <https://ru.padlet.com>, чтобы оценить и обсудить работу с другом.



Рисунок 3.25 – Картина «Девушка с жемчужной серёжкой»  
(Рисунки взяты из Интернета)



Рисунок 3.26 – Картина «Мужчина в костюме»



Рисунок 3.27 – Ожившая картина «На солнце»  
(портрет дочери художника И.Е. Репина)

(В этом изображении использована технология синхронизации мимики и губ, и его можно просмотреть, отсканировав QR-код.)

## Ход обучения монологической речи.

**В качестве примера обучения устному монологу** возьмем шестой урок в учебнике «Русский язык (Восток-3)», тема: «Интернет», название текста «Интернет в нашей жизни».

Мы выбрали отрывок текста ниже (см. рис. 3.28).

**Интернет в нашей жизни**

«Сетевое поколение» - это настоящее социо-культурное явление наших дней. Для его представителей Интернет давно стал привычным и удобным спутником жизни. Человечество вступает в новый - информационный - этап своего развития, и сетевые технологии играют в нём огромную роль. Однако что приносит нам Интернет - пользу, знания или вред?

**Интернет: польза или вред?**

Когда взрослые говорят о роли Интернета в жизни ребёнка, они часто повторяют: Интернет ему не нужен! Зачем же убивать своё время, здоровье и нервы родителей, сидя с утра до ночи за «мёртвой» машиной? И действительно, ведь столько детей и подростков ежедневно сидят в Интернете и за компьютерными играми несколько часов подряд. Ведь можно заработать себе искривление позвоночника, плохое зрение и многие другие болезни.

Однако в том же Интернете можно найти столько информации, сколько из умных книг будешь вычитывать целыми днями. Но, как известно, Интернет затягивает... Часы за чатами, форумами и сайтами пролетают стремительно. Это, конечно, утомляет и иногда надоедает, но вырваться оттуда просто невозможно.

Но окончательный вывод о вреде и пользе Интернета сделать невозможно. Да и вообще-то какой-то определённый вывод, нужен ли ему Интернет или без него можно прекрасно жить, должен сделать каждый самостоятельно. Я, например, понимаю, что без Интернета не справлюсь...



Рисунок 3.28 – Фрагменты текста на тему «Интернет в нашей жизни»

Цель работы с этим текстом – научить обучающихся понимать лексику, связанную с использованием Интернета, а также обсудить преимущества и недостатки пользования Интернетом, употребить эти слова и конструкции для выражения своего отношения к преимуществам использования Интернета, научить высказывать и защищать свое мнение при обсуждении преимуществ и недостатков Интернета, наконец, научить использовать слова и предложения из этого текста для обсуждения аналогичных вопросов.

### Введение материала (вводный этап).

Преподаватель рассказывает студентам о русской народной сказке «Репка» 1860 года, а затем даёт картинку «Репка» (см. рис. 3.29) в современной интерпретации, предложив учащимся обсудить, что делает сегодня девочка на картинке «Репка, наши дни»? И приводит два противоположных мнения на эту тему: Мнение 1: Интернет приносит людям больше вреда, чем пользы.

Мнение 2: Интернет приносит нам больше пользы, чем вреда, больше хорошего, чем плохого.

Затем просить учащихся войти в тему текста «Интернет в нашей жизни» на основе результатов собственного мнения.



Рисунок 3.29 – Русская народная сказка «Репка»

### **Предтекстовый этап.**

#### ***Подготовительные упражнения.***

В тексте, который вы будете читать, вы встретите новые слова, словосочетания, выражения. Познакомьтесь с ними.

Задание 1. Прочитайте примеры и объяснение. Постарайтесь понять значение выделенных слов без словаря.

1) вступать - вступить в период (чего, какой) = выйти на новый этап  
в новый этап

в великую эпоху

Образец: Человечество вступает в новый этап своего развития.

2) справляться – справиться = суметь, оказаться в силах сделать, выполнить что-либо.

справиться с работой

справиться с задачей

Образец: Я уверен, что стажер Петров справится с этой задачей.

3) надоедать – надоесть кому-чему / кому-чему надоело что

Всем надоела её болтливость.

Образец: Длительная работа за компьютером утомляет и иногда надоедает.

4) отличаться – отличиться от кого-чего / чем

Образец: Эта машина отличается от той только цветом.

Эти машины отличаются особенной прочностью.

Задание 2. Переведите следующие словосочетания на китайский язык.

- 1) сидеть в телефоне (в Интернете) или за компьютером
- 2) подростки сидят за компьютерными играми долго
- 3) убивать своё время
- 4) искривление позвоночника
- 5) окончательный вывод о вреде и пользе
- 6) виртуальное общение
- 7) Интернет-зависимость
- 8) фотографии с пейзажами на экране
- 9) обмен мнениями
- 10) интернетовский сленг
- 11) приятное времяпровождение

**Притекстовый этап** – объяснение нового текста. Основная задача на этом этапе – объяснить текст, и на этом этапе можно использовать следующее упражнение:

Задание 3. Найдите в тексте утверждения о пользе и вреде интернета.

Задание 4. Согласны ли вы с этим утверждением в статье: «Окончательный вывод о вреде и пользе Интернета сделать невозможно»?

**Послетекстовый этап.**

**Речевые упражнения.**

Задание 5. Посмотрите на рисунок 3.30, расскажите, что вы часто делаете в Интернете? При рассказе вы можете опираться на следующие словосочетания или составить свои собственные **фразы**.



Рисунок 3.30 – Что вы часто делаете в Интернете?

Словосочетания: покупать в Интернете; купить билеты на самолёт; читать книги; слушать музыку; работать онлайн; общаться по видео-звонку; читать новости; посещать онлайн-занятия; познакомиться с новыми друзьями из разных стран; играть в компьютерные игры с друзьями.

Задание 6. Посмотрите на следующий рисунок (см. рис. 3.31) и подумайте, необходимо ли ограничивать доступ детям к Интернету или гораздо лучше разрешать им пользоваться? Ниже приведен образец мнения по вопросу ограничения доступа детей к Интернету. Пожалуйста, согласитесь или опровергните мнения в образце, исходя из информации на рисунке ниже, составьте не менее 10 фраз. Более четкие изображения можно получить, отсканировав QR-код или по ссылке.

*Образец:* Я считаю, что надо ограничивать детям доступ к Интернету, потому что дети могут неделями сидеть в интернете и не общаться с друзьями вживую. Это очень вредно для детей! Кроме того, Интернет делает детей более агрессивными и непослушными, это тоже является негативным фактором. Более того, длительное нахождение детей в Интернете может привести ко многим заболеваниям: к искривлению позвоночника, ухудшению зрения и многим другим болезням.

*Я согласен(а), я думаю, что надо ограничивать детей пользоваться Интернетом, потому что: .....*

*Я не согласен(а), я думаю, надо разрешать детям пользоваться Интернетом, потому что: .....*



<http://goo.su/LvkBXg>

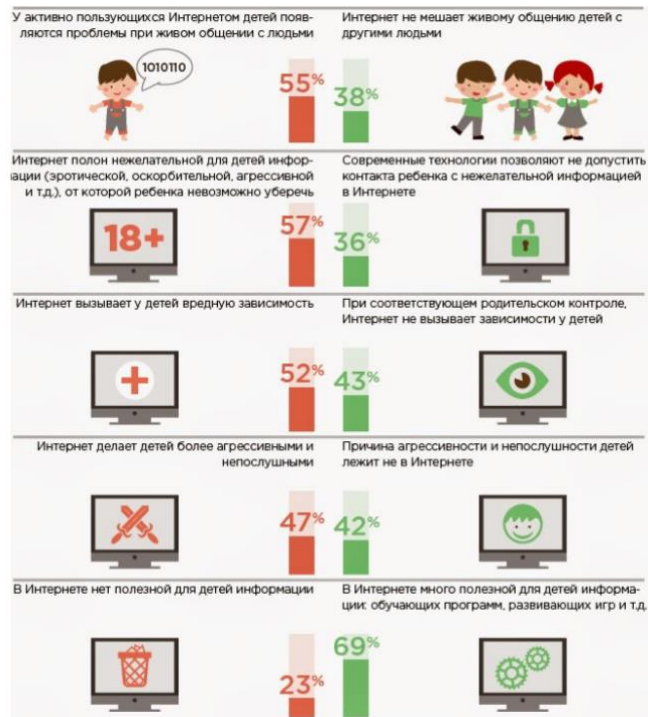


Рисунок 3.31 – Инфографика «Дети в Интернете: ограничивать или поощрять?» (рисунок цитируется по учебнику «А поговорить? Визуальные стимулы для диалогов и монологов на уроке русского языка» Т.И. Александровой)

Для следующего задания мы планируем взять оригинальное задание по говорению из учебника («*Пользуетесь ли вы Интернетом? Что вы делаете в сети? Расскажите, как вы относитесь к Интернету*»), однако рекомендуется изменить организационный способ, например, мы можем превратить это задание в беседу и разработать больше вопросов. Адаптированное задание заключается в следующем:

Задание 7. Ответьте на следующие вопросы?

1. Можете ли вы представить жизнь без Интернета?
2. Какую роль играет в вашей жизни Интернет?
3. Сколько времени вы сидите каждый день в Интернете? (Сколько времени вы проводите в Интернете?)
4. Что можно делать в Интернете?
5. Для чего вы часто используете Интернет? А смартфон?
6. Какие есть плюсы в использовании Интернета?
7. Есть ли минусы в использовании Интернета?

8. Как правильно использовать Интернет?

9. Почему Интернет затягивает?

Помимо разработки задания беседы по теме текста, мы также можем вместо прямого изложения мнения использовать дискуссионную технологию «Аквариум» в качестве добавления.

### **Коммуникативные упражнения.**

Задание 8. Игровое задание «Аквариум».

Этапы реализации. Преподаватель дает следующие аргументы:

Утверждающая сторона: *пользование Интернетом приносит больше пользы, чем вреда.* Отрицательная сторона: *пользование Интернетом имеет больше вреда, чем пользы.*

Организационный этап: преподаватель делит обучающихся на два круга: внешний (наблюдатели) и внутренний (активные участники), делит внутренний круг на 2 группы по 4-5 человек, придерживающихся положительных и отрицательных точек зрения соответственно, и выбирает по одному представителю от каждой группы. Остальные обучающиеся выступают в качестве наблюдателей в пассивных группах, преподаватель также выступает в роли наблюдателя, что сокращает его участие (см. рис. 3.32).

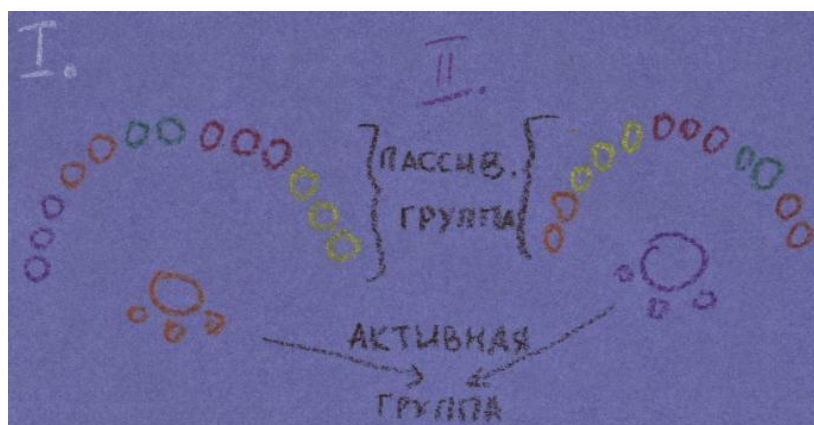


Рисунок 3.32 – Прием «Аквариум»

Выполнение задания активной группы: 1) представитель активной группы читает вслух ситуацию-задачу; 2) активная группа обсуждает ее в своей группе, обсуждение должно вестись достаточно громко, чтобы все слышали, это помогает преодолению застенчивости, развитию умения публично выражать свою

собственную точку зрения; 3) представитель активной группы перед всеми участниками подводит итоги обсуждения в течение 3-5 минут. Когда участники внутреннего круга выполняют вышеуказанные задачи, зрители внешнего круга слушают, наблюдают, делают записи.

Дискуссионный этап: после того, как представители двух групп во внутреннем круге высказали свои точки зрения, обе стороны начали дискутировать и опровергать точки зрения друг друга. Время обсуждения – 15 минут. Зрители продолжают слушать и наблюдать.

После дискуссии: 1) участники пассивной рабочей группы могут задать активным группам вопросы, которые их интересуют, и дополнить, конкретизировать мнения, которые участники активной группы пропустили; 2) участники пассивной рабочей группы могут обсуждать следующие вопросы: согласны ли вы с мнением группы, которая высказалась? Была эта мысль достаточно аргументированной? Какой из аргументов вы считаете наиболее убедительным? 3) также конкретное задание преподаватель может определить для каждого зрителя, учитывая индивидуальные особенности характера учащегося и цели обучения.

После занятия преподаватель подводит итоги.

При обучении монологу не следует игнорировать обучение студентов логичному высказыванию, преподаватель может предоставить несколько шаблонов предложений. Например, при выражении отношения сочленения (или сопоставительного отношения): *С одной стороны..., с другой стороны...(но есть и обратная сторона медали)*; при выражении мнения: *у каждого есть своё мнение по этому поводу, некоторые считают..., другие считают..., а я думаю...*; при выражении логического порядка: *во-первых, во-вторых, кроме того, главное, прежде всего, при этом, к тому же, в конце...*; при выражении поворота: *напротив; однако; зато; тем не менее...*; при выражении уступительного оборота: *Несмотря на все положительные стороны, которыми обладает Интернет, есть и некоторые недостатки.* и т.д.

**Контроль усвоения этого урока.** По завершении модуля обучения монологической речи в этом уроке преподаватель спрашивает студентов: «Что вы узнали на сегодняшнем уроке?». Студенты могут ответить совместно, или преподаватель может предложить ответить некоторым из студентов. Благодаря ответам студентов преподаватель и студенты вместе повторяют пройденное содержание.

### **3.3 Экспериментальное обучение говорению на русском языке китайских студентов-филологов уровня В1**

#### **3.3.1 Описание экспериментального обучения говорению**

##### **Программа экспериментального обучения.**

Экспериментальное обучение проводилось в четыре этапа.

*Первый этап (2020–2022 гг.) – подготовительный.* На данном этапе в работе изучались теоретические и практические пути развития психолингвистики и обучения говорению на основе метода анализа научной литературы. С помощью метода открытого интервью и наблюдения за аудиторией в работе проводился глубокий анализ текущей ситуации с обучением говорению на русском языке в китайских вузах и отмечались его преимущества и недостатки. На этой основе в нашем исследовании всесторонне рассматривался ход обучения и актуальные вопросы развития системы упражнений в стране и за рубежом, проводился углубленный анализ упражнений в наиболее распространенных учебниках по русскому языку в Китае, охватывающий их количество, структуру и организационную форму, их преимущества и недостатки. Кроме того, благодаря изучению характеристик упражнений и видов заданий в популярных пособиях по говорению на русском языке как иностранном на рынке, исследование черпало разнообразные материалы и инновационные идеи для подготовки к разработке нашей системы упражнений.

*На втором этапе (2022 г.)* на основе вышеуказанной подготовительной работы мы выдвинули гипотезу исследования о том, что совершенствование существующей системы упражнений по обучению говорению может повысить эффективность обучения говорению китайских студентов на основе следующих аспектов:

1. Понимание современного состояния обучения говорению на русском языке в китайских вузах, а также особенностей упражнений для обучения диалогу и монологу в основных учебниках по русскому языку может обеспечить основу и направление для оптимизации обучения говорению студентов уровня В1.

2. Существующую систему упражнений можно усовершенствовать, что будет способствовать развитию межкультурной коммуникативной компетенции студентов.

Эту компетенцию можно развивать с помощью следующих методов:

1) регулирование количества, последовательности, численного соотношения и способов организации различных видов упражнений, обеспечению целостности процесса тренировки (подготовительные, речевые и коммуникативные упражнения);

2) интегрирование речевых ситуаций при разработке системы упражнений с целью повышения аутентичности, практичности материалов упражнений;

3) избегание частого использования в речевых упражнениях заданий одного типа. Разнообразие типов заданий в системе упражнений для развития различных и комплексных речевых навыков;

4) четкое разграничение речевых и коммуникативных упражнений. Использование коммуникативных упражнений как конечного звена системы упражнений с целью: оптимизации навыков и умений, освоенных студентами на основе предыдущих языковых и речевых упражнений, а также для развития у студентов навыков взаимодействия, сотрудничества и импровизации высказываний в коммуникативных ситуациях, тем самым развивая их коммуникативную компетенцию;

5) использование разнообразных приемов обучения, техник, методов, опор,

средств для повышения эффективности обучения говорению;

б) использование мультимодальных средств и цифровых технологий для улучшения понимания, визуализации, ситуативности, интерактивности и интереса к обучению устной речи.

*На третьем этапе* (2023–2024 гг.) были разработаны рабочие материалы для проведения экспериментального обучения.

*На четвертом этапе* (2024 г.) были проведены эксперименты и получены результаты.

**Целью экспериментального обучения** является проверка эффективности разработанной нами модели обучения и системы упражнений для развития говорения китайских студентов-филологов уровня В1.

**Объект эксперимента:** в качестве испытуемых мы выбрали в общей сложности 70 студентов второго курса бакалавриата Муданьцзянского педагогического университета на северо-востоке Китая. Контрольная группа состояла из двух классов общей численностью – 35 человек. Экспериментальная группа также состояла из двух классов общей численностью – 35 человек.

**Время проведения эксперимента:** экспериментальное обучение проводилось с сентября 2023 года по январь 2024 года.

**Экспериментальное содержание обучения:** все 12 уроков в учебнике (Восток-3), темы которых включают в себя: «Внешность человека», «Характер человека», «Интересы и увлечения», «Путешествие», «Библиотека, книга», «Интернет в нашей жизни», «Изучение иностранных языков», «Радио и телевидение, газеты и журналы», «Русская кухня», «Музей, выставки», «Праздники» и т.д.

Согласно указанной гипотезе и целям экспериментального обучения, была разработана программа его проведения, состоящая из оценки исходного уровня испытуемых перед началом экспериментального обучения, экспериментального обучения, итогового среза, анализа результатов обучения.

**Оценка исходного уровня испытуемых перед началом экспериментального обучения.**

Для того чтобы обеспечить научную обоснованность эксперимента и достоверность результатов, была проведена предэкспериментальная оценка исходного уровня студентов в контрольной и экспериментальной группах. Проанализировав следующие факторы, мы пришли к выводу, что обе группы студентов до начала эксперимента имели практически одинаковый уровень владения русским языком:

*1. Образовательный бэкграунд испытуемых был одинаковым:* все испытуемые были студентами одного и того же вуза и одной и той же специальности, что обеспечивало отсутствие значительных различий в предыдущих образовательных ресурсах и программах обучения. Все испытуемые были студентами, которые собирались поступить на второй курс бакалавриата (четырёхгодичное обучение).

*2. Владение русской устной речью у испытуемых в основном одинаково:* во-первых, на момент поступления в бакалавриат студенты четырех групп были распределены случайным образом и вне зависимости от их вступительных баллов. Кроме того, для подтверждения достоверности результатов эксперимента мы проверили результаты тестирования по говорению на русском языке в конце первого года обучения четырех групп учащихся (данные поступили из университета) (как показано в таблице), а наш эксперимент проводился в начале нового семестра второго курса.

Тест по говорению в конце семестра на первом курсе состоит из двух видов заданий: короткого вопросно-ответного, например, «Когда вы родились?», «Какой ваш любимый цвет?» и устного рассказа «Моя студенческая жизнь». Конкретные виды заданий и критерии оценки представлены в таблице 3.2.

Таблица 3.2 – Типы заданий и критерии оценки теста по говорению в конце предыдущего семестра

<b>Виды заданий</b>	<b>Количество</b>	<b>Баллы</b>
Краткий вопросно-ответный этап	10	5 баллов × 10 заданий = 50
Устный рассказ	1	35
Оценка преподавателя на основе устного выступления	1	15

студентов на уроках.		
Итоги	12	100 баллов

Для обеспечения достоверности результатов эксперимента мы проверили результаты тестирования по говорению на русском языке в конце первого года обучения четырёх групп обучающихся (данные получены из университета). Конкретное сравнение результатов между контрольной и экспериментальной группами представлено ниже (см. табл. 3.3):

Таблица 3.3 – Сравнение оценок тестирования по говорению на русском языке контрольных и экспериментальных групп в конце первого года обучения в бакалавриате до эксперимента

Группы	Класс	Количество студентов	Средний балл	Самый низкий балл	Самый высокий балл	Диапазон баллов для средних 50% учащихся
Контрольные группы (КГ)	Класс 1	18	77.2	65	89	73-81
	Класс 2	17	78.6	68	91	75-83
	Итоги	35	77.9	66.5	90	73-83
Экспериментальные группы (ЭГ)	Класс 3	16	76.8	63	88	72-80
	Класс 4	19	78.3	66	90	74-82
	Итоги	35	77.6	64.5	89	72-82

Данные показывают:

1. Средние баллы обучающихся практически на одном уровне: контрольная группа (35 человек) набрала в среднем 77,9 баллов, экспериментальная группа (35 человек) - 77,7 баллов с разницей всего в 0,2 балла.

2. Разница между классами превышает разницу между группами: в контрольной группе разница между классом 1 (77,2 балла) и классом 2 (78,6 балла) составляет 1,4 балла; в экспериментальной группе разница между классом 3 (76,8 балла) и классом 4 (78,3 балла) составляет 1,5 балла; а межгрупповая разница составляет лишь 0,3 (77,6-77,9) балла.

3. Студенты, располагающиеся в середине диапазона, находятся примерно на одном уровне (средние 50% студентов имеют следующие баллы): в контрольной группе – от 73 до 83, в экспериментальной группе – от 72 до 82; различия в экстремальных значениях: разница в минимальных баллах составляет 2 балла (65 – 63), в максимальных – 1 балл (91 – 90).

Таким образом, делается вывод, что до проведения обучающего эксперимента исходные уровни говорения контрольной группы и экспериментальной группы были близки, общий уровень владения русским языком студентов был близок к уровню А2 Европейских компетенций владения иностранным языком (CEFR), а целью этого экспериментального обучения было достижение ими уровня В1, что в значительной степени соответствует целям экспериментального обучения, и соответствует базовым требованиям эксперимента.

### **Ход экспериментального обучения.**

Этот эксперимент проводился с сентября 2023 года по январь 2024 года. Всего в эксперименте приняли участие 70 студентов второго курса бакалавриата Муданьцзянского педагогического университета.

Цель эксперимента – проверить эффективность разработанной нами модели обучения говорению китайских студентов-филологов уровня В1. Опишем данные экспериментальной и контрольной групп, принимавших участие в экспериментальном обучении.

Контрольная группа: 01 класс 2022 года и 02 класс 2022 года бакалавриата по специальности «Русский язык», всего 35 человек, уровень языка – А2. Экспериментальная группа: 03 класс 2022 года и 04 класс 2022 года бакалавриата по специальности «Русский язык», всего 35 человек, уровень языка – А2.

Ниже представлена конкретная информация об организации курса экспериментального обучения (см. табл. 3.4).

Таблица 3.4 – Информация об организации курса экспериментального обучения

<b>Организация курса</b>	<b>Описание</b>
Время экспериментального обучения	4 месяца (сентябрь 2023 – январь 2024)
Академические часы в неделю	8 ак. ч. в неделю по 45 минут.
Содержание обучения	12 уроков в учебнике «Русский язык (Восток)-3».
Количество недель экспериментального обучения	14 недель

Общее количество часов экспериментального обучения	112 ак. ч. (14 недель × 8 ак.ч. в неделю)
Организация испытаний	15 неделя – тестовая неделя (3 ак. ч.)
<i>Примечание: грамматический модуль в «Русский язык (Восток)-3» является самостоятельным модулем и преподается отдельно на курсе грамматики.</i>	

Содержание обучения. В контрольной группе использовались традиционные методы обучения в «Практическом курсе русского языка» (см. параграф 2.2), а в качестве учебных материалов использовались тексты и упражнения из учебника («Восток-3»). В экспериментальной группе использовалась наша модель обучения (см. параграф 3.1), а в качестве материалов использовались тексты из учебника («Восток-3») и разработанные нами упражнения.

На пятнадцатой неделе эксперимента мы провели контрольный срез. Содержание теста охватывало проверку эффективности обучения диалогу и монологу. По сравнению с традиционными тестовыми заданиями по говорению в китайских вузах, в этот тест были добавлены фонетические задания, ситуационные задания и задания по решению коммуникативных задач, направленные на всестороннюю проверку уровня говорения студентов.

Тест состоял из следующих пяти типов заданий:

- 1) Чтение заданных предложений с правильной интонацией вслух;
- 2) Участие в диалоге с необходимостью дать ответы на реплики собеседника;
- 3) Инициирование разговора по заданной ситуации;
- 4) Телефонные разговоры;
- 5) Составление рассказа согласно заданной теме.

Критерии оценки результатов проведения контрольного среза.

1. Показатели, учитываемые при оценке уровня сформированности фонетических навыков и умений (задание 1):

- 1) Правильное использование норм ударения;
- 2) Правильное использование норм интонации;
- 3) Чтение с эмоциями.

2. Показатели, учитываемые при оценке уровня сформированности навыков и умений диалогической речи (задания 2-3):

- 1) Адекватность решения коммуникативной задачи;
- 2) Соблюдение общепринятых норм речевого этикета;
- 3) Правильное использование лексических норм;
- 4) Правильное использование грамматических норм;
- 5) Правильное использование фонетико-интонационных норм.

3. Показатели, учитываемые при оценке умения студентов справляться с заданиями в конкретной коммуникативной ситуации при телефонных переговорах (задания 4):

1) Правильное использование лексических, грамматических и фонетико-интонационных норм;

2) Правильное использование телефонного этикета (например, приветствие и прощание и т.д.);

- 3) Умение объяснить цели звонка;
- 4) Умение назначить место и время встречи;
- 5) Умение спросить, как узнать собеседника;
- 6) Умение описать внешность человека.

4. Показатели, учитываемые при оценке уровня сформированности навыков и умений монологической речи (задания 5):

- 1) Адекватность решения коммуникативной задачи;
- 2) Соответствие высказывания предложенной теме;
- 3) Полнота и объём высказывания;
- 4) Правильное использование лексических и грамматических норм;
- 5) Правильное использование фонетико-интонационных норм.

Конкретные критерии оценки для каждого задания приведены в **ПРИЛОЖЕНИИ Г**.

Материалы итогового среза и анализ их результатов приведены в следующем параграфе (параграф 3.3.2).

### **3.3.2 Проверка эффективности модели обучения говорению на русском языке китайских студентов-филологов (уровень В1)**

После завершения экспериментального обучения было проведен итоговый срез в экспериментальной и контрольной группах. Целью было проверить эффективность разработанной нами модели обучения и системы упражнений, созданной на ее основе, в развитии устной речи обучающихся уровня В1.

#### **Проведение итогового среза.**

##### **Задания итогового среза**

Задания контрольного среза состоят из трёх частей, включающих 5 заданий и инструкции по их выполнению. Часть 1 (задание 1) – проверка уровня сформированности фонетических навыков и умений.

Часть 2 (задание 2–4) – проверка уровня сформированности навыков и умений диалогической речи.

Часть 3 (задание 5) – проверка уровня сформированности навыков и умений монологической речи.

В задании 1 проверялась способность достигать коммуникативных целей ритмико-интонационными средствами в определенных сферах общения. В задании 2 проверялось умение дать ответную реплику в ситуации общения. В задании 3 проверялось умение использовать языковые инструменты для решения практической задачи в реальных ситуациях общения. В задании 4 проверялось умение быть инициатором диалога в определённых речевых ситуациях. В задании 5 проверялось умение построить связные и логичные монологические высказывания.

**Часть 1. Инструкция к заданию 1.** Вы работаете с магнитофоном. Вам будут предъявлены 5 реплик в письменном виде. Ваша задача – воспроизвести реплики с интонацией, соответствующей намерению, которое предложено в задании. Задание выполняется без подготовки. Время выполнения задания: 2 мин.

**Задание 1 (позиции 1-5).** Прочитайте следующие предложения с интонацией, соответствующей заданным намерениям.

1. Вы недовольны: – Опять этот канал // Скучные новости транслируются каждый день // Мне это уже надоело //

2. Вы хвалите: – Какая красивая девушка // Какая стройная фигура // Какие яркие голубые глаза //

3. Вы рады: – Как здорово // Снова показывают мой любимый фильм //

4. Вы удивлены: – Ещё февраль // А на улице уже так тепло //

5. Вы грустите: – Почему я опять набрал(а) вес // Надеть белую рубашку, которую я купил(а) в прошлом году, уже больше невозможно //

**Часть 2. Инструкция к заданию 2.** Вам нужно принять участие в диалогах. Вы слушаете аудио и даёте ответную реплику. Задание выполняется без подготовки. Время выполнения задания – 5 минут.

**Задание 2 (позиции 1–12).** Слушайте аудио и примите участие в диалогах. Отреагируйте на данные реплики. Вы должны дать полный ответ (Ответ «да», «нет», «не знаю» не являются полными.)

Образец:

– Сколько тебе лет? Уже 22?

– Нет, мне недавно исполнилось 20.

1. – Вы были в России?

– .....

2. – Какие у тебя планы на каникулы?

– .....

3. – По какому каналу вы обычно смотрите ваши любимые передачи?

– .....

4. – Как вы относитесь к рекламе на ТВ?

– .....

