

РУССКИЙ ТЕСТ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

2024 Том 10 № 1

DOI: 10.22363/3034-2090-2024-10-1

<https://journals.rudn.ru/russian-test>

Научный журнал

Издаётся с 2014 г.

Издание зарегистрировано Федеральной службой по надзору в сфере связи,
информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)

Свидетельство о регистрации ПИ № ФС 77-57246 от 12.03.2014 г.

Учредитель: Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования «Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы»

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР

Поморцева Наталья Владимировна,
доктор педагогических наук, доцент,
Российский университет дружбы наро-
дов, Москва, Российская Федерация
E-mail: pomortseva-nv@rudn.ru

ЗАМЕСТИТЕЛЬ ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА

Куновски Марина Николаевна, кан-
дидат филологических наук, доцент,
Российский университет дружбы наро-
дов, Москва, Российская Федерация
E-mail: kunovski-mn@rudn.ru

ОТВЕТСТВЕННЫЙ СЕКРЕТАРЬ

Коровяковский Денис Геннадьевич,
доктор педагогических наук, кандидат
юридических наук, доцент, Российский
университет дружбы народов, Москва,
Российская Федерация
E-mail: korovyakovskiy-dg@rudn.ru

RUSSIAN LANGUAGE: RESEARCH, TESTING AND PRACTICE

2024 Volume 10 No. 1

DOI: 10.22363/3034-2090-2024-10-1

<https://journals.rudn.ru/russian-test>

Scientific Journal

Founded in 2014

Founder: Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba (RUDN University)

EDITOR-IN-CHIEF

Natalya V. Pomortseva, Dr, Assistant
Professor, RUDN University,
Moscow, Russia
E-mail: pomortseva-nv@rudn.ru

DEPUTY EDITOR-IN-CHIEF

Marina N. Kunovski, PhD, Assistant
Professor, RUDN University, Moscow,
Russia
E-mail: kunovski-mn@rudn.ru

EXECUTIVE SECRETARY

Denis G. Korovyakovskiy, Dr, Assistant
Professor, RUDN University, Moscow,
Russia
E-mail: korovyakovskiy-dg@rudn.ru

ISSN 3034-2090 (print); ISSN 3034-2104 (online)

Редактор *И.Л. Панкратова*. Компьютерная верстка *И.А. Черновой*
Дизайн обложки *Ф.В. Шляхова, А.А. Завьялова*

Адрес редакции: 115419, Москва, Россия, ул. Орджоникидзе, д. 3
Тел.: +7 (495) 955-07-16; e-mail: publishing@rudn.ru

Почтовый адрес редакции: 117198, Москва, Россия,
ул. Миклухо-Маклая, д. 10, стр. 3. Тел.: +7 (495) 434-53-22 *1512;
e-mail: russiantest@rudn.ru

Подписано в печать 14.03.2024. Выход в свет 30.03.2024.

Бумага офсетная. Печать офсетная. Гарнитура «Times New Roman».

Тираж 500 экз. Заказ № 789. Цена свободная

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования «Российский университет дружбы народов имени
Патриса Лумумбы» (РУДН). 117198, Москва, Россия,
ул. Миклухо-Маклая, д. 6

Отпечатано в типографии ИПК РУДН. 115419, Москва, Россия,

ул. Орджоникидзе, д. 3, тел. +7 (495) 952-04-41;

e-mail: publishing@rudn.ru

Editor *Irina L. Pankratova*. Computer design *Irina A. Chernova*
Journal cover design *Fedor Shlyakhov, Alexander Zavyalov*

Address of the Editorial Board: 3 Ordzhonikidze St, Moscow, 115419,
Russia. Ph. +7 (495) 955-07-16; e-mail: publishing@rudn.ru

Postal Address of the Editorial Board: 10 Miklukho-Maklaya St, bldg 3
Moscow, 117198, Russia. Ph. +7 (495) 434-53-22 *1512;
e-mail: russiantest@rudn.ru

Printing run 500 copies. Open price.

Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba

(RUDN University). 6 Miklukho-Maklaya St, Moscow, 117198, Russia

Printed at RUDN Publishing House: 3 Ordzhonikidze St, Moscow,

115419, Russia,

Ph. +7 (495) 952-04-41; e-mail: publishing@rudn.ru

СОДЕРЖАНИЕ / CONTENTS

СИСТЕМЫ ТЕСТИРОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ЯЗЫКОВОМ ОБРАЗОВАНИИ TESTING SYSTEMS IN MODERN LANGUAGE EDUCATION

Степаненко В.А., Нахабина М.М., Топоева-Ставинская Б.Б. Тест по русскому языку как официальному в Кыргызстане: становление и развитие национальной системы тестирования / **Stepanenko V.A., Nahabina M.M., Topoeva-Stavinskaya B.B.** Test of Russian as an official language in Kyrgyzstan: formation and development of the national testing system in the Russian language.....3

Юйсуфу А. Сходства и различия структуры и содержания систем тестирования по русскому языку как иностранному в России и Китае / **Yusufu A.** Similarities and differences in the structure and content of testing systems in Russian as a foreign language in Russia and China.....13

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ЯЗЫКОВОМ ОБРАЗОВАНИИ INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN LANGUAGE EDUCATION

Коровяковский Д.Г., Синчугов М.В. Когнитивные технологии в языковом образовании / **Korovyakovskiy D.G., Sinchugov M.V.** Cognitive technologies in language education22

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ТЕСТИРОВАНИЯ LANGUAGE EDUCATION AND TESTING: EDUCATIONAL AND METHODOLOGICAL SUPPORT

Торрезин Л. Проблема презентации культуры в итальянских учебно-методических комплексах по русскому языку как иностранному / **Torrezin L.** The problem of cultural representations in the Italian educational and methodological complexes for Russian as a foreign language.....28

Немыка А.А., Воробьев В.В. Специфика представления научного текста в иностранной аудитории, владеющей русским языком на уровне В1–В2 / **Nemyka A.A., Vorobyev V.V.** Presenting a scientific text to a foreign audience of B1–B2 Russian language proficiency level.....35

НАУЧНЫЙ ДЕБЮТ SCIENTIFIC DEBUT

Абраменкова Е.С. Развитие навыков определения коммуникативно релевантных языковых средств у иностранных студентов в процессе изучения русского языка / **Abramenkova E.S.** Development of skills in identifying communicatively relevant language means among foreign students in the process of learning the Russian language42

Ткачева Е.К. Лексическая интерференция, или На что обратить внимание при подготовке испаноговорящих студентов к субтесту «Письмо» / **Tkacheva E.K.** Lexical interference or what to pay attention to when preparing Spanish-speaking students for the subtest “Writing”55

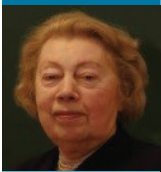
СИСТЕМЫ ТЕСТИРОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ЯЗЫКОВОМ ОБРАЗОВАНИИ TESTING SYSTEMS IN MODERN LANGUAGE EDUCATION



Степаненко Вера Александровна,
доктор педагогических наук, профессор,
заведующая кафедрой русского языка
как иностранного, Государственный
университет просвещения, 141014,
Россия, Московская область, Мытищи,
ул. Веры Волошиной, 24,
va.stepanenko@mgou.ru



**Топоева-Ставинская
Батма Болоталиевна,**
МА, заслуженный работник образования
Кыргызской Республики, директор
Государственного учреждения
«Кыргызтест», 720020, Бишкек,
ул. Саманчина, 6, info@kyrgyztest.gov.kg



Нахабина Майя Михайловна,
кандидат педагогических наук,
доцент, Государственный университет
просвещения, 141014, Россия,
Московская область, Мытищи, ул. Веры
Волошиной, 24, cis@mgou.ru

DOI: 10.22363/3034-2090-2024-10-1-3-12

EDN: GFOLVN

УДК 378.808:2(073.4)

Научная статья

Тест по русскому языку как официальному в Кыргызстане: становление и развитие национальной системы тестирования

В.А. Степаненко¹  , М.М. Нахабина¹, Б.Б. Топоева-Ставинская²

¹Государственный университет просвещения, Москва, Российская Федерация

²Государственное учреждение «Кыргызтест», Бишкек, Кыргызская Республика

 va.stepanenko@mgou.ru

Аннотация. Представленная работа посвящена проблеме проектирования национально-ориентированной уровневой системы тестирования по русскому языку как иностранному и как неродному с позиции культурологического подхода в обучении на примере Кыргызской Республики. Авторы делают подроб-

© Степаненко В.А., Нахабина М.М., Топоева-Ставинская Б.Б., 2024



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/legalcode>

ный обзор этапов разработки системы уровневое владения русским языком как официальным (ТРКО) в рамках программы «Кыргызтест». В контексте культурологической парадигмы описаны тестовые задания на основе текстов и слов с национально-культурным компонентом. Обоснован важный тезис о необходимости содержательного наполнения тестового материала фрагментами культурологического характера, которые описывают страну обучающегося и могут быть связаны с его жизненным опытом, что делает тест более интересