

RU

Развитие аудитивных умений при обучении русскому языку студентов-иностранцев из стран Азиатско-Тихоокеанского региона

Чирейкина О. Ю., Чирейкин М. К.

Аннотация. Цель исследования – определить специфику организации образовательного процесса для формирования аудитивных умений у студентов из стран Азиатско-Тихоокеанского региона при обучении русскому языку как иностранному (РКИ) с учетом основных трудностей, возникающих по причине этнокультурных различий и национальных особенностей мыслительно-речевой системы обучающихся. В статье освещаются и уточняются теоретико-практические вопросы формирования умения аудирования в рамках обучения РКИ на этапе элементарного уровня (А1), описывается ряд проблем лингвистического и экстралингвистического характера, специфичных для данного контингента обучающихся. Научная новизна исследования состоит в уточнении научных представлений о современных методах формирования умения аудирования в рамках обучения РКИ, а также в выявлении психолого-педагогических особенностей обучающихся из стран Азиатско-Тихоокеанского региона, оказывающих влияние на процесс формирования у них аудитивных умений. В результате проведенного исследования доказано, что для интенсификации процесса обучения РКИ, и в частности аудированию, необходим комплексный подход, учитывающий национально-культурные черты обучающихся и особенности их родных языков. На основе обобщения практического опыта авторов статьи представлена система заданий, направленная на развитие аудитивных умений студентов из стран Азиатско-Тихоокеанского региона, обоснован отбор звукового материала с акцентом на упражнениях по отработке речевого слуха, памяти, артикуляции.

EN

Development of auditory abilities when teaching Russian to foreign students from the countries of the Asia-Pacific region

Chireikina O. Y., Chireikin M. K.

Abstract. The aim of the study is to determine the specifics of organising the educational process for auditory skills formation among students from the countries of the Asia-Pacific region when teaching Russian as a foreign language (RFL), taking into account the main difficulties arising due to the ethno-cultural differences and national characteristics of the students' mental and speech system. The paper sheds light on and clarifies the theoretical and practical issues of listening skills formation in the framework of RFL teaching at the elementary level (A1), describes a number of linguistic and extralinguistic problems specific to this student body. The scientific novelty of the study consists in clarifying the scientific ideas about modern methods of listening skills formation in the framework of RFL teaching, as well as in identifying the psychological and pedagogical features of students from the countries of the Asia-Pacific region that influence the process of formation of their auditory skills. As a result, it has been proved that in order to intensify the process of RFL teaching and particularly listening, an integrated approach is needed that takes into account students' national and cultural characteristics and the peculiarities of their native languages. Based on the summarisation of the authors' practical experience, a system of tasks aimed at auditory skills development among students from the countries of the Asia-Pacific region has been presented, the selection of audio material with an emphasis on exercises for practicing speech hearing, memory, articulation has been justified.

Введение

На протяжении последнего года Российская Федерация столкнулась с глобальными вызовами, обусловленными геополитической ситуацией и наметившейся сменой вектора образовательного процесса. Если до недавнего времени, подчиняясь условиям мировой глобализации, парадигма высшего образования РФ постепенно, но вполне целенаправленно встраивалась в мировую образовательную систему, то сегодня с большой долей вероятности можно ожидать отхода от Болонской системы и ориентации на новые российские

стандарты обучения. Необходимо отметить, что традиционно потенциал российских вузов благодаря качеству предоставляемого образования, его доступной стоимости и благоприятной среде проживания в российских городах всегда привлекал иностранных студентов. Вузы также были заинтересованы в данном контингенте обучающихся. Важную роль в этом, безусловно, сыграла и политика Министерства науки и высшего образования РФ, включившего в показатели эффективности деятельности вузов «численность иностранных студентов». Можно предположить, что в ближайшем будущем число иностранных студентов в РФ все же сократится, однако вряд ли изменится их национальная принадлежность.

В Сибирском федеральном округе основной контингент иностранных студентов традиционно включал представителей постсоветских государств (Казахстана, Узбекистана, Таджикистана). Дальнее зарубежье представляли обучающиеся из стран Азиатско-Тихоокеанского региона (далее – АТР) – Китая, Вьетнама, Лаоса. В последние годы наш образовательный рынок начали активно осваивать граждане различных африканских государств – Нигерии, Конго, Камеруна, Мозамбика, ЮАР и др. В силу сложившейся традиции в нашей педагогической практике нам чаще приходится контактировать со студентами из стран АТР.