5. – На кого вы похожи? На отца или на маму? Чем вы похожи на них?

– .....

6. – Сколько лет твоему отцу?

- .....
7. – Как вы думаете, где холоднее зима: в Москве или в Шанхае?
- .....
8. – Ты и твои одноклассники родились в один год?
- .....
9. – Добрый день! Вы сегодня хорошо выглядите!
- .....
10. – Давайте пойдём сегодня на спектакль!
- .....
11. – С Новым годом! Желаю вам счастья и благополучия!
- .....
12. – В вашей стране молодые люди любят носить джинсы?
- .....
13. – Какие волосы вам больше нравятся, прямые и кудрявые? Чёрные и золотые?
- .....
14. – Сколько времени вы сидите ежедневно в Интернете?
- .....
15. – Для чего вы часто используете Интернет?
- .....

**Инструкция к выполнению задания 3.** Время выполнения задания – до 10 минут. Задание выполняется без предварительной подготовки. Вам нужно принять участие в 5 диалогах. Вы знакомитесь с ситуацией и после этого начинаете диалог, чтобы решить поставленную задачу. Если одна из ситуаций покажется вам трудной, переходите к следующей ситуации.

Задание 3 (позиции 1-5). Познакомьтесь с описанием ситуации. Начните диалог.

Образец:

*Узнайте у вашего собеседника, часто ли он смотрит телевизор и какие программы ему нравятся?*

– Саша, ты часто смотришь телевизор и какие программы тебе нравятся?

1. Спросите одноклассника, кто-то только что к вам заходил?

2. Вы турист из Китая, приехавший в Москву, хотите посетить Большой театр, но не знаете, как туда добраться. Спросите, пожалуйста, дорогу у местных жителей.

3. Вы вместе с другом были в кино, и вам фильм понравился, а вашему другу – нет. Выразите и аргументируйте свою точку зрения.

4. Вы приходите в библиотеку. Вы хотите записаться в библиотеку и узнать, что вам нужно предъявить для этого. Что бы вы сказали сотрудникам в этой ситуации?

5. Вчера вы прочитали определенную книгу. Посоветуйте своему другу, читать или не читать эту книгу. Объясните, почему.

**Инструкция к заданию 4.** Вам нужно участвовать в телефонном разговоре, выполните диалог по телефону на основе заданной ситуации. У вас 3 минуты, чтобы прочитать задания на бумаге. Время выполнения задания – 7 минут.

**Задание 4.** Вы Чжан Мин и учитесь в университете в Пекине. Ваш хороший друг Ли Лэй учится за границей в Москве. Ли Лэй приготовил для вас русские сувениры. Его российский друг Антон как раз скоро поедет в Китай, Ли Лэй попросил своего друга Антона привезти вам сувениры в Пекин. Но вы раньше не знали Антона и не знаете, как он выглядит.

Пожалуйста, примите участие в телефонном разговоре ниже, и определите время и место встречи, а также опишите свой внешний вид.

– Чжан Мин: .....①.....?

– Антон: Да, я слушаю вас!

– Чжан Мин: .....②.....?

– Антон: Да! Ли Лэй просил меня передать вам сувениры. Сейчас я уже приземлился в Пекине.

– Чжан Мин: .....③.....?

– Антон: Давайте встретимся в кафе «Дружба» у станции метро «Южный вокзал Пекина», в 13 часов завтра, хорошо?

– Чжан Мин: .....④.....?

– Антон: Мне 22 года, я высокого роста, около 185 сантиметров, у меня голубые глаза, короткие кудрявые волосы, квадратное лицо, я с усами, полный, на мне будет черный спортивный костюм. А вы как выглядите, как я вас узнаю?

– Чжан Мин: .....⑤.....

– Антон: Хорошо, будет легко узнать вас. Я буду там вовремя, чтобы встретиться с вами.

– Чжан Мин: Спасибо, Антон. До завтра!

**Часть 3. Инструкция к выполнению задания 5.** Время выполнения задания – до 20 минут (подготовка – 10 минут, ответ – до 10 минут). Вам нужно выбрать предложенную тему и подготовить рассказ. Вы можете составить план рассказа, но не должны его читать. В вашем сообщении должно быть не менее 20 фраз.

**Задание 5.** Составьте рассказ на тему «Смартфон в нашей жизни».

### **Результаты проведения контрольного среза.**

*Первое задание теста* – это проверка навыка произношения, основанная на теме в учебнике (Восток-3). Программа преподавания русского языка в Китае предусматривает, что произношение изучается только в первом семестре первого года обучения в вузах, но в процессе нашего эксперимента мы добавляли фонетические тренировки в каждый урок. После экспериментального обучения, мы обнаружили, что контрольная группа без тренировки произношения имела следующие проблемы:

1). Ошибки в интонации: ИК-5, которая часто используется для выражения восхищения, со словами «Как», «Какой», «Сколько», имеет самый высокий показатель точности во всём тесте, но он только составляет всего 35%, что касается других ИК, то учащиеся привыкли использовать ИК-2 низкого тона. Можно сказать, что они в основном используют интонацию не по заданной инструкции в задании или неправильно.

2). Ошибки в ударении. Студенты допустили большое количество ошибок в ударении при чтении тестовых предложений, особенно часто встречалось

неправильное ударение в части глаголов. Например, когда студентам по инструкции предлагается прочитать следующее предложение: *Опять этот канал // Скучные новости транслируются каждый день // Мне это уже надоело //*, число студентов контрольной группы, имеющих ошибки в ударении, составило 62% от общего числа, а неправильная постановка ударения в глаголах составила 78% от всех ошибок. Слова с наибольшей частотой проблем с ударением: надоело, новости, транслируются, голубые, поедем.

3). У студентов очень сильный региональный акцент, как, например, у студентов, живущих в Северо-Восточном Китае. Следовательно, их произношение имеет сильный акцент и неверную интонацию, а при произнесении слов последний слог очень вытягивается (например, слова, оканчивающиеся на «т, м, г»).

4). Ошибки в произношении звонких и глухих согласных.

5). Студентам не хватает связности при чтении предложений, и некоторые читают предложения, отделяя слова друг от друга.

6). Недостаточно эмоциональной окраски при чтении предложений в тесте.

Результаты сравнения первого задания в тесте между контрольной группой и экспериментальной группой следующие (см. рис. 3.33):

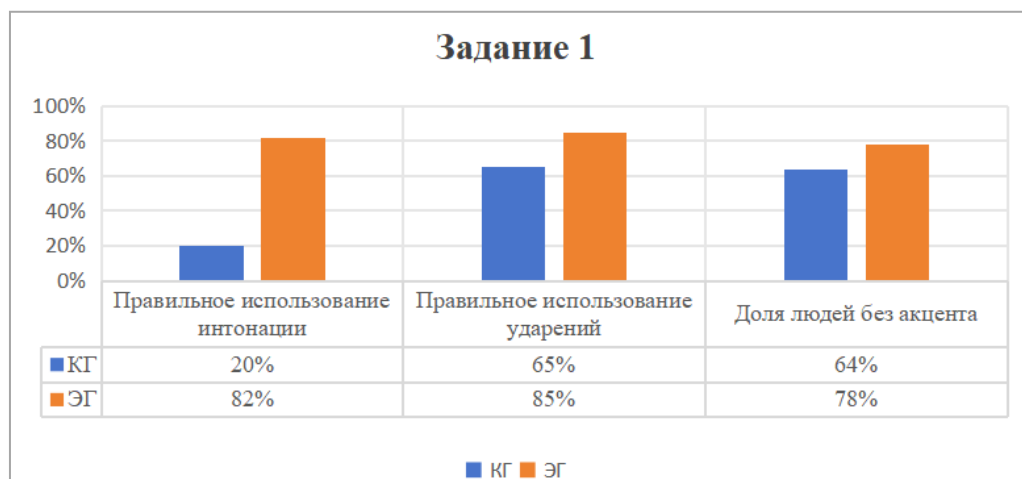


Рисунок 3.33 – Результаты сравнения первого задания в тесте между контрольной и экспериментальной группой

*Второе задание теста* предполагает устный ответ на реплики собеседника, например, 1. *Где ты обычно встречаешь Новый год?* 2. *В вашей стране молодые*

люди любят носить джинсы? У учащихся контрольной группы при выполнении этого задания часто возникали следующие проблемы:

1). Самой серьезной проблемой остается правильное использование ударения. Например, ударение глагола после спряжения, такие как *родились, смотрят, заходят, смотришь...*; ударение сравнительной степени прилагательных, как *холоднее*; ударение множественного числа существительных: *волосы, одноклассники, передачи*. Мы считаем, что причина в том, что «преподаватели слишком много объясняют, а практики речи студентам не хватает». Студенты знакомы с этими словами, но у них не было возможности иметь регулярной практики использования этих слов в речи, поэтому они не могут применять изменяющиеся формы этих слов при общении. Кроме того, существуют проблемы с произношением: например, многие студенты не могут произнести сочетание [д] и [ж] в слове «джинсы» и [т] и [ц] в слове «отца».

2). Проблема с лексикой и грамматикой: студенты не знакомы с некоторыми словосочетаниями, спряжением глаголов и краткими формами прилагательного и т.д., например, студент не может ответить на такой вопрос «чем вы похожи на кого-либо». У обучающихся также есть проблемы с использованием неправильных форм времени глаголов, неправильных спряжений глаголов и неправильных падежей существительных или числительных.

3). Проблема с синтаксисом. Например, в ответ на вопрос: «Для чего вы используете Интернет?», некоторые студенты из контрольной группы ответили: «Я использую Интернет для учиться, для слушать музыку», большинство же студентов в экспериментальной группе использовали правильные формы: «Я использую Интернет для учёбы, для игр...» или «Я использую Интернет, чтобы...».

4). Проблемы с речевым этикетом: некоторые студенты не знают, как реагировать на новогодние пожелания, приглашения, похвалу собеседника.

5). Студенты не могут понять коммуникативные намерения и решать коммуникативные задачи: например, некоторые студенты не могут выразить свое эмоциональное отношение и мнение при ответе на вопрос «Как вы относитесь к рекламе на ТВ?».

Результаты сравнения второго задания в тесте между контрольной и экспериментальной группой следующие (см. рис. 3.34):

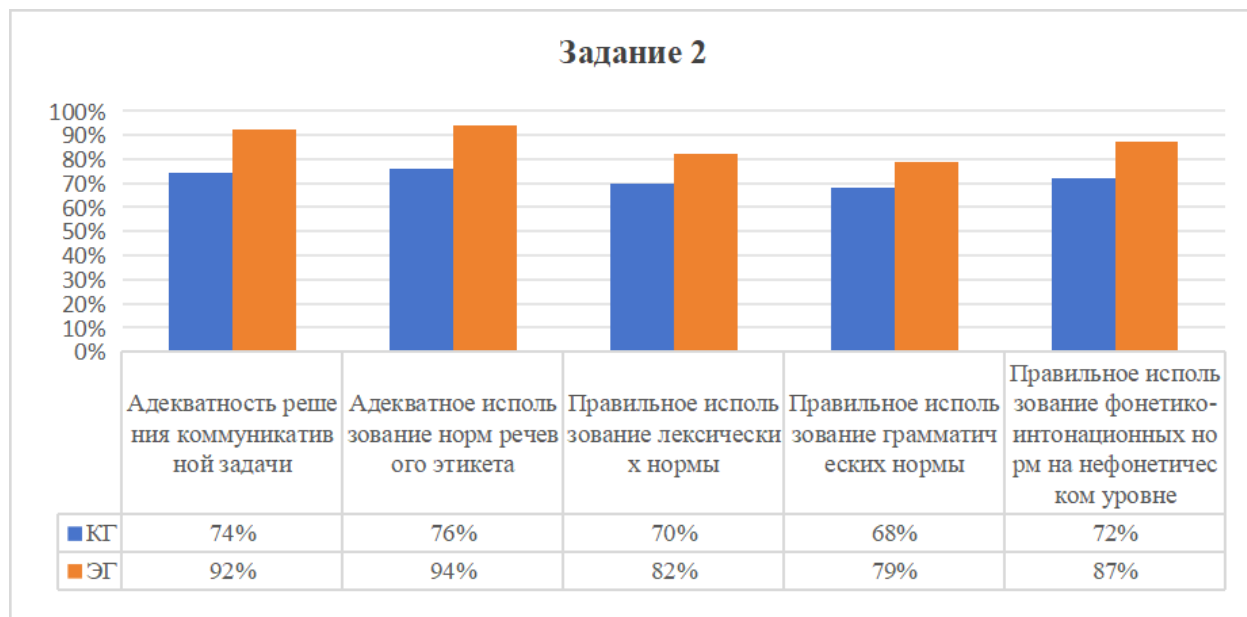


Рисунок 3.34 – Результаты сравнения второго задания в тесте между контрольной и экспериментальной группой

*Третье задание теста* – инициировать разговор по заданной коммуникативно-ситуационной задаче, например, Вы вчера посмотрели определенную передачу. *Посоветуйте другу, смотреть или не смотреть эту передачу. Объясните, почему.* При выполнении заданий этого типа у студентов контрольной группы возникали следующие проблемы:

1). Трудности в понимании коммуникативных намерений: при выполнении данного задания некоторые студенты из контрольной группы не совсем поняли данные типы заданий и коммуникативное намерение задачи в течение указанного времени. Например, в ответ на такой вопрос: «Пожалуйста, спросите друга, только что кто-то к вам заходил?», некоторые студенты не разобрались, что это значит, поэтому дали такую реакцию: «Вы ко мне только что заходили?». Возникновение такой ситуации связано со многими факторами, такими как проблемы с пониманием речи, психологические факторы. Помимо этого, еще одной важной причиной является недостаточная тренировка студентов в прошлом по данному типу заданий, отсутствие умения выражать своё коммуникативное намерение в предложенной ситуации, т.е. инициировать диалог (задать вопрос, дать совет,

выразить желание, просьбу, побуждение и т.д.) или выразить согласие (несогласие) и своё отношение к чему-либо.

2). Некоторые студенты допустили много грамматических ошибок при выполнении этого задания, например, число краткой формы прилагательного, неправильное использование временных форм глаголов, неправильное спряжение глаголов и проблемы с ударением. Студенты экспериментальной группы, напротив, лучше понимали коммуникативное намерение этих заданий, лучше знали, как их решать, и в то же время продемонстрировали значительное улучшение произношения. Сравнительные экспериментальные данные приведены ниже (см. рис. 3.35).

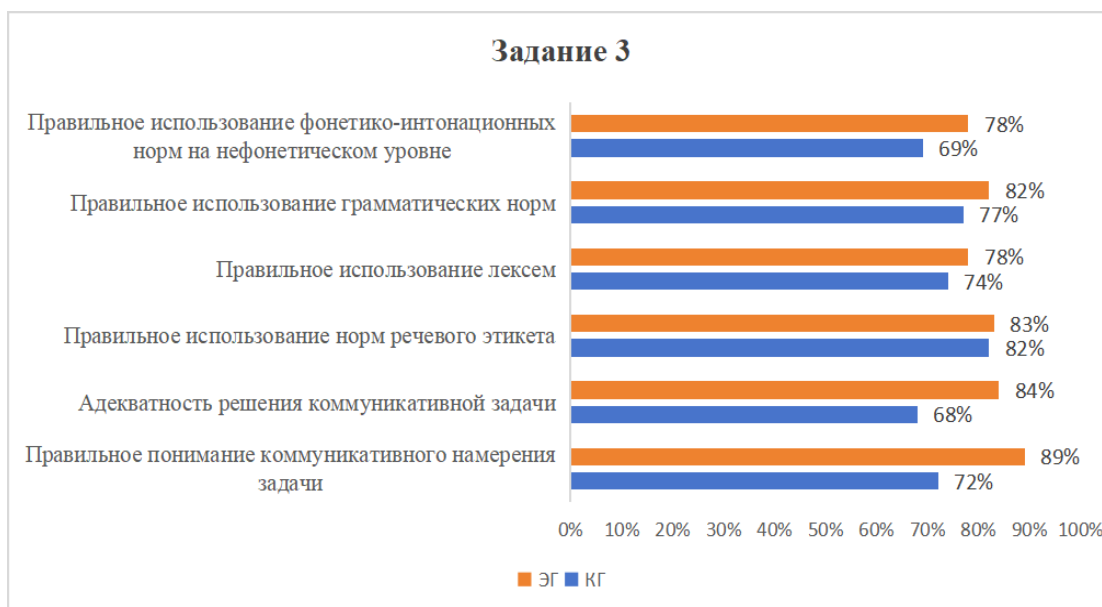


Рисунок 3.35 – Результаты сравнения третьего задания в тесте между контрольной и экспериментальной группой

*Четвертое задание* – телефонный разговор. Испытуемым предлагалось провести телефонный разговор по заранее заданному описанию ситуации. Цель задания состоит в том, чтобы проверить, смогут ли учащиеся точно среагировать на реплики собеседника и продолжить разговор, а также выполнить конкретные коммуникативные задачи, например, согласовать время и место встречи; передать какие-то вещи; описать внешний вид и т.д.

По сравнению с контрольной группой, студенты экспериментальной группы выполняли задание в умеренном темпе, произносили все более четко, правильно

использовали приветствия, окончание разговора, телефонные фразы и речевой этикет. Отвечая на заданные вопросы в диалоге, студенты экспериментальной группы использовали более выразительную лексику, предложили более логичные высказывания, соответствующие контексту, например, при добавлении предложений к диалогу:

– Антон: Да! Ли Лэй просил меня передать вам сувенир. Сейчас я уже приземлился в Пекине.

– Чжан Мин: .....③.....?

– Антон: Давайте встретимся в кафе «Дружба» у станции метро «Яблоневый сад», в 13 часов завтра, хорошо?

Студенты контрольной группы откликнулись только на следующее предложение, используя только фразу «Где и когда мы встретимся». А некоторые студенты экспериментальной группы не только задавали вопросы по содержанию, но и давали ответ на вышеупомянутую реплику: «Очень рад, что вы приехали. Где и когда мы встретимся?»

Сравнительные экспериментальные данные приведены ниже (см. рис. 3.36).



Рисунок 3.36 – Результаты сравнения четвертого задания в тесте между контрольной и экспериментальной группой

*Пятое задание – устный рассказ по заданной теме.* В данном задании студенты экспериментальной группы показали значительные преимущества в

области логического мышления по сравнению с контрольной группой. При выражении и изложении своих взглядов студенты экспериментальной группы могли более ясно и последовательно представлять свою точку зрения и аргументы в ее поддержку, а также оппонировать другим мнениям. Кроме того, студенты экспериментальной группы лучше всего смогли использовать логические слова или предложения в своем высказывании, такие как выражения последовательности времени, причинно-следственные связи, сравнения, контраст, перечисления и подчеркивания, что усилило логичность и убедительность их высказываний. Студенты экспериментальной группы также выбирали различные точки зрения при выполнении задания и использовали более разнообразные шаблоны, чтобы сделать свою речь более богатой. Например, «С одной стороны, ..., но есть и обратная сторона медали, ...», что позволило им более четко выражать свои мысли. Стоит отметить, что студенты экспериментальной группы также добились значительного прогресса в полноте и беглости своих высказываний, что свидетельствует об эффективности и улучшении их способности к устному монологическому высказыванию. Сравнительные экспериментальные данные приведены ниже (см. рис. 3.37).

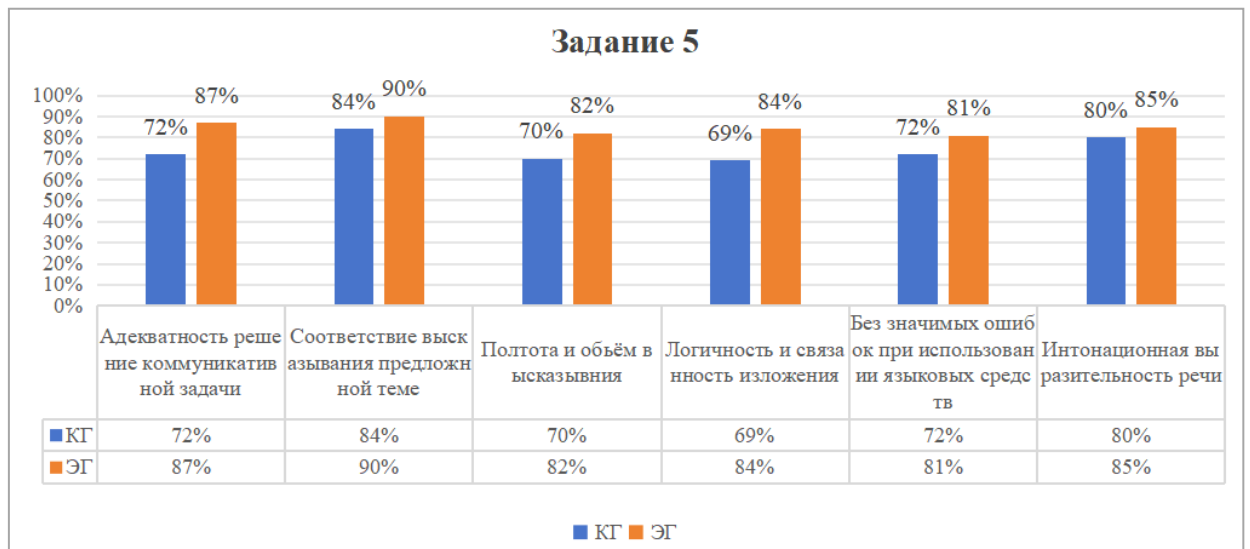


Рисунок 3.37 – Результаты сравнения пятого задания в тесте между контрольной и экспериментальной группой

Для наглядного представления данные из указанных выше пяти таблиц были обобщены по шести измерениям и объединены в одну «Сводную таблицу сравнительных данных» (см. таблицу 3.5).

Таблица 3.5 – Сводная таблица сравнительных данных

Аспект оценки	Средний балл контрольной группы	Средний балл экспериментальной группы	Улучшение результатов (п.п.)
Правильное использование фонетическо-интонационных норм	54.25%	82%	+27.75
Правильное использование лексических и грамматических норм	74.25%	81.25%	+7.00
Адекватность решения коммуникативной задачи	73.80%	87.60%	+13.80
Связность и логичность речи	69.25%	83.75%	+14.50
Полнота и объём высказывания	70%	82%	+12.00
Использование речевого этикета	82.33%	89.33%	+7.00
Общий средний балл	70.65%	84.32%	+13.67

Результаты эксперимента показали, что экспериментальная группа достигла наибольшего прогресса в фонетике и интонации, а также значительно улучшила выполнение коммуникативных задач и логическую связность речи. Это доказывает, что студенты экспериментальной группы не только «произносят правильно», но и «говорят бегло и структурированно». В тесте по диалогу у студентов экспериментальной группы улучшилась реакция на речевые ситуации, желание и умение инициировать диалог, а также использование речевого этикета. В тесте по монологу студенты экспериментальной группы значительно продвинулись в объёме и полноте высказываний, что свидетельствует о более содержательном и совершенном высказывании студентов этой группы. Кроме того, в формирующем тесте у студентов экспериментальной группы также улучшились способности к взаимодействию и сотрудничеству. В целом, комплексный балл экспериментальной группы оказался на 13,67% выше, чем у контрольной группы. Таким образом, можно сделать вывод, что разработанная нами педагогическая модель развития говорения, основанная на совершенствовании системы упражнений, является эффективной и позволяет

значительно повысить уровень владения речью на русском языке у студентов китайских вузов на этапе уровня В1.

## **ВЫВОДЫ ПО ТРЕТЬЕЙ ГЛАВЕ**

1. В этой главе была представлена разработанная нами модель обучения говорению китайских студентов-филологов уровня В1, включающая цели и задачи обучения, этапы обучения, методы обучения, учебные материалы, систему упражнений и т.д.

2. В соответствии с целями и задачами обучения на уровне В1, поставленными в модели, обучение диалогу было разделено на следующие четыре этапа: 1) введение материала; 2) объяснение нового текста; 3) закрепления материала с использованием упражнений; 4) контроль усвоения. Третий этап (закрепление материала с использованием упражнений) был дополнительно разделен на три подэтапа, на каждом из которых использовались разные виды упражнений. Ниже приведены подробности:

***Первый подэтап** – тренировка и автоматизация употребления языкового материала*

- Тип использованных упражнений: подготовительные упражнения;
- Цель: формирование навыков говорения;
- Характеристика: формирование речевых автоматизмов путём тренировки введенного на занятиях фонетического, лексического, грамматического материала.

***Второй подэтап** – формирование и совершенствование речевых навыков и умений.*

- Тип использованных упражнений: речевые упражнения;
- Цель: формирование умений говорения;

На втором подэтапе речевые упражнения далее делятся на элементарные и продвинутые по таким критериям, как принципы «от простого к сложному» и наличие подготовки и подсказок.

*Элементарные речевые упражнения*

- Цель: развитие у учащихся начальных речевых умений на основе фонетических, лексических и грамматических навыков.

- Характеристики: 1) есть время для подготовки и размышлений, без необходимости быстро реагировать на высказывания; 2) ограниченная самостоятельность в выборе языкового оформления (как сказать) и в определении содержания (о чем сказать); 3) с помощью опор и подсказок обеспечивается руководство и поддержка выхода речи учащихся; 4) задания относительно просты по организации и сложности выполнения.

#### *Продвинутые речевые упражнения*

- Цель: создание активных навыков и более высокого уровня практического владения языком, позволяющего учащимся произвольно, самостоятельно, связно и правильно выражать свои мысли в устной форме.

- Характеристики: на этой стадии больше внимания уделяется развитию продуктивности, осознанности, самостоятельности, гибкости, беглости, законченности, связности, логичности высказываний.

#### *Третий подэтап – свободная творческая коммуникация*

- Тип использованных упражнений: коммуникативные упражнения;
- Цель: развитие коммуникативной компетенции учащихся;
- Характеристики: больше внимания уделяется развитию интерактивности, коммуникативности, креативности и сотрудничества.

3. Обучение монологу в учебнике (Восток-3) основано на монологическом тексте и поэтому разделено на следующие пять этапов: 1) введение материала; 2) предтекстовый этап; 3) притекстовый этап; 4) послетекстовый этап; 5) контроль усвоения. На предтекстовом этапе используются подготовительные упражнения для устранения языковых барьеров, которые могут существовать во время обучения, а на послетекстовом этапе – речевые и коммуникативные упражнения.

4. С целью обоснования рациональности совершенствования существующей системы упражнений для развития говорения студентов уровня В1 в китайских вузах и проверки эффективности разработанной нами модели обучения и системы упражнений в ее рамках была сформулирована программа экспериментального

обучения, включающая оценку исходного уровня испытуемых перед началом экспериментального обучения, описание хода экспериментального обучения, Было проведение итогового среза и анализ результатов, и проведено экспериментальное обучение. Экспериментальное обучение проводилось в Муданьцзянском педагогическом университете с сентября 2023 года по январь 2024 года, в нем приняли участие 70 студентов (контрольная группа и экспериментальная группа).

5. Результаты эксперимента показали, что разработанная нами педагогическая модель развития говорения, основанная на совершенствовании системы упражнений, является эффективной и позволяет значительно повысить уровень владения речью на русском языке у студентов китайских вузов на этапе уровня В1. Экспериментальная группа достигла наибольшего прогресса в фонетике и интонации, а также значительно улучшила выполнение коммуникативных задач и логическую связность речи. В тесте по диалогу у студентов экспериментальной группы улучшилась реакция на речевые ситуации, желание и умение инициировать диалог, а также использование речевого этикета. В тесте по монологу студенты экспериментальной группы значительно продвинулись в объеме и полноте высказываний, что свидетельствует о более содержательном и совершенном высказывании студентов этой группы. Кроме того, в формирующем тесте у студентов экспериментальной группы также улучшились способности к взаимодействию и сотрудничеству.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Обучение говорению на русском языке остается слабым звеном в обучении речевой деятельности в китайских вузах. Изучение потенциальных факторов, влияющих на его качество в вузах Китая, и поиск путей их решения являются ключевыми аспектами нашего исследования.

С помощью интервью, наблюдений за уроками и библиометрического анализа в исследовании собран и проанализирован ряд потенциальных факторов, влияющих на обучение говорению. На уровне методики преподавания русского языка проведён анализ и выявлены две основные проблемы: относительная слабость исследований по проблемам «говорения» и «обучения говорению», а также отсутствие исследований, посвящённых «системе упражнений для обучения говорению на иностранном языке». В связи с этим в нашей работе сосредоточено внимание на данных проблемах и проведено целенаправленное исследование.

Во-первых, в диссертации анализируются психолингвистические аспекты порождения высказывания, исследуются процесс и механизм речепроизводства, а также обеспечиваются прочные теоретические основы для дальнейших исследований по «обучению говорению» и «системе упражнений по обучению устной речи».

Во-вторых, в диссертации проводится глубокое исследование «говорения» и обучения ему, которое в основном включает в себя: уточнение связанных понятий (разговорной, устной речи), которые легко спутать с понятием «говорения» в обучении русскому языку в китайских вузах, что закладывает основу для определения цели, содержания, видов и методов обучения говорению; во-вторых, описывается анализ диалога и монолога и теорий обучения диалогической и монологической речи; затем на основе теории порождения речи изучаются функции и применение речевых ситуаций при обучении говорению. Кроме того, в диссертации также рассматриваются тенденции развития и потенциал применения технологий искусственного интеллекта при обучении говорению в вузах.