Обучение русскому языку как иностранному (далее – РКИ) студентов из зарубежных стран активно ведется в нашей стране уже более 60 лет. Необходимо отметить, что методика преподавания РКИ, основы которой были заложены еще в советское время такими учеными, как Л. В. Щерба (1974), Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров (1990), а позже А. А. Акишиной, О. Е. Каган (2022), Т. М. Балыхиной, О. В. Харитоновой (2006), Н. А. Метс (2010), С. А. Хаврониной, А. С. Куваевой (2020), Э. Г. Азимовым, А. Н. Щукиным (2018), на сегодняшний день является одной из самых передовых. На наш взгляд, именно методика преподавания РКИ показала себя наиболее эффективной среди всех российских методик обучения иностранным языкам и признана в мире.

Сегодня традиции советской методической школы продолжают сотрудники Российского университета дружбы народов (РУДН), специализирующегося на подготовке специалистов для стран Азии, Африки и Латинской Америки. Активные исследования ведутся в Институте русского языка имени А. С. Пушкина (ГосИРЯ им. А. С. Пушкина), Санкт-Петербургском государственном университете (СПбГУ), Московском государственном университете им. М. В. Ломоносова (МГУ им. М. В. Ломоносова), а также в многочисленных региональных вузах.

Однако, несмотря на сложившиеся научные школы, интенсивно разрабатываемые новые технологии обучения, приходится констатировать недостаточную сформированность моделей применения этнопедагогических и культурологических аспектов обучения РКИ именно студентов из стран АТР. И особенно актуален этот вопрос на этапе довузовской подготовки.

Актуальность темы данного исследования обусловлена тем фактом, что обучение студентов-иностранцев РКИ в свете новых геополитических и геоэкономических факторов становится задачей государственного масштаба. Совершенствование процесса преподавания РКИ предполагает постоянную работу по созданию новых методик обучения и мониторинг уже хорошо зарекомендовавших себя.

Обучение речевой деятельности – сложный комплексный процесс. У студента-иностранца должны быть сформированы навыки и умения восприятия фонетики изучаемого языка, владения лексикой и грамматикой, отработаны умения чтения, письма, аудирования и говорения.

Одним из самых сложных видов речевой деятельности для студентов из стран АТР является аудирование, поскольку это не только одна из целей обучения языку, но и средство овладения языковым материалом и осуществления определенных действий с ним. Иностранец, приехавший в Россию для получения образования, с первых минут пребывания в языковой среде сталкивается с необходимостью участия в процессе аудирования. Обучение в вузе – это та сфера, где роль и доля аудирования являются преобладающими. Обучающиеся должны слушать объяснения и комментарии преподавателей по несколько часов в день.

Умение воспринимать и понимать звучащую речь, владение аудитивными навыками и умениями способствуют формированию межкультурной, информационной и профессиональной компетенций обучающихся.

Таким образом, необходимо отметить, что при преподавании РКИ студентам-иностранцам (особенно на уровне А1 в условиях нахождения их в языковой среде) аудирование занимает одну из ведущих позиций, а совершенствование методики обучения аудитивным навыкам и умениям, особенно с учетом национальных особенностей обучающихся, сегодня еще не достаточно изучено и поэтому является актуальной задачей не только для прикладной, но и для педагогической науки в целом.

Задачи данного исследования состоят в следующем:

1. рассмотреть теоретические основы формирования умения аудирования в рамках обучения РКИ у студентов-иностранцев на этапе элементарного уровня (А1);
2. выявить специфику организации образовательного процесса по РКИ для студентов из стран АТР;
3. охарактеризовать основные трудности, возникающие у студентов из стран АТР при формировании умения аудирования на занятиях по РКИ;
4. разработать комплекс заданий для обучения аудированию, интегрированный в программу РКИ, студентов из стран АТР.

В данной статье мы применяем следующие методы исследования: общенаучные (наблюдения, логического сопоставления, обобщения педагогического опыта), а также психолингвистический метод. Методологической основой данной статьи являются фундаментальные положения общей методики обучения РКИ.

Теоретической базой исследования служат работы известных российских и зарубежных методистов в области преподавания РКИ и иностранных языков:

- в области методики преподавания иностранных языков, в том числе РКИ – Т. М. Балыхиной, О. В. Харитоновой (2006), И. А. Зимней (2001), Е. М. Верещагина и В. Г. Костомарова (1990), Н. А. Метс (2010), Е. И. Пассова (1977), А. Н. Щукина (2021), Дж. Ричардса (Richards, 2008);

- в области теории обучения аудированию – Н. Д. Гальсковой и Н. И. Гез (2006), Н. В. Елухиной (1996), М. Роста (Rost, 2011), Дж. Рубин (Rubin, 1995), А. Д. Уолвина и К. Дж. Коакли (Wolvin, Coakley, 2022);
- в области организации образовательного процесса для обучающихся из стран АТР – Н. А. Степановой (2018), С. И. Шевелевой (2015), С. Н. Горшениной и М. А. Якунчева (2020).

Практическая значимость исследования заключается в выявлении специфики организации образовательного процесса для обучающихся из стран АТР на этапе довузовской подготовки; создании комплекса заданий, направленных на формирование аудитивных умений студентов из стран АТР. Предложенная система упражнений по обучению аудированию на уровне А1 может быть использована при организации образовательной среды на подготовительных отделениях вузов, а также для обновления содержания учебных программ по РКИ.

Обсуждение и результаты

В методике обучения иностранным языкам аудитивный навык определяется как «речевая операция, доведенная до уровня автоматизма и связанная с узнаванием и различением на слух отдельных звуков и звуковых комплексов, в том числе различных типов интонационных конструкций в потоке речи» (Азимов, Щукин, 2018, с. 25). А аудитивное умение определяется как речевое умение, позволяющее воспринимать содержание звучащих иноязычных текстов.

Как в зарубежной, так и в отечественной методиках обучения иностранным языкам используются различные определения термина «аудирование». Например, Е. И. Пассов делает акцент на разграничении понятий «слушание» и «аудирование». «Аудирование – это слушание с пониманием или понимание речи на слух» (Пассов, 1977, с. 166). Н. Д. Гальскова и Н. И. Гез подчеркивают особенности аудирования как рецептивного вида речевой деятельности: «Аудирование является сложной рецептивной мыслительно-мнемической деятельностью, связанной с восприятием, пониманием и активной переработкой информации, содержащейся в устном речевом сообщении» (2006, с. 161). Так же определяют термин «аудирование» и И. Л. Колесникова и О. А. Долгина: «Аудирование – рецептивный вид речевой деятельности, представляет собой одновременное восприятие и понимание речи на слух» (2008, с. 188).

Зарубежные исследователи также расходятся в толковании термина «аудирование», но четко разделяют понятия “listening” и “hearing”. Например, А. Д. Уолвин и К. Дж. Коакли рассматривают аудирование как «процесс восприятия, концентрации внимания и определения значения устных и зрительных стимулов» (Wolvin, Coakley, 2022, р. 5). Другой исследователь, Дж. Рубин, акцентируя внимание на активном характере аудирования, определяет данный вид речевой деятельности как «активный процесс, во время которого слушающий выбирает и интерпретирует информацию, поступающую от звуковых и визуальных сигналов, с целью понять, что происходит в данный момент, а также то, что пытается выразить говорящий» (Rubin, 1995, р. 151).

Таким образом, общим во всех этих определениях является признание активного характера аудирования в качестве рецептивного вида речевой деятельности.

Исследователи обозначают следующие этапы аудирования: «...распознавание, восприятие, понимание и интерпретация поступающего звукового сообщения» (Говорун, 2015, с. 13).

Анализируя различные трактовки процесса аудирования при обучении студентов иностранному языку, можно отметить, что общим моментом является понимание аудирования как вида речевой и учебной деятельности. Соответственно, выделяются «коммуникативное» и «учебное аудирование» (Richards, 2008). В основе коммуникативного аудирования лежит самостоятельная работа обучающегося с текстом. Учебное аудирование осуществляется под непосредственным контролем преподавателя. Как правило, к учебному аудированию относят «интенсивное» и «экстенсивное аудирование» (Колесникова, Долгина, 2008).

Процесс интенсивного аудирования предполагает формирование у студентов слухо-произносительных и лексико-грамматических навыков, например распознавание звуков, слов, ударения, грамматических структур, различение границ слов, узнавание знакомых слов и звукового образа незнакомых слов. По мнению М. Роста, интенсивное аудирование предполагает «полное и точное понимание звучащей речи» (Rost, 2011, р. 184).