В-третьих, в диссертации проведено комплексное исследование «системы упражнений по обучению говорению». На теоретическом уровне, на основе обзора существующих результатов исследования «системы упражнений», в работе обсуждается существенное различие между «наличием значительного количества упражнений» и «систематизированным существованием», а также подтверждается необходимость создания рациональной и научной системы упражнений для обучения русскому языку в китайских вузах; раскрывается проблема смешения речевых и коммуникативных упражнений в преподавании русского языка как иностранного, анализируются характеристики речевых и коммуникативных упражнений и критерии разграничения, также выдвигается идея, что обучение говорению на уровне В1 должно включать целостный процесс организации подготовительных, речевых и коммуникативных упражнений, а утверждается, что разделение упражнений носит динамический характер, а результаты не всегда фиксированы. На основе этого в диссертации разработана «общая схема классификации системы упражнений по обучению устной речи», охватывающая весь процесс упражнений. На практическом уровне в диссертации в виде таблиц обобщены и количественно проанализированы все упражнения по обучению диалогу и монологу, представленные в учебнике «Русский язык (Восток-3)». Содержание охватывает множество аспектов, таких как типы, виды, количество, соотношение, последовательность упражнений и формы их организации. На основе этих данных выявлены общие характеристики, преимущества и недостатки существующих упражнений, а также предложены варианты их оптимизации и примеры заданий.

На основе вышеизложенного анализа была разработана модель обучения говорению на уровне В1, охватывающая цели и задачи обучения, этапы, методы, учебные материалы и системы упражнений и т.д. Обучение диалогу делится на четыре этапа: 1) введение материала; 2) объяснение нового текста; 3) закрепление материала с использованием упражнений; 4) контроль усвоения. Третий этап дополнительно делится на три подэтапа, где последовательно используются подготовительные, речевые (элементарные и продвинутые) и коммуникативные

упражнения. Обучение монологу в учебнике (Восток-3) строится на основе текста и состоит из пяти этапов: 1) введение материала; 2) предтекстовый этап; 3) притекстовый этап; 4) послетекстовый этап; 5) контроль усвоения. Подготовительные упражнения используются на предтекстовом этапе для устранения языковых барьеров, которые могут возникнуть во время обучения, а на послетекстовом этапе используются речевые и коммуникативные упражнения.

С целью проверки эффективности разработанной модели обучения и системы упражнений было проведено экспериментальное обучение, оно включало в себя оценку исходного уровня испытуемых перед началом экспериментального обучения, описание хода экспериментального обучения, проведение итогового среза и анализ результатов.

Результаты показывают, что уровень говорения студентов экспериментальной группы стал значительно выше по сравнению с контрольной группой, что доказывает рациональность совершенствования существующей системы упражнений для развития речи на русском языке студентов уровня В1 в китайских вузах.

Перспективой дальнейшего исследования является углублённое изучение теории системы упражнений, отвечающей потребностям обучения говорению в вузах Китая. На основе полученных результатов возможна разработка пособий и сборников упражнений для обучения говорению на всех этапах обучения, что позволит повысить общий уровень говорения на русском языке студентов вузов.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Азимов, Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – Москва: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Акишина, А.А. Игры на уроках русского языка / А.А. Акишина, Т.Л. Жаркова, Т.Е. Акишина. – Москва: Русский язык, 1988. – 96 с.
3. Александровна, Т.И. Я учу русский. Готовимся к ТРКИ: Карточки-тренажер (Говорение А1-В1) / Т.И. Александровна, И.А. Дубина, И.Ю. Ильичева. – Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский государственный университет, 2023. – 56 с.
4. Алешина, А.Б. Креативные задания на этапе введения и семантизации новой лексики при обучении говорению / А.Б. Алешина // Теория и методика обучения. Вестник КГУ. – 2016. – № 4. – С. 212-214.
5. Алешина, А.Б. Речевые задания при обучении говорению на русском языке иностранных студентов начального курса / А.Б. Алешина // Мир науки, культуры, образования. – 2016. – № 5. – С. 97-99.
6. Амосов, Н.М. Моделирование мышления и психики / Н.М. Амосов. – Киев: Наукова думка, – 1965. – 304 с.
7. Антонова, В.Е. Дорога в Россию: Учебник русского языка (первый уровень): В 2 т. Т. 1 / В.Е. Антонова, М.М. Нахабина, А.А. Толстых. – Санкт-Петербург: Златоуст. – 2007. – 200 с.
8. Архипова, Л.В. О некоторых особенностях работы над диалогической речью с иностранными учащимися на этапе довузовской подготовки / Л.В. Архипова // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2018. – № 1 (9). – С. 16-22.
9. Ахутина, Т.В. Нейролингвистический анализ динамической афазии (к вопросу о механизмах построения связанного грамматически оформленного высказывания) / Т.В. Ахутина. – Москва: Изд-во Моск. ун-та, 1975. – 143 с.
10. Ахутина, Т.В. Порождение речи: Нейролингвистический анализ

синтаксиса / Т.В. Ахутина. – Изд. 4-е. – Москва: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2012. – 218 с.

11. Бакирова, Л.Р. Интерактивные методы и прием проведения занятий по русскому языку как иностранному / Л.Р. Бакирова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2017. – № 7. – С. 177-179.

12. Берман, И.М. Очерки методики обучения устной речи на иностранных языках / И.М. Берман, В.А. Бухбиндер. – Киев: Вища школа, 1980. – 247 с.

13. Блох, М.Я. Строй диалогической речи / М.Я. Блох. – Москва: Прометей, 2009. – 160 с.

14. Бухбиндер, В.А. Очерки методики обучения устной речи на иностранных языках / В.А. Бухбиндер. – Киев: Издательство при киевском государственном университете издательского объединения «Вища школа», 1980. – 247с.

15. Васильева, В.В. Устная речь: практикум / В.В. Васильева, В.И. Коньков. – Санкт-Петербург: Институт «Высшая школа журналистики и массовых коммуникаций», 2015. – 100 с.

16. Воронова, Л.С. Ключевые компетенции в структуре иноязычной коммуникативной компетентности / Л.С. Воронова // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. – 2015. – № 1. – С. 80-85.

17. Вохмина, Л.Л. Классификация / номинация упражнений по их месту в процессе овладения устной иноязычной речью как современная методическая проблема / Л.Л. Вохмина // Русский язык за рубежом, 2023. – № 3. – С. 93-98.

18. 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.

19. Вохмина, Л.Л. Хочешь говорить – говори: 300 упражнений по обучению устной речи / Л.Л. Вохмина. – Москва: Русский язык, 1993. – 171 с.

20. Выготский, Л.С. История развития высших психических функций / Л.С. Выготский. – Собр. соч. в 6 т. Т. 3. Проблемы развития психики. – Москва:

Педагогика, 1983. – С. 5-328.

21. Выготский, Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – Москва: Лабиринт, 1999. – 352 с.

22. Выготский, Л.С. Развития высших психических функций. Из не опубликованных трудов / Л.С. Выготский. – Москва: Изд-во Акад. пед. наук, 1960. – 500 с.

23. Гельфрейх, П. Стоп-кадр: смотрим и обсудим / П. Гельфрейх, М. Низник. – Санкт-Петербург: Златоуст, 2022. – 240 с.

24. Глазунова, О.И. Давайте говорить по-русски. Учебник по русскому языку / О.И. Глазунова. – 5-е изд. – Москва: Русский язык, 2003. – 336 с.

25. Глухов, В.П. Основы психолингвистики. Учебное пособие для студентов педвузов / В.П. Глухов. – Москва: Астрель, 2005. – 350 с.

26. Глухов, В.П. Основы психолингвистики. Учебное пособие для студентов педвузов / В.П. Глухов. – Москва: Астрель, 2008. – 351 с.

27. Горчев, А.Ю. Речевая тренировка и типология тренировочных упражнений в устной речи / А.Ю. Горчев. – Москва: Иностранные языки в школе, 1977. – № 6. – 83 с.

28. Грузинская, И.А. Методика преподавания английского языка в средней школе / И.А. Грузинская. – Изд. 5-е. – Москва: Государственное учебно-педагогическое издательство Министерства просвещения РСФСР, 1947. – 223 с.

29. Гун, Сюе. О подготовке специалистов по иностранным языкам в китайских вузах в рамках закона о «Новых гуманитарных науках» / Гун Сюе, М.Н. Шутова. // В мире русского языка и русской культуры: Сб. тезисов VI Международной студенческой научно-практической конференции, Москва, 22 апреля 2022 года. – Москва: Государственный институт русского языка имени А.С. Пушкина, 2023. – С. 68-71.

30. Гун, Сюе Проблемы обучения говорению на русском языке в вузах Китая. Вестник Российского нового университета. Серия: Человек в современном мире / Гун Сюе. – 2023. – № 4. – С. 46-55.

31. Гун, Сюе. Влияние обратного эффекта тестирования на обучение русскому языку в китайских вузах / Гун Сюе, М.Н. Шутова // Славянская культура: истоки, традиции, взаимодействие. XXIII Кирилло-мефодиевские чтения. Материалы Международной научно-практической конференции. – Москва: Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, 2022. – С. 351-357.

32. Гун, Сюе. Курс обучения и развития коммуникативной компетенции на русском языке на основе идеологии и политики Китая / Гун Сюе // Русский язык в поликультурном мире: коммуникация, понимание, обучение: Коллективная монография. – Тверь: Тверской государственный университет, 2023. – С. 55-63.

33. Гун, Сюе. Тенденции и перспективы обучения иноязычной устной речи в вузах в цифровую эпоху / Гун Сюе // Лингвистическая коммуникация в аспекте пиарологии и перевода: Сборник научных трудов Международной междисциплинарной научно-практической конференции, Тверь, 17–19 апреля 2025 года. – Тверь: Тверской государственный университет, 2025. – С. 68-72.

34. Гун, Сюе. Тенденция развития обучения русскому языку в китайских вузах на фоне «новых гуманитарных наук» / Гун Сюе // В мире русского языка и русской культуры: Сборник тезисов V Международной студенческой научно-практической конференции, Москва, 23 апреля 2021 года / Отв. ред. С.Г. Персиянова, В.М. Филиппова. – Москва: Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, 2022. – С. 67-69.

35. Гусева, О.Н. А говорить? Визуальные стимулы для диалогов и монологов на уроке русского языка / О.Н. Гусева, Т.А. Каргы. – Санкт-Петербург: Златоуст, 2023. – 200 с.

36. Евдокимова, Т.Д. Принципы интенсивного обучения взрослых иностранному языку / Т.Д. Евдокимова // Publishing house «Sreda». – Магнитогорск: Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, 2018. – С. 1-7.

37. Елкина, О.С. О системной терминологии / О.С. Елкина // Вестник Омского университета. Серия «Экономика». – 2010. – № 1. – С. 53-60.

38. Жинкин, Н.И. О кодовых переходах во внутренней речи / Н.И. Жинкин // Вопрос языкознания. – 1964. – № 6. – С. 35-36.
39. Жинкин, Н.И. Механизмы речи / Н.И. Жинкин; Акад. пед. наук РСФСР. Ин-т психологии. – Москва: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1958. – 370 с.
40. Земская, Е.А. Русская разговорная речь. Общие вопросы. Словообразование. Синтаксис / Е.А. Земская. – Москва: Наука, 1981. – 276 с.
41. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия / И.А. Зимняя. – Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 38 с.
42. Зимняя, И.А. Лингвопсихология речевой деятельности / И.А. Зимняя. – Москва: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. – 432 с.
43. Зимняя, И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке: Кн. для учителей сред. Школы / И.А. Зимняя. – Москва: Просвещение, 1978. – 159 с.
44. Зимняя, И.А. Функциональная психологическая схема формирования и формулирования мысли посредством языка / И.А. Зимняя // Исследование речевого мышления в психолингвистике. – Москва: Наука, 1985. – 240 с.
45. Зимняя, И.А. Педагогическая психология: Учебник для вузов / И.А. Зимняя. – Москва: Логос, 1999. – 382 с.
46. Изаренков, Д.И. Обучение диалогической речи / Д.И. Изаренков. – 2-е изд. – Москва: Русский язык, 1986. – 150 с.
47. Ительсон, Л.Б. Лекции по современным проблемам психологии обучения / Л.Б. Ительсон. – Владимир: [б. и.], 1972. – 264 с.
48. Капитонов, Т.И. Методы и технологии обучения русскому языку как иностранному / Т.И. Капитонов, Л.В. Московкин, А.Н. Щукин. – Москва: Русский язык. Курсы, 2008. – 312 с.
49. Капитонова, Т.И. Методы и технологии обучения русскому языку как иностранному / Т.И. Капитонова, Л.В. Московкин, А.Н. Щукин. – М.: Русский

язык. Курсы, – 2014. – 312 с.

50. Конева, Н.Н. Методические основы обучения аудированию деловых людей в сфере профессионального общения (в условиях ограниченного использования русской речевой среды): специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Конева Наталья Николаевна; Гос. ин-т русского языка им. А.С. Пушкина – Москва, 2001. – 294 с.

51. Крапивник, Л.Ф. Теория и практика преподавания русского языка как иностранного / Л.Ф. Крапивник // Учебно-методические материалы по дисциплине. – Хабаровск: Тихоокеанский государственный университет, 2012. – 59 с.

52. Куваева, А.С. Система упражнений в современной компетентной парадигме обучения устной иноязычной речи: специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Куваева Алена Сергеевна; Гос. ин-т русского языка им. А.С. Пушкина. – Москва. – 2018. – 250 с.

53. Лаптева, О.А. Русский разговорный синтаксис / О.А. Лаптева. – Москва: Наука, 1976. – 399 с.

54. Леваи, Л.К. К вопросу о развитии неподготовленной речи на 3 курсе языкового вуза (на материале французского языка): специальность 13.00.00 «Педагогика»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Леваи Леана Карловна; 1-й Моск. гос. пед. ин-т иностр. яз. им. Мориса Тореза. – Москва, 1965. – 111 с.

55. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – Москва: Смысл, 2005. – 352 с.

56. Леонтьев, А.А. Внутренняя речь и процессы грамматического порождения высказывания / А.А. Леонтьев // Вопросы порождения речи и обучения языку. – Москва: Наука, 1967. – 307 с.