В процессе экстенсивного аудирования студент прослушивает звучащий текст достаточно большого объема, удерживая внимание на содержащейся в нем информации в течение длительного отрезка времени.

Подробная классификация приобретаемых студентом микроумений в зависимости от типа аудирования дана в работе Дж. Ричардса. Исследователь выделяет порядка 50 возможных микроумений, формирование которых возможно в процессе систематической тренировки (Richards, 2008, р. 198-199).

При обучении интенсивному и экстенсивному аудированию преподаватель должен использовать различные типы заданий. В первом случае приобретенный навык формируется и проверяется при выполнении следующих типов заданий: фонетический или словесный диктант, перевод и толкование определенных лексических единиц, в том числе незнакомых с помощью словаря. Во втором случае контроль осуществляется на уровне общего понимания звучащего материала. Студент должен научиться определять главную идею звучащего текста, понимать логику изложения, отвечать на вопросы по содержанию, выполнять послетекстовые задания. При экстенсивном аудировании достаточно часто прибегают к опоре на зрительное восприятие звучащей информации: просмотр фильмов с субтитрами, использование рисунков, графиков, таблиц.

Анализируя виды аудирования в связи с целями слушающего, мы придерживаемся классификации М. Роста, который выделяет 4 вида аудирования:

- 1) «аудирование монологического высказывания, передающего информацию (например, аудирование лекций на иностранном языке)» (Rost, 2011, р. 17);

2) «аудирование как компонент устно-речевого общения (слушающий непосредственно вовлечен в процесс общения с собеседником)» (Rost, 2011, p. 18);

3) «критическое аудирование (основная цель – дать оценку прослушанного в соответствии с собственной позицией слушающего)» (Rost, 2011, p. 18);

4) «аудирование с целью проведения досуга (подразумевает вовлеченность слушающего, проявление интереса к представленной в звуковом сообщении информации)» (Rost, 2011, p. 19).

Таким образом, обучение аудированию на занятиях по РКИ должно вестись поэтапно – от формирования аудитивного навыка к формированию аудитивного умения: от формирования речевого слуха студента до смыслового понимания им текста и способности высказать критическое суждение относительно содержания услышанного (это уже требование к уровню ТРКИ-I).

Что касается работы со студентами из стран АТР, то необходимо отметить специфичность данного контингента обучающихся. В силу ряда политических и исторических факторов студенты из стран АТР представляют собой достаточно закрытую группу, в которой «роль традиций, убеждений, а также моральных и этикетных норм и ценностей чрезвычайно сильна» (Степанова, 2018, с. 43). Для студентов из стран АТР характерны стремление к сохранению собственной культурной идентичности и нерасположенность к активному познанию чужой культуры. Это, безусловно, создает трудности для преподавателей РКИ.

Кроме того, иностранные студенты, в том числе из стран АТР, особенно на начальном этапе обучения, всегда следуют образовательным, социальным, профессиональным моделям, принятым в их странах. Каждый из них имеет собственный опыт участия в образовательном процессе. Также можно отметить, что изначально существует противоречие между образовательными технологиями, применяемыми в российских вузах, и менталитетом студентов стран АТР. В наших вузах приоритетными являются диалоговые технологии, предполагающие активное общение по моделям «студент – студент» и «студент – преподаватель». Для стран АТР подобная образовательная парадигма не характерна. В разных странах господствует свой традиционный педагогический стиль преподавания (авторитарный, демократичный, либеральный, партнерский и т. д.), приняты свои формы и способы контроля и оценки учебной деятельности.

Известный филолог, специалист в области преподавания русского языка иностранцам Т. М. Балыхина в соавторстве с О. В. Харитоновой (2006, с. 54-55) к основным отличиям национальных образовательных моделей относит также предпочтительность формы ведения занятий (интенсивная, экстенсивная, игровая, индивидуализированная и т. п.); круг тем и проблем, возможных для обсуждения преподавателем и обучающимся; отношение к санкциям.

При работе со студентами из стран АТР необходимо учитывать еще и «психолого-педагогические особенности обучающихся (наличие этики “лица”, конформизм, ригористическая иерархия коммуникации)» (Шевелева, 2015, с. 11).

Но если трудности межкультурной коммуникации, этнокультурные различия, проблемы аккультурации возможно преодолеть с течением времени, корректируя взгляды студентов-иностранцев на русскую культуру, разъясняя причины каких-либо фактов или событий истории России, то гораздо сложнее справиться с лингвистическими проблемами и спецификой мыслительно-речевой системы. Известно, что русский язык и языки стран АТР принадлежат к разным языковым семьям, соответственно, и традиции, и способы изучения иностранных языков тоже отличаются. Для студентов из Китая, Вьетнама и Лаоса (особенно при достижении уровня А1) грамматическая система русского языка, относящегося к индоевропейской семье языков, представляется сложной и непонятной, поскольку кардинально не совпадает с системами языков китайско-тибетской (китайский язык), тайской (лаосский язык) и австроазиатской (вьетнамский язык) языковых семей. Кроме того, в большинстве случаев особую трудность у студентов из стран АТР вызывают русская орфография и каллиграфия, т. к. в их родных языках принципы написания совершенно иные. Например, на первых занятиях по обучению письму студенты из стран АТР не пишут русские буквы, а медленно рисуют их. И для того, чтобы «поставить руку» таким студентам, преподавателю приходится прикладывать немалые усилия.

Еще одна серьезная проблема – это освоение студентами русской фонетики. В их родных языках ударение, как правило, музыкально, т. е. связано с понижением и повышением голоса. В китайском и вьетнамском языках существуют тоны – изменение высоты звука на каждом гласном или дифтонге. Во вьетнамском и лаосском языках выделяется шесть тонов, в китайском – четыре. В силу сложной тональности своих родных языков студенты из стран АТР, как правило, обладают хорошо развитым музыкальным слухом. Например, они прекрасно чувствуют разницу в произношении звука «е» в русском языке и при записи слов на слух часто пишут «йю» или «йэ» вместо «е» (слова *едет, ест, поет* и др.). Стал хрестоматийным случай, когда студент из страны АТР записал на слух строчку из песни «Шумел камыш» как «шумелка мыш», а потом долго искал в словаре слово «шумелка», потому что слово «мыш» он уже знал. На самом деле, с точки зрения сформированности навыка аудирования записано правильно. Долгими и ударными слогами при песенном исполнении строчки оказались «ме» и «мыш», а слог «ка» произносится с падением голоса вниз и примыкает к слову «шумел». Этот пример показывает, что формировать аудитивные навыки и умения необходимо одновременно.

Вследствие этого для студентов из стран АТР часы на освоение русской фонетики должны быть увеличены. То, что не вызывает проблем у европейских или африканских студентов, студентам из стран АТР дается с гораздо большими усилиями.

Среди других проблем, зачастую возникающих в процессе обучения РКИ, стоит отметить отсутствие языка-посредника между преподавателем и студентами, а также специфику мыслительно-речевой системы студентов из стран АТР. Народам, использующим иероглифическую систему письма (либо разновидность слоговой письменности абугиду), присуща конкретность мышления: «...пользуясь иероглифами, представляющими

собой сложное целое, они мыслят конкретными символами, и это определяет их склонность к детализации и уточнению. Воспринимая что-то новое... они опираются на уже имеющийся опыт, стараются найти в этом новом нечто знакомое, встречавшееся ранее, общие точки соприкосновения» (Гордеева, Дегтева, 2016, с. 479). Поэтому для лучшего усвоения, например, предложно-падежной системы русского языка студентам из стран АТР полезнее вводить конструкции в сопоставлении. Так, знакомя студентов с конструкцией «творительный падеж с предлогом “с”» («кофе с молоком»), необходимо напомнить им конструкцию «родительный падеж с предлогом “без”» («кофе без молока»), которую они изучали ранее. Такие параллели помогают студентам получить более полное представление о данном языковом явлении.

Задача преподавателя РКИ при работе со студентами из стран АТР – найти ту «золотую середину», которая позволит избежать «культурного шока» со стороны обучающихся и настроить их на восприятие российской образовательной парадигмы.

Но как бы положительно не решала методика те или иные проблемы преподавания РКИ студентам из стран АТР, без вскрытия определенных культурно-исторических кодов нам не обойтись. Одним из таких кодов является определенная неторопливость, заложенная в этнокультуре стран АТР. Это находит отражение во всех видах речевой деятельности, демонстрируемых нашими обучающимися: говорении, письме, чтении, аудировании. Преподавателю надо быть готовым к тому, что не получится ускорить процесс выполнения студентами тех или иных заданий, не нарушив доброжелательную атмосферу занятия.