57. Леонтьев, А.А. Общее понятие о деятельности / А.А. Леонтьев // Основы теории речевой деятельности. – Москва: Наука, – 1974. – 366 с.
58. Леонтьев, А.А. Основы психолингвистики / А.А. Леонтьев. – Москва: Смысл, 2003. – 285 с.
59. Леонтьев, А.А. Основы психолингвистики / А.А. Леонтьев. – Москва: Смысл, 1997. – 285 с.
60. Леонтьев, А.А. Основы психолингвистики: Учебник для студ. высш. учеб. заведений / А.А. Леонтьев. – 4-е изд. – Москва: Смысл; Издательский центр «Академия», 1999. – 288 с.
61. Леонтьев, А.А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания / А.А. Леонтьев. – Москва: Наука, 1969. – 307 с.
62. Леонтьев, А.А. Язык, речь, речевая деятельность / А.А. Леонтьев. – Москва: Смысл, 1969. – 214 с.
63. Линник, Т.А. Социокультурная обусловленная обусловленность торжественной речи в немецкой лингвокультуре / Т.А. Линник // Актуальные вопросы языковой динамики и методики преподавания иностранных языков. – 2013. – С. 169-174.
64. Лурия, А.Р. Курс общей психологии: лекции / А.Р. Лурия. – Москва: Изд-во МГУ, 1965. – 384 с.
65. Лурия, А.Р. Лекции по общей психологии / А.Р. Лурия. – Санкт-Петербург: Питер, 2007. – 320 с.
66. Лурия, А.Р. Основы проблемы нейролингвистики / А.Р. Лурия. – Москва: Изд-во Моск. ун-та, 1975. – 253 с.
67. Лурия, А.Р. Язык и сознание / А.Р. Лурия. – Москва: Издательство Московского университета, 1979. – 436 с.
68. Малышев, Г.Г. Смотри, запоминай, говори! Картинный словарь наиболее употребительных русских глаголов / Г.Г. Малышев. – Санкт-Петербург: Златоуст, 2021. – 176 с.
69. Малышев, Г.Г. Современный русский речевой этикет в картинках: учебное пособие / Г.Г. Малышев. – Санкт-Петербург: Златоуст, 2018. – 142 с.

70. Мануйлов, С.М. К вопросу о развитии навыков неподготовленной речи / С.М. Мануйлов // Тезисы для Межвузовской конференции по методике преподавания иностранных языков в вузе. – Москва. – С. 63-64.

71. Миролубов, А.А. История отечественной методики обучения иностранным языкам / А.А. Миролубов. – Москва: Ступени: Инфра-м, 2002. – 448 с.

72. Миролубов, А.А. Разработка теоретических вопросов системы упражнений в советской методике обучения иностранным языкам / А.А. Миролубов // Актуальные вопросы обучения иностранным языкам в средней школе – Москва: Педагогика, 1973. – С. 36-58.

73. Московкин, Л.В. Дидактические основы теории методов обучения неродному языку / Л.В. Московкин. – Санкт-Петербург: Изд-во С.- Петерб. ун-та, 2021. – 148 с.

74. Московкин, Л.В. Инновации в обучении русскому языку как иностранному / Л.В. Московкин, Г.Н. Шамонина. – Варна: ВСУ «Черноризец Храбър» Университетско издателство, 2013. – 208 с.

75. Московкин, Л.В. Методологические аспекты лингводидактики и методики обучения языку: Пособие для студентов и аспирантов / Л.В. Московкин. – Санкт-Петербург: Корифей, 2002. – 46 с.

76. Московкин, Л.В. Теоретические основы выбора оптимального метода обучения (русский язык как иностранный, начальный этап) / Л.В. Московкин. – Санкт-Петербург, 1999. – 160 с.

77. Московкин, Л.В. Хрестоматия по методике преподавания русского языка как иностранного / Л.В. Московкин, А.Н. Щукин. – Москва: Русский язык. Курсы (РЯ), 2012. – 550 с.

78. Мусаелян, И.Ф. О некоторых проблемах классификации системы упражнений в методике преподавания иностранных языков / И.Ф. Мусаелян // Современное педагогическое образование. – 2020. – № 4. – С. 61-68.

79. Мусаелян, И.Ф. Понятие «система упражнений» и попытки ее усовершенствования в методике преподавания иностранных языков /

И.Ф. Мусаелян // Современное педагогическое образование. – 2020. – № 4. – С. 38-41.

80. Омарова, Д.А. Речевая ситуация в формировании коммуникативных умений учащихся / Д.А. Омарова // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. – 2011. – № 3(16). – С. 69-71.

81. Пальмер, Г. Устный метод обучения иностранным языкам / Г. Пальмер. – Москва: УЧПЕДГИЗ, 1961. – 164 с.

82. Пассов, Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычной речи / Е.И. Пассов // Актуальные вопросы преподавания русского языка и литературы: Междунар. конф. преподавателей русского языка и литературы. Тез. докл. и выступл. – Москва: Изд-во МГУ, – 1969. – 164 с.

83. Пассов, Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е.И. Пассов. – Москва: Русский язык, 1989. – 276 с.

84. Пассов, Е.И. Основы методики обучения иностранным языкам / Е.И. Пассов. – Москва: Русский язык, 1977. – 214 с.

85. Пассов, Е.И. Системность упражнений для обучения говорению / Е.И. Пассов // Иностранные языки в школе. – 1977. – № 6. – С. 12-15.

86. Пассов, Е.И. Условно-речевые упражнения для формирования грамматических навыков / Е.И. Пассов. – Москва: Просвещение, 1978. – 127 с.

87. Полат, Е. С. Метод проектов на уроках иностранного языка / Е.С. Полат // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 3. – С. 3-9.

88. Примак, В.В. Активные стратегии обучения иностранным языкам // Русский язык за рубежом. – 2012. – № 3 (232). – С. 91-94.

89. Рахманов, И.В. Методика обучения немецкому языку в VIII-X классах / И.В. Рахманов. – Москва: Издательство академии педагогических наук РСФСР, 1956. – 343 с.

90. Рахманов, И.В. Обучение устной речи на русском языке / И.В. Рахманов. – Москва: Высшая школа, 1980. – 119 с.

91. Рогова, Г.В. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в

средней школе. Пособие для учителя / Г.В. Рогова, И.Н. Верещагина. – Москва: Просвещение, 1988. – 224 с.

92. Романова, Н.Н. Словарь. Культура речевого общения: этикет, прагматика, психология / Н.Н. Романова, А.В. Филиппова. – Москва: Флинта, 2009. – 302 с.

93. Румянцева, Т.В. К вопросу о психолингвистическом обосновании механизмов речемыслительной деятельности / Т.В. Румянцева. – Санкт-Петербург: Ученые записки Санкт-Петербургского университета технологий управления и экономики, 2018. – № 1. – С. 5-9.

94. Рухангиз, Г., Связь методики преподавания с психолингвистикой при обучении говорению иранских филологов-русистов в высших языковых школах Ирана / Г. Рухангиз, А. Хоссейни // Мир науки, культуры, образования. – 2018. – № 5. – С. 287-290.

95. Салистра, И.Д. О некоторых методических терминах / И.Д. Салистра // Иностранные языки в школе. – 1959. – № 2. – С. 55-64.

96. Скалкин, В.Л. Коммуникативные упражнения на английском языке: Пособие для учителя / В.Л. Скалкин. – Москва: Просвещение, 1983. – 128 с.

97. Скалкин, В.Л. Основы обучения устной иноязычной речи / В.Л. Скалкин. – Москва: Русский язык, 1981. – 248 с.

98. Соловова, Е.Н. Методика обучения иностранного языка: базовый курс лекций: пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е.Н. Соловова. – 2-е изд. – Москва: Просвещение, 2003. – 239 с.

99. Суханова, Т.Е. Использование различных приемов и стратегий для развития монологической и диалогической речи на занятиях по русскому языку как иностранному / Т.Е. Суханова, Т.В. Крысенко // Научный вестник Воронежского государственного архитектурно-строительного университета. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2016. – № 1 (20). – С. 57-67.

100. Тишкина, А.В., Долгаева И.О. Основы интенсивного метода обучения / А.В. Тишкина, И.О. Долгаева // Актуальные проблемы теории языка, страноведения и методики преподавания иностранных языков: материалы XI Международной студенческой научно-практической конференции, 16 апреля 2013

г., Екатеринбург / Рос. гос. проф.-пед. ун-т. – Екатеринбург, 2013. – С. 97-98.

101. Хавронова, С.А. Говорить по-русски. Учебное пособие для иностранцев (А2-В1)» / С.А. Хавронова. – Москва: Русский язык, 2014. – 320 с.

102. Цатурова, И.А. Тестирование устной коммуникации: учебно-метод. Пособие / И.А. Цатурова, С.Р. Балуюн. – Москва: Высшая школа, 2004. – 127 с.

103. Цветкова, З.М. О методике устной речи / З.М. Цветкова // Иностранные языки в школе. – 1956. – № 4. – С. 45-47.

104. Цетлин, В.С. Обучение устной речи на иностранном языке в средней школе / В.С. Цетлин // Иностранные языки в школе. – 1958. – № 5. – С. 24-34.

105. Чакур, К.С. Современная научная трактовка понятия «межкультурная коммуникативная компетенция» / К.С. Чакур // Вестник РМАТ. – 2018. – № 1. – С. 103-110.

106. Чернышова, А.В. «Поехали!» (часть 2.2) / А.В. Чернышова. – Санкт-Петербург: Златоуст, 2021. – 200 с.

107. Шатилов, С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе / С.Ф. Шатилов. – Москва: Просвещение, 1986. – 222 с.

108. Шатилов, С.Ф. Некоторые принципы создания системы упражнений для обучения иностранному языку / С.Ф. Шатилов // Системы упражнений при обучении иностранному языку в школе и вузе. – 1978. – С. 3-11.

109. Шведова, Н.Ю. К изучению русской диалогической речи: реплики-повторы / Н.Ю. Шведова // Вопросы языкознания. – 1956. – № 4. – С. 67-82.

110. Шведова, Н.Ю. Очерки по синтаксису русской разговорной речи / Н.Ю. Шведова. – Москва: Изд-во Акад. наук СССР, 1960. – 377 с.

111. Ши, Тейцзян. Русский язык в вузах (4) / Ши Тейцзян, Чжан Чжаои. – Пекин: Издательство преподавания и исследования иностранных языков, 2015. – 315 с.

112. Шибко, Н.Л. Общие вопросы методики преподавания русского языка как иностранного / Н.Л. Шибко. – Санкт-Петербург: Златоуст, 2015. – 336 с.

113. Шкапулин, В.И. К вопросу о типах в видах упражнений для развития

спонтанной речи в языковом вузе / В.И. Шкапурин // Тезисы докладов межвузовской конференции по методике преподавания иностранных языков на факультетах и в институтах иностранных языков (21-23 января 1965 г.) имени В.И. Ленина. – 1965. – 20 с.

114. Шубин, Э.П. Основные принципы методики обучения иностранным языкам / Э.П. Шубин. – Москва: УЧПЕДГИЗ, 1963. – 190 с.

115. Шутова, М.Н. Пособие по обучению русскому ударению иностранных студентов среднего и продвинутого уровня / М.Н. Шутова. – Москва: Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, 2006. – 72 с.

116. Шутова, М.Н. Проблемы обучения говорению на русском языке и система упражнений в китайских вузах / М.Н. Шутова, Гун Сюе // Международный аспирантский вестник. Русский язык за рубежом. – 2024. – № 1. – С. 15-21.

117. Шутова, М.Н. Проблемы обучения говорению на русском языке и система упражнений в китайских вузах / М.Н. Шутова, Гун Сюе // Международный аспирантский вестник. – 2024. – № 1. – С. 15-21.

118. Шутова, М.Н. Проблемы обучения развитию речи на русском языке и система упражнений в китайских учебниках «Восток» / М.Н. Шутова, Гун Сюе // Международный аспирантский вестник. Русский язык за рубежом. – 2023. – № 1. – С. 16-20.

119. Щукин, А.Н. Компетенция или компетентность / А.Н. Щукин // Русский язык за рубежом. – 2008. – № 5. – С. 14-20.

120. Щукин, А.Н. Обучение иностранным языкам: теория и практика: учебное пособие для преподавателей и студентов / А.Н. Щукин. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва: Филоматис, 2006. – 480 с.

121. Щукин, А.Н. Обучение иностранным языкам: теория и практика: учебное пособие для преподавателей и студентов / А.Н. Щукин. – Москва: Филоматис, 2004. – 416 с.

122. Щукин, А.Н. Обучение речевому общению на русском языке как иностранном: учебно-методическое пособие для преподавателей русского языка

как иностранного / А.Н. Щукин. – Москва: Русский язык. Курсы, 2015. – 783 с.

123. Щукин, А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: учебное пособие для вузов / А.Н. Щукин. – Москва: Высшая школа, 2003. – 334 с.

124. Щукин, А.Н. Практическая методика обучения русскому языку: учебное пособие / А.Н. Щукин. – Москва: ФЛИНТА, 2018. – 330 с.

### Электронные ресурсы

125. Juliv. Механизмы речевой деятельности. – URL: <https://subscribe.ru/archive/home.children.logoprogram/201109/19120913.html?ysclid=lvnkjuw4vb236199523> (дата обращения: 21.11.2022). – Текст: электронный.

126. Башкирский государственный университет. Классификация речи на подготовленную и неподготовленную. – URL: <https://studfile.net/preview/9696030> (дата обращения: 10.01.2023). – Текст: электронный.

127. Беляев, Б.В. Методика как теория обучения иностранным языкам. Предмет методики. Методические понятия. Методы исследования / Б.В. Беляев. – Текст: электронный. – 2019. – URL: <https://studfile.net/preview/9394889> (дата обращения: 20.12.2023).

128. Красовская, О.Е. Роль речевых механизмов в овладении говорением / О.Е. Красовская. – Текст: электронный. – URL: [https://elib.psu.by/bitstream/123456789/12185/3/Krasovskaya\\_2005.pdf?ysclid=lv866fl9uf710704091](https://elib.psu.by/bitstream/123456789/12185/3/Krasovskaya_2005.pdf?ysclid=lv866fl9uf710704091) (дата обращения: 22.06.2024). – Текст: электронный.

129. Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова. Теория и методика обучения иностранному языку. – URL: <https://studfile.net/preview/9539970> (дата обращения: 22.09.2022). – Текст: электронный.

130. Омский государственный технический университет. Презентация на тему: Речевая ситуация. – URL: <https://studfile.net/preview/2690643> (дата обращения: 10.12.2023). – Текст: электронный.

**Библиография работ на китайском языке**

131. Ван, Фусян. Общие основы современного русского разговорного языка / Ван Фусян. – Пекин: Пресса по преподаванию иностранных языков и исследованиям, 2000. – 1022 с. (王福祥, 现代俄语口语学概论[M]. 外语教学与研究出版社. 2000.)

132. Гао, Фэнлань. Особенности обучения русскому языку в китайских вузах / Гао Фэнлань // Педагогическое образование в России. – 2016. – № 12. – С. 41-45. (高凤兰, 中国高校俄语教学的特点[J]. 俄罗斯教育. 第 12 期, 2016: 41-45)

133. Гао, Фэнлань. Русская психолингвистика: избранные произведения из серии А.А. Леонтьева / Гао Фэнлань. – Хэйлунцзянское народное издательство, 2015. – С. 296. (高凤兰. 俄罗斯心理语言学: 列昂季耶夫作品选[M]. 2015: 296.)

134. Жун, Цзе. О обучении разговорному русскому языку в Китае / Жун Цзе, Чжао Вэй // На основании ответа эксперта по разговорному языку профессора О.А. Лаптевой. – Издательство Хэйлунцзянского университета, «Foreign Language Research», 1995. – № 4. – С. 58-62. (荣洁, 赵为. 对中国口语教学的几点思索 - 访俄罗斯普希金俄语学院口语专家拉普捷娃教授[J]. 外语学刊. 第四期. 1995: 58-62)

135. Кафедра русского языка факультета иностранных языков Пекинского педагогического университета. Система упражнений // Преподавание русского языка в Китае. – 1987. – № 5. – С. 13-16. (北师大外语系教研室. 练习体系[J]. 中国俄语教学. 1987: 13-16.)

136. Лю, Чао. Оценка системы упражнений в учебниках «Русский язык (Восток)» и «Русский язык (Хэйлунцзянский университет)» на базовом уровне (в китайских вузах) / Лю Чао // Весник университета Цзиси. – 2012. – № 10. – С. 34-35. (刘俏. 对基础阶段《东方》与《俄语》两部教材中练习体系的评价[J]. 鸡西大学学报. 2012: 34-35 )

137. Лю, Чжуцзюнь. Анализ и разработка системы упражнений в учебниках по обучению русскому языку на основном этапе – на примере 3 учебных комплексов Пекинского университета иностранных языков (1964, 1985, 2010 гг.) /

Лю Чжуцзюнь. – Пекин, 2016. – 63 с. (刘株君. 北外三套俄语基础阶段教材的练习体系比较研究[D]. 2016: 63)

138. Пэнь, Дэнълин. Общая психология (пятое издание) / Пэнь Дэнълин. – Пекин: Издательство Пекинского педагогического университета, 2019. – 605 с. (彭聃龄. 普通心理学[M]. 北京: 北京师范大学出版社. 2019: 605.)

139. Руководящий комитет по преподаванию иностранных языков Китайского университета. Учебная программа специальности «русский язык» в китайских вузах. – Пекин: Пресса по преподаванию иностранных языков и исследованиям, 2012. – 380 с. (中国大学外语教学指导委员会. 中国大学“俄语”专业课程设置. 北京: 外语教学与研究出版社. 2012. – 380)

140. Руководящий комитет специальности «Иностранные языки и литература» в вузах // Педагогическое руководство по специальности «русский язык» на этапе бакалавриата в китайских вузах. – Пекин: Пресса по преподаванию иностранных языков и исследованиям, 2020. (高校“外国语言文学”专业指导委员会. 中国高校本科阶段“俄语”专业教学指导. 北京: 外语教学与研究出版社. 2020.)

141. Сунь, Юйхуа. Базовый аудиовизуальный курс русского языка / Сунь Юйхуа, И.В. Таюрская. – Пекин: Пресс пекинского университета, 2013. – 164 с. (孙玉华, 塔尤斯卡娅. 俄语基础视听课程[M]. 北京: 北京大学出版社. 2013: 164)

142. Сюй, Вэньюй. Очерки по современной русской разговорной речи / Сюй Вэньюй. – 2000. – 351 с. (徐翁宇. 现代俄语口语概论[M]. 2000: 351)

143. Сюй, Гаоюй. Русская психолингвистика и преподавание иностранных языков / Сюй Гаоюй, Чжао Цюе. – Пекин: Издательство Пекинского университета, 2008. – 300 с. (许高渝, 赵秋野. 俄罗斯心理语言学 and 外语教学[M]. 北京: 北京大学出版社. 2008: 300)

144. Ху, Чжуанлинь. Сплоченность и последовательность текста / Ху Чжуанлинь // Шанхайская пресса по образованию на иностранных языках. – 1994. – 235 с. (胡壮麟. 语篇的衔接与连贯[M]. 上海外语教育出版社, 1994: 235)

145. Хуан, Мэй. Русский язык в вузах (3) / Хуан Мэй. – Пекин: Издательство

преподавания и исследования иностранных языков, 2010. (黄玫. 大学俄语第三册 [M]. 外语教学与研究出版社. 北京, 2010.)

146. Хуан, Мэй. Устная речь: учеб. пособие (1) / Хуан Мэй. – Пекин: Пресса по преподаванию иностранных языков и исследованиям, 2012. (黄玫. 口语: 教学用书[M]. 第一册. 外语教学与研究出版社. 北京, 2010.)

147. Хуан, Мэй. Устная речь: учеб. пособие (2) / Хуан Мэй. – Пекин: Пресса по преподаванию иностранных языков и исследованиям, 2015. (黄玫. 口语: 教学用书(第二册)[M]. 外语教学与研究出版社. 北京, 2010.)

148. Чжао, Чуе. Психоллингвистика и преподавание иностранных языков. Хэйлунцзянское народное издательство / Чжао Чуе. – 2007. – 436 с. (赵秋野. 心理语言学和外语教学[M]. 黑龙江人民出版社. 2007: 436)

149. Чэнь, Вандао. Основы риторики / Чэнь Вандао // Пресса Фуданьского университета. – 2021. – 248 с. (陈望道. 修辞学基础[M]. 复旦大学出版社. 2021: 248)

150. Юй, Юннъянь. Методика преподавания русского языка / Юй Юннъянь. – Шанхай: Шанхайская пресса по образованию на иностранных языках, 1986. (于永年. 俄语教学法[M]. 上海: 上海外语教育出版社, 1986)

### **Библиография работ на английском языке**

151. Eggert, B. Übungsgesetze im fremdsprachlichen Unterricht / B. Eggert. – Leipzig, 1911. – 103 p.

152. Firth, J.R. Personality and language in society / J.R. Firth // The Sociological Review. – 1950. – P. 15-31.

153. Firth, J.R. Papers in Linguistics / J.R. Firth. – London: OUP, 1957. – 233 p.

154. Hymes, D. On Communicative Competence / in: Pride J. B., Holmes J. (eds.). – New York: Penguin, 1972. – P. 269-293.

## ПРИЛОЖЕНИЕ А

### Общая схема системы упражнений для обучения иноязычной устной речи

#### Тип упражнений:

Подготовительные упражнения – ПУ;

Речевые упражнения – РУ;

Коммуникативные упражнения – КУ

Таблица А – Общая схема системы упражнений для обучения иноязычной устной речи

Тип упр.	Основные виды упр.	Основные группы упр.	Образцы упражнений
ПУ	Упражнение на осмысление и идентификация новых языковых материалов и заявлений	Имитация	Слушайте звукозапись диалога или текста, тренируйтесь их в чтении вслух. Прочитайте диалоги по ролям, и меняйте ролями.
		Наблюдение, осознание и запоминание	Постарайтесь понять значения <i>сложных прилагательных</i> , укажите их образование. Определите значение, управление и сочетаемость следующих слов и запомните их значение.
		Понимание и анализ	Прочитайте предложения, проанализируйте использование синонимов (глаголов уметь, смочь, суметь)
		Выбор и выделение	Выбирайте готовую языковую форму, подходящую для данного предложения по содержанию. Выделите в тексте ключевые слова. Какие рисунки (или видеороликами) соответствуют содержанию этих текстов.
			Группировка
		Комбинирование	Составьте словосочетания из данных слов. Составьте предложение из готовых частей с образцом (или без него)
			Онлайн-игры, связанные с осознанием и выбором языковых явлений и знаков, или кроссворды на бумаге
		Восстановление реплик	Реплики-вопросы

	участников диалога (восстановите пропущенные реплики)	Реплики-дополнения	Восстановите пропущенные реплики в следующих микро-диалогах.
		Реплики-ответы	Закончите предложения, обращая внимание на употребление слова <i>значить</i> . Дайте развернутый / краткий ответ на вопрос.
	Упражнения на завершение грамматической структуры предложения	Выберите нужные слова (из данных) и грамматическое оформление предложения	Вставьте, где надо, недостающие предлоги.
			Выберите глагол (например, в совершенном или несовершенном виде), вставьте его в нужную форму. Выберите правильные слова (из данных) и грамматически оформите предложения.
	Конструктивные упражнения	–	Соедините предложения, приведенные в левой и правой колонках, для получения связанных утверждений.
			Соедините словосочетания в таблице в связные предложения.
Из двух простых предложений составьте одно сложноподчиненное с союзом <i>чтобы</i> , сделав соответственно надлежащие изменения.			
Трансформация и подстановка	Трансформационные упражнения	Трансформируйте вопросительное предложение в утвердительное. Перефразируйте предложения, употребив данные слова.	
	Подстановочные упражнения	Замените в диалогах слова и словосочетания заданными словами или словосочетаниями. Замените рисунки словами.	
		Перефразируйте предложения, используя глаголы <i>издавать</i> или <i>публиковать</i> .	
Подстановочные таблицы	Для усвоения грамматических конструкций	Например, Он берет книгу Она даёт яблоко Учитель показывает карту	
РУ	Условно-речевые упражнения по разным установкам (по Е.И. Пассову)	Имитативные	Подтвердите, что вы делаете то же самое. – Я иду в театр. – Я тоже иду в театр.
		Подстановочные	– «Тихий Дон» – скучный роман. – Что вы! Это интересный роман.
		Трансформационные	– Я не читал этот роман. – Он говорит, что этого романа не читал.
	Репродуктивные	«Угадайте!» – Вчера в универмаге я что-то купил. – Новый костюм? – Нет, красивый плащ.	
	Переводные упражнения	–	Перевести следующие предложения с русского на китайский язык.
		Понимание и оценка речевой ситуации	
Микро-ситуация			Отличная вода! - крикнул Петр из реки. – Прыгай, Сережа, скорее! Сергей прыгнул в воду. Она оказалась холодной. Почему Сергей стал купаться?

<b>Ситуативные упражнения</b>	Учебно-речевая ситуация	Вы получили сообщение в WhatsApp от вашего друга извещающую о том, что он прибывает поездом завтра в 11 часов утра. Так как у вас в это время занятия в институте, вы просите свою сестру встретить приятеля, описывая его внешность.
	Проблемная ситуация	«Как-то в среду Андрей, студент художественного училища, решил съездить на экскурсию в окрестности Москвы, чтобы посетить дом-музей известного русского художника. Он проехал уже несколько остановок, когда случайно узнал, что по средам этот музей закрыт. Андрей задумался, как ему быть». Вопросы: 1) Чем было вызвано решение студента посетить музей художника? 2) Какое решение приняли бы вы на его месте? 3) Что следует делать, чтобы обеспечить успех планируемого мероприятия, такого, как, например, экскурсия, турпоездка и т. д.? 4) .....
<b>Тематическая беседа</b>		Приведем тему «Разговор о покупках»: 1) На родине вы, наверное, редко ходили в магазин, потому что почти все покупали родители. Это было так или, может быть, я не прав? 2) Скажите, в каком магазине вы обычно покупаете книги, тетради? 3) Я хочу купить..., вы не знаете, в каком магазине это лучше сделать? 4) .....
<b>Условная беседа</b>		Высказывание «Мне удастся в неделю прочесть по крайней мере одну книгу» может вызвать следующие виды реплик-реакций: восклицание (Это очень хорошо!); вопрос (Какого рода литературу вы имеете в виду – научную, художественную или публицистику?); просьбу (Расскажите, пожалуйста, как вам это удастся); утверждение (Чтение книг – очень полезное дело); сомнение (Я, правда, сомневаюсь, может ли студент успеть, помимо всего, еще и читать столько литературы);
<b>Репродуктивные упражнения</b>	Пересказ в учебных условиях	Пересказ текста
	Сокращенно-выборочное изложение на основе текста	Пересказ текста в пяти предложениях;
		Рассказ об отношении героя к такому-то событию; Изложение биографии героя. Изложение эпизода, описывающего...
<b>Драматизация</b>	Ролевая игра по заданной теме	
	Драматизация на основе прочитанного или прослушанного текста	Составьте свои диалоги по аналогии с данными диалогами и разыграйте их.
		Задание: «Консультация у диетолога»

	Социально-ролевые игры на основе стереотипных ситуаций	Персонажи: Диетолог: профессиональный специалист по здоровому питанию. Клиент: человек, озабоченный своими пищевыми привычками и здоровьем. Ситуация: Клиент приходит к диетологу с проблемами, связанными с питанием и образом жизни (например, лишний вес, усталость).
<b>Репликовые упражнения</b>	Вопрос-ответ;	Составьте диалоги на заданную тему или ситуацию, пройденную на занятиях
	Утверждение-вопрос;	Дополните (или измените) диалог
	Утверждение-утверждение;	Выразите удивление с помощью вопроса
	Утверждение-отрицание и т.д.	Согласитесь с утверждением и по возможности сообщите что-либо дополнительно Возразите Выскажите мысль противоположного характера Уточните нижеследующие утверждения
<b>Вопросо-ответные упражнения</b>	Вопросы по предъявленному дидактическому материалу (текст, рисунок, диафильм)	Ответьте на вопросы, связанные с темой текста.
	Вопросы, при ответе на которые студенты должны опираться на свои знания, жизненный опыт, рассуждения	«Немного об учебе в университете»; «Как вы организуете свое время?»; «Какая еда вам больше всего нравится?»; «Любите ли вы читать?»; «Чем вы увлекаетесь?» и т.д.
<b>Учебный рассказ</b>		Расскажите, чем вы увлекались раньше и чем теперь.
<b>Дескриптивные упражнения в учебных условиях</b>	Описание элементарных изображений	«Скажите, какая профессия, судя по картинке, у этих людей. Почему вы сделали такой вывод?»;
	Описание фабульных сюжетов	Опишите этот последовательной серии картинок.
	Описание статических сюжетов	Опишите эту карикатуру (юмористический рисунок, репродукцию произведений художников и т.д.)
	Описание реальных объектов	Опишите эту сумку и укажите следующие её характеристики: 1) внешний вид: цвет, форма, рисунок и т.д.; 2) вместимость; 3) функциональность и другие замечания.
		Отгадайте, что это? Образец: <i>Магазин, где продаются медикаменты (Аптека);</i> 1. Дерево, которое считается символом России

	<b>Игровые упражнения</b>	Игры на развитие навыков устной речи	(Берёза); 2. Овощ, который в древности называли и «райским яблочком», и «яблоком дьявола» (Картофель); 3.....
			Скажите комплимент и ответе на него. Например, Комплимент: «Вы хорошо выглядите»; «Вам это к лицу»; «Вы модно одеты»; «Это элегантно (мило, привлекательно, оригинально, комфортно)». Ответ на комплимент: «Я рад(-а)»; «Вы очень любезны»; «Ну, что вы»; «Вы мне льстите»; «Спасибо, мне приятно».
	<b>Дискуссии в учебных условиях (с применением различных видов подсказывающих опор или в воспроизведении заранее подготовленных высказываний)</b>	Комментирование	Согласны ли вы с утверждением героя рассказа, что быть молодым плохо?
Обсуждение		У вас есть 10 минут на подготовку и ответьте на следующие вопросы на основе изученного вами текста: Какие черты характера человека вы цените больше всего? Какие черты вы считаете отрицательными и почему? Что для человека важнее – его характер или интеллект? Связано ли прогресс ученика в учебе с его характером? Что вы думаете обо всём этом?	
<b>КУ</b>	<b>Дискуссии в естественных или импровизированных условиях</b>	Дебаты	
		Комментирование и обсуждение в группе	
		Мозговой штурм	
		Внезапные речевые ситуации	Пример: задавая вопрос о процессе получения книг в библиотеке (ролевая игра), преподаватель вставляет внезапный вопрос (библиотекарь внезапно сообщает, что нужная книга взята).
	<b>Технология и приёмы обучения в сотрудничестве и</b>	Глобальная стимуляция <sup>4</sup>	(Подробности см. в сноске)
		«Аквариум» <sup>5</sup>	(Подробности см. в сноске)
Приёмы «дискуссия в формате телешоу»		«Пусть говорят!», «постановка сценки», конкурс «квиз-викторина» и т.д.	