Еще раз подчеркнем, что аудирование как рецептивный вид речевой деятельности представляется для студентов из стран АТР наиболее сложным для освоения.

Рассмотрим особенности разработки упражнений и типы заданий при обучении аудированию данного контингента студентов, которые способствуют формированию и закреплению аудитивных умений.

Учитывая специфику работы со студентами из стран АТР, необходимо отметить, что подбор звукового материала (его вид и содержание) для создания упражнений на аудирование на каждом этапе обучения от уровня перцепции до критического уровня понимания текста имеет особое значение. Кроме того, важное значение имеют условия предъявления звучащей речи. Лучше будет восприниматься текст, построенный по законам устной речи. Здесь мы согласимся с мнением М. П. Чесноковой (2015, с. 80), рекомендующей аудиоматериал не читать, а рассказывать. Большое влияние на восприятие студентов оказывает и скорость звучащей речи. В русской речи выделяются медленный (120 слов в минуту), средний (250 слов в минуту) и быстрый (400 слов в минуту) темпы речи. Для начала обучения, конечно, рекомендуется медленный темп предъявления материала с увеличением до естественных темпоральных рамок с течением времени.

При построении системы упражнений по аудированию необходимо учитывать «последовательность становления речевых навыков и умений, а также порядок нарастания языковых и операционных трудностей» (Чеснокова, 2015, с. 83). Приводя собственные образцы заданий на аудирование для обучения РКИ студентов из стран АТР, мы опираемся на классификацию типов заданий, данную М. П. Чесноковой.

Начинать работу по обучению аудированию следует с «упражнений для развития фонетического слуха и механизма внутреннего прогнозирования» (Чеснокова, 2015, с. 83):

1. Прослушайте пары слов и повторите за диктором: стал – сталь, пыл – пыль, лук – люк, воз – вёз, мил – мыл.
2. Слушайте двусложные слова с ударением на первом и втором слоге и напишите их в две колонки: дала, дома, туда, надо, другу.

Следующий тип заданий – это «упражнения на развитие интонационного слуха и механизма сегментации речевой цепи» (Чеснокова, 2015, с. 84):

3. Прослушайте предложения, поставьте в графическом ключе точку, вопросительный или восклицательный знак:

Это окно (?)

Нет, это стена (.)

Ты быстро читаешь (!)

Ты быстро читаешь (?)

4. Прослушайте вопросы. Ответьте на каждый из них одним словом:

Виктор **приедет** завтра? (Приедет.)

Виктор **приедет завтра**? (Завтра.)

Виктор **приедет** завтра? (Виктор.)

«Упражнения на развитие механизмов оперативной памяти» (Чеснокова, 2015, с. 84):

5. Слушайте и повторяйте за диктором:

Он часто пишет письма.

Он часто пишет письма домой.

Он часто пишет письма домой своим родителям.

Он часто пишет письма домой своим родителям и друзьям.

6. Прослушайте слова. Запишите их в колонки согласно теме, повторите их: телефон, квартира, тарелка, стакан, принтер, чашка, кухня, компьютер.

«Упражнения на развитие языковой догадки и механизма вероятностного прогнозирования» (Чеснокова, 2015, с. 84):

7. Прослушайте глаголы. Образуйте от них существительные с суффиксом -ение: читать, изучать, объяснять, понимать.

8. Прослушайте прилагательные. Подберите к ним существительные, которые чаще всего с ними употребляются: холодный ..., трудная ..., дождливая ..., большое ...

9. Прослушайте слова и словосочетания, которые встретятся в тексте. Попробуйте определить тему текста. «Упражнения на развитие механизма осмысливания» информации (Чеснокова, 2015, с. 85):

10. Прослушайте текст. Ответьте, хорошо или плохо студент выполнил задание: Студент прочитал текст со словарем. Он письменно ответил на все вопросы после текста. Потом он написал план пересказа этого текста.

Все эти типы заданий хорошо работают при обучении аудированию студентов-иностранцев, независимо от их национальности.

Однако при обучении аудированию студентов из стран АТР возникает комплекс проблем: они не различают на слух твердость/мягкость и глухость/звонкость согласных, поскольку в их языках нет таких категорий; для них препятствие – произношение шипящих согласных и сочетаний согласных, многосложных слов (в языках стран АТР слова, как правило, одно- и двусложные). Для того, чтобы вывести этих студентов на требования, предъявляемые к уровню А1, нужна специальная система упражнений.