4 Глобальная симуляция – это скрипт или сценарий, позволяющий группе до 30 человек создавать свой собственный театр. Это может быть, например, многоквартирный дом, цирк или гостиница, участники могут поселить там людей, которые взаимодействуют друг с другом и симулируют все языковые функции, которые необходимы в этой среде, которая в свою очередь является одновременно и тематическим пространством, и коммуникативным театром [Debyser, 1996: 4].

5 «Аквариум» – это интерактивная и дискуссионная учебная техника: несколько участников сидят в кругу и разыгрывают сценарии (или обсуждают или защищают свое мнение). Остальные участники во внешнем круге делятся на роли записывающих, наблюдающих, а также на роли анализа, оценки и подведения итогов.

<b>взаимодействии</b>		
<b>Неподготовленные коммуникативные упражнения</b>	Неподготовленный доклад, сообщение	
	Спонтанный (самопроизвольный, импровизированный) рассказ, пересказ и описание определенного события или явления в естественной (реальной) ситуации или в бытовой жизни.	
	Интерактивные игровые упражнения	Пример: два игрока сидят друг напротив друга, у каждого на голове надета бумажная ‘корона’ с надписью о конкретном человеке или предмете. Содержание видно только другому человеку. Одна из сторон задаёт вопросы, например, «Написано ли на карточке название овоща?»; «Это человек?»; «Его профессия – актер?». Другой игрок отвечает честно, но старается, чтобы оппонент не догадался. Игроки разгадывают загадку с помощью вопросов и ответов, и побеждает тот, кто первым отгадает, что написано на карточке.
	Импровизация	Разновидность устного рассказа, продуцируемого студентом по его собственной теме, без предварительной подготовки.
	Инициативные упражнения	Пресс-конференция Некоторые проектные задания
<b>Некоторые интерактивные упражнения с помощью искусственного интеллекта</b>	Разговор с Чат-ботом (голосовым помощником)	«Алиса», «Маруся», «Hello Talk», «Call Annie», «Talk AI» и т.д.
	Взаимодействие и диалог с аватарами в смоделированных тематических ситуациях (например, в аэропорту).	В настоящее время ряд компаний и вузов в разных странах, в том числе и в России, активно разрабатывают иммерсивные, многосценарные, интерактивные программы обучения иностранным языкам, и уже есть значительные результаты. Хотя цифровые технологии еще достигли совершенства, но мы уже видели много разработанных учебных программ и программного обеспечения, например, «Mondly VR» (см. рисунки ниже).



В гостинице



В ресторане



Встреча в аэропорту

Примечание: классификация типов некоторых заданий может меняться в зависимости от организационной формы и условий речевой ситуации.

## ПРИЛОЖЕНИЕ Б

### Статистическая таблица классификации и количества всех упражнений, используемых при обучении диалогической речи в учебнике «Русский язык» (Восток-3)

#### Тип упражнений:

Подготовительные упражнения – ПУ;

Условно-речевые упражнения – УРУ (По Е.И. Пассову);

Речевые упражнения – РУ;

Коммуникативные упражнения – КУ

Таблица Б – Статистическая таблица классификации и количества всех упражнений, используемых при обучении диалогической речи в учебнике «Русский язык» (Восток-3)

Типы упр.	Виды упражнений	Задания в учебнике	Распределение заданий	Кол-во
ПУ	Упражнения на наблюдение, осознание готового языкового материала.	Постарайтесь понять значения сложных прилагательных, укажите их образование.	Второе задание первого урока	1
		Найдите в словаре следующие словосочетания и запомните их значение.	Первое задание шестого урока; Первое задание девятого урока	2
		Составьте словосочетания из данных слов.	Первое задание восьмого урока	1
	Имитативные упражнения	Слушайте звукозапись диалогов, тренируйтесь в чтении диалогов вслух.	1-12 урок	12
	Подстановочные упражнения	Замените в диалогах слова и словосочетания заданными словами или словосочетаниями.	1-12 урок	12
		Перефразируйте предложения, используя глаголы издавать или публиковать.	Второе задание восьмого урока	1
с	Составление	Запомнить (определить) следующие слова, и составить предложения по заданной	Первое задание второго урока;	3

предложений из готовых частей с моделью или без нее.	модели или без модели.	Третье задание второго урока; Первое задание третьего урока;	
	Ознакомьтесь с данной моделью предложения и составьте предложение с определенными словами.	третье задание третьего урока;	1
Конструктивные упражнения (Расширьте предложения на основе заданной модели или без.)	Соедините предложения, приведенные в левой и правой колонках, для получения связанных утверждений.	Первое задание пятого урока; Первое задание седьмого урока;	2
	Употребляя данную модель, закончите предложения.	Второе задание четвертого урока; Второе задание десятого урока; Первое задание двенадцатого урока;	3
	Закончите предложения, обращая внимание на употребление слова значить.	Третье задание седьмого урока;	1
Восстановление реплик участников диалога (восстановите пропущенные реплики)	Задайте вопросы, ответами на которые могут быть следующие реплики.	Третье задание четвертого урока; Второе задание шестого урока;	2
	Восстановите пропущенные реплики в следующих микро-диалогах.	Второе задание двенадцатого урока;	1
Трансформационные упражнения	Преобразуйте предложения по заданной модели.	Второе задание третьего урока;	1
Упражнения на завершение грамматической структуры	Вставьте, где надо, недостающие предлоги, и переведите предложения. (В.Л. Скалкин относит такие упражнения к первому компоненту системы упражнений-упражнения аналитического типа,	Второе задание пятого урока	1

	предложения (найти полные формы слов или вставить пропущенные слова в предложение)	например, заполнение пропусков, раскрытие скобок, вопросы к выделенным словам, перифраз...)		
		Выберите правильные слова (из данных) и грамматически оформите предложения.	Второе задание седьмого урока	1
		Вставьте в предложения слова из скобок в нужной форме и с необходимым предлогом.	Первое задание одиннадцатого урока	1
	Переводные упражнения	Перевести с русского на родной язык.	Третье задание девятого урока	1
<b>УРУ</b>	Имитативные упражнения	Употребляя заданную модель, скажите, что вы делаете то же самое.	Первое задание четвертого урока	1
<b>РУ</b>	Репликовые упражнения	Составьте новые реплики на основе заданных образцов реплик или заданных слов. (Такой вид упражнений в этой учебнике выглядит как составление реплик, но дается слишком много опор. Его суть все же - наблюдение за словами. Это должен быть переходный процесс от языковых упражнений к речевым, а не типичные речевые упражнения.)	Второе задание второго урока; Второе задание девятого урока	2
		Составьте микро-диалоги по образцу, используя заданные конструкции и обороты. (По сути данного задания, это окончание предложений, которые затем объединяются в диалог)	Третье задание двенадцатого урока	1
	Вопросно- ответные упражнения	Ответьте на вопросы, связанные с темой текста.	Четвертое задание восьмого урока	1
	Рассказ	Расскажите о вашей институтской библиотеке по плану.	Шестое задание пятого урока	1
		Составьте рассказ по предложенному плану по сюжетной основе, выскажите свое мнение.	Третье задание восьмого урока	1
Прочитайте газетные объявления о выставках и скажите, какое из них вас больше всего заинтересовало		Шестое задание десятого урока	1	
	Поделитесь своими впечатлениями о просмотренном фильме, употребляя заданные модели.	Второе задание одиннадцатого урока	1	
	Составьте диалоги, используя выражения в таблице. (По Г. Пальмеру - это	Седьмое задание	1	

	Подстановочные таблицы	подстановочные таблицы, Е.И. Пассов относил такое упражнение к УРУ1, некоторые учёные считают такое упражнение языковым упражнением. Но поскольку от учащихся требуется составить диалоги по содержанию таблицы, это задание на данном уроке характеризуется определённым речевым характером, на наш взгляд, это переходный этап от языковых упражнений к речевым)	девятого урока	
	Дескриптивные упражнения	Опишите портрет какого-то человека, составьте предложения, употребляя заданные конструкции.	Первое задание первого урока; Третье задание первого урока	2
	Ситуативные упражнения	Что вы посоветуете другу, если он приехал в Москву впервые и хочет обойти как можно больше музеев (по заданному примеру)	Первое задание десятого урока	1
	Понимание и оценка речевой ситуации	По отношению к репликам собеседников определите, они считают фильм хорошим или нет?	Третье задание одиннадцатого урока	1
	Пересказ (репродуктивные упражнения)	Постарайтесь передать содержание диалогов в форме монолога.	1-12 урок	12
	Ролевая игра	Составьте свои диалоги по аналогии с данными и разыграйте их.	1-12 урок	12
<b>КУ</b>	Дискуссии; беседы; неподготовленный доклад ...	Нет	Нет	0

## ПРИЛОЖЕНИЕ В

### Статистическая таблица классификации и количества всех упражнений, используемых при обучении устной монологической речи в учебнике «Русский язык» (Восток-3)

#### Тип текстов

Текст-повествование – ТП

Текст-описание – ТО

Текст-рассуждение – ТР

Таблица В – Статистическая таблица классификации и количества всех упражнений, используемых при обучении устной монологической речи в учебнике «Русский язык» (Восток-3)

Типы текстов	Название текстов в учебнике	Место заданий (на каком уроке)	Описание заданий по говорению
ТП	«Какая встреча»	Урок 1 (1)	Нет
	«Чудесный чёрный парик»	Урок 1(2)	Расспросите своего партнера о его знакомом. Придумайте необходимые вопросы.
	«Однажды в поезде»	Урок 2(1)	Пересказ текста
	«Библиограф»	Урок 2(2)	Скажите, какие черты характера ценятся на работе, в жизни, в дружбе и почему.
	«Сувениры»	Урок 3 (2)	Нет
	«Завтрак»	Урок 9 (2)	Нет
	«В театре»	Урок 11 (1)	Нет
ТО	«Ярославская Масленица»	Урок 4 (1)	Нет
	«Санкт-Петербург приглашает!»	Урок 4 (2)	Посмотрите на фотографии, если у вас есть возможность, куда вы поедете сначала? Почему?
	«Русская кухня»	Урок 9 (1)	Нет
	«Государственная Третьяковская галерея»	Урок 10	Нет
	«Никита Михалков»	Урок 11 (2)	Нет

	«Праздники в России»	Урок 12	Нет
	«Мир моих увлечений»	Урок 3 (1)	1. Пересказ текста 2. Расскажите, чем вы увлекались раньше и чем теперь.
	«Книга у нас дома»	Урок 5 (1)	Обсудите в группе следующие вопросы: 1. Когда вы научились читать? 2. Какие книги вы любите читать? 3. ...
	«Как стать полиглотом»	Урок 7 (1)	1. Вспомните совет лингвиста Л.В. Щербы в тексте относительно изучения иностранных языков и выскажите своё мнение на эту тему. 2. Рассмотрите рисунки и расскажите, какие методы вам кажутся более эффективными и почему?
	«Трудности овладения языком»	Урок 7 (2)	1. Следующие рекламные сообщения активно предлагают способы ускоренного и эффективного изучения иностранных языков, причём без усилий для учащегося. Расскажите, как вы относитесь к таким методам изучения языка. 2. Познакомьтесь со следующими условиями, которые способствуют успешности изучения иностранного языка, расскажите какие условия вы считаете важными.
ТР	«Книга или интернет»	Урок 5 (2)	1. Прочитайте высказывание об электронной библиотеке. Переведите его на китайский язык и изложите ваше мнение о чтении онлайн. 2. Расскажите, вы предпочитаете читать обычные книги или читать книги в Интернете? Аргументируйте ваше мнение.
	«Интернет: польза или вред?»	Урок 6	Пользуетесь ли вы Интернетом? Что вы делаете в сети? Расскажите, как вы относитесь к Интернету.
	«СМИ: польза или вред?»	Урок 8	Скажите, как вы относитесь к роли средств массовой информации в нашей жизни.

Примечание: (1) имеется в виду первый текст на этом уроке, (2) имеется в виду второй текст на этом уроке)



х норм на нефонетическом уровне (-0.5 балла за каждую позицию).																	
Итого:																	

Таблица Г.3 – Задание 3

Критерии оценки	Задание 3 25 баллов. 5×5=25 баллов.				
	Позиции 1-5 (до -5 баллов за каждую позицию)				
	1	2	3	4	5
1. Правильное понимание коммуникативного намерения задачи (-1 балла за каждую позицию).					
2. Адекватность решения коммуникативной задачи (-1 балла за каждую позицию).					
3. Нарушение норм речевого этикета (-0.5 балла за каждый случай).					
4. Нарушение использования лексем (-0.5 балл за каждую).					
5. Нарушение грамматических норм (-0.5 балл за каждую).					
6. Грубые нарушения фонетико-интонационных норм на нефонетическом уровне (-0.5 балла за каждую позицию)					
Итого:					

Таблица Г.4 – Задание 4

Критерии оценки	Задание 4. 60 баллов. позиция 1-7 (5 баллов). позиция 5 (10 баллов). 5×7+10=45 баллов.
1. Фонетико-интонационная правильность	0 1 2 3 4 5
2. Грамматическая правильность речи	0 1 2 3 4 5
3. Лексическая правильность речи	0 1 2 3 4 5
4. Правильно использовать телефонный этикет (например, приветствие и прощание и т.д.)	0 1 2 3 4 5

5. Объяснить цели звонка.	0 1 2 3 4 5
6. Назначить место и время встречи.	0 1 2 3 4 5
7. Спросить, как узнать собеседника.	0 1 2 3 4 5
8. Описать свою внешность.	0 2 4 6 8 10
Итого:	

Таблица Г.5 – Задание 5

Критерии оценки	Задание 5 60 баллов
1. Адекватность решения коммуникативной задачи.	-0 -5 -10
2. Соответствие высказывания предложенной теме (-15-25 баллов за каждое отклонение от темы).	-0 -15 -25
3. Полнота и объём высказывания (до -5 баллов за весь текст, если ответ учащегося содержит менее 20 фраз).	-0 -3 -5
4. Логичность и связанность изложения.	-0 -3 -5
5. Значимые ошибки при использовании языковых средств (грамматические и лексические ошибки).	-0 -3 -5
6. Грубые нарушения фонетико-интонационных норм на нефонетическом уровне (до -5 баллов за задание).	-0 -3 -5
Итого:	