В качестве таковых мы можем предложить апробированные нами на занятиях типы упражнений, которые позволяют корректировать указанные выше проблемы.

Например, на вводно-фонетическом этапе обучения важную роль играют базовые типы упражнений по отработке речевого слуха, памяти, артикуляции: многократные повторы сочетаний звуков, слов, словосочетаний, фраз, произносимых с различными интонационными конструкциями, чтение микротекстов (задания типа: читайте и сравнивайте, слушайте и записывайте и т. д.).

Необходимо понимать, что артикуляционный аппарат обучаемых не готов к воспроизведению звуков, отсутствующих в их родных языках (например, в лаосском языке нет звуков [ш], [щ], [ч], [ж], [ц], [р]), поэтому особое внимание приходится уделять постановке правильного произношения таких звуков. Для этого практически на каждом занятии даются фонетические и словарные диктанты, отрабатывается произношение скороговорок.

Таким образом, развитие аудитивных навыков и умений происходит не изолированно, а во взаимосвязи с другими видами речевой деятельности, т. е. комплексно и сбалансированно. Контролируя уровень сформированности аудитивных навыков и умений у студентов-иностранцев, преподаватель одновременно контролирует и сформированность у них умений говорения, чтения и письма.

Заключение

Таким образом, в данной статье рассмотрены особенности одного из самых сложных видов речевой деятельности для студентов из стран АТР, обучающихся в условиях языковой среды, – аудирования.

На основе проведенного исследования работ ведущих отечественных и зарубежных ученых проанализированы теоретические основы формирования умения аудирования в рамках обучения иностранным языкам. Нами уточнены особенности формирования аудитивных умений у студентов из стран АТР, изучающих РКИ на этапе достижения уровня А1.

В работе обозначена необходимость организации образовательного процесса по обучению РКИ для студентов из стран АТР с учетом национальных особенностей обучающихся, а также охарактеризованы специфика восприятия русской речи и основные трудности лингвистического и экстралингвистического характера, возникающие у студентов при формировании аудитивных умений. Делается вывод, что обучение РКИ студентов из стран АТР должно вестись с учетом психолого-педагогических особенностей обучающихся, этнокультурных различий.

В статье отмечается, что для интенсификации процесса обучения РКИ, и в частности обучения аудированию, преподаватель должен учитывать не только национально-культурные черты обучающихся, но и особенности их родных языков. С этой целью мы перечисляем основные трудности, возникающие у данного контингента обучающихся при освоении аудитивных умений. Это неразличение на слух твердости/мягкости, глухости/звонкости согласных; отсутствие в родных языках студентов ряда звуков, наличествующих в русском языке; трудности с произношением шипящих согласных и сочетаний согласных, многосложных слов и т. д.

Для снятия этих специфических сложностей мы предлагаем типы заданий для обучения аудированию студентов из стран АТР, которые способствуют формированию и закреплению аудитивных умений. В статье уточнены критерии отбора звукового материала с акцентом на упражнениях по отработке речевого слуха, памяти, артикуляции на начальном этапе обучения, которые формируют первичные представления студентов об акустическом эталоне. Следующий шаг (задания 6-10 приведенной классификации) – это применение комплекса многоуровневых заданий, направленных на поэтапное развитие навыков и умений аудирования при достижении требований уровня А1. Эти задания позволяют переносить приобретенные аудитивные навыки и умения в продуктивную речевую деятельность.

Еще раз отметим, что развитие аудитивных навыков и умений происходит не изолированно, а во взаимосвязи с другими видами речевой деятельности и предполагает их поэтапное и комплексное формирование.

Перспективы дальнейшего исследования. В соответствии с вышеизложенным, представляется перспективным направлением дальнейшего исследования разработка теоретических основ содержания и структуры единого пособия по обучению аудированию студентов из стран АТР от уровня А1 до второго сертификационного уровня (ТРКИ-II) – уровня выпускника российского вуза – на основе аутентичных текстов (в том числе по специальности).

Перспективным направлением дальнейшей работы представляется анализ применения при обучении аудированию компьютерных технологий, интернет-ресурсов, дистанционных курсов. На наш взгляд, это будет способствовать тому, что студенты смогут выступать активной стороной процесса обучения, осваивая новые технологии и самостоятельно вырабатывая собственные стратегии выполнения заданий.

Источники | References

1. Азимов Э. Г., Шукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Русский язык. Курсы, 2018.
2. Акишина А. А., Каган О. Е. Учимся учить: для преподавателя русского языка как иностранного. Изд-е 13-е. М.: Русский язык. Курсы, 2022.
3. Бальхина Т. М., Харитонов О. В. Коммуникативный портрет преподавателя русского языка: профессионально-педагогическая речь как лингводидактический дискурс. М.: Изд-во Российского университета дружбы народов, 2006.
4. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура: лингвострановедение в преподавании русского как иностранного. Изд-е 4-е. М.: Русский язык, 1990.
5. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика. М.: Академия, 2006.
6. Говорун С. В. Развитие навыков и умений аудирования у студентов-востоковедов, изучающих английский язык: дисс. ... к. пед. н. СПб., 2015.
7. Гордеева М. Ю., Дегтева И. В. Учет национальных особенностей мышления японских слушателей в процессе обучения русскому языку как иностранному // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2016. № 53.
8. Горшенина С. Н., Якунчев М. А. Практико-ориентированная подготовка будущих педагогов к формированию этнической толерантности обучающихся // Этническая культура в современном мире. 2020. № 14 (2).
9. Елухина Н. В. Обучение слушанию иноязычной речи // Иностранные языки в школе. 1996. № 5.
10. Зимняя И. А. Лингвopsихология речевой деятельности. М. – Воронеж: Изд-во Московского психологосоциального института; НПО «МОДЭК», 2001.
11. Колесникова И. Л., Долгина О. А. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков: справ. пос. М.: Дрофа, 2008.
12. Метс Н. А. Трудные аспекты русской грамматики для иностранцев. М.: Изд-во Государственного института русского языка им. А. С. Пушкина, 2010.
13. Пассов Е. И. Основы методики обучения иностранным языкам. М.: Русский язык, 1977.
14. Степанова Н. А. Выбор эффективных технологий обучения русскому языку студентов из стран АТР в дальневосточном вузе: современная проблематика // Педагогика сегодня: проблемы и решения: мат. IV междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, октябрь 2018 г.). СПб.: Свое издательство, 2018.
15. Хавронина С. А., Куваева А. С. Система упражнений по обучению устной иноязычной речи: теория и практика (на примере русского языка как иностранного). СПб.: Златоуст, 2020.
16. Чеснокова М. П. Методика преподавания русского языка как иностранного: уч. пос. Изд-е 2-е, перераб. М., 2015.
17. Шевелева С. И. Формирование межкультурной компетенции обучающихся из стран Азиатско-Тихоокеанского региона на этапе предвузовской подготовки: автореф. дисс. ... к. пед. н. Томск, 2015.
18. Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность. Л.: Наука, 1974.
19. Шукин А. Н. Методика преподавания русского языка как иностранного. Изд-е 5-е, испр. М.: Флинта; Наука, 2021.
20. Richards J. C. Teaching listening and speaking: From theory to practice. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.
21. Rost M. Teaching and researching listening. 2nd ed. Harlow: Longman, 2011.
22. Rubin J. An overview to a guide for the teaching of second language listening // A guide to the teaching of second language listening / ed. by D. J. Mendelsohn, J. Rubin. San Diego: Dominie, 1995.
23. Wolvin A. D., Coakley C. G. Skills for life. Listening. Boston: Inter-American Development Bank, 2022.

Информация об авторах | Author information

RU Чирейкина Ольга Юрьевна¹, к. филол. н., доц.
 Чирейкин Михаил Кимович², к. филол. н., доц.
¹ Сибирский университет потребительской кооперации, г. Новосибирск
² Новосибирское высшее военное командное училище

EN Chireikina Olga Iurievna¹, PhD
 Chireikin Mihail Kimovich², PhD
¹ Siberian University of Consumer Cooperation, Novosibirsk
² Novosibirsk Higher Military Command School

^{1,2} 9437375@mail.ru

Информация о статье | About this article

Дата поступления рукописи (received): 29.03.2023; опубликовано (published): 19.05.2023.

Ключевые слова (keywords): аудирование; русский язык как иностранный; студенты из стран Азиатско-Тихоокеанского региона; речевые навыки и умения; культурологические особенности преподавания; аудитивное умение; listening; Russian as a foreign language; students from the Asia-Pacific region; speech skills and abilities; culturological features of teaching; auditory ability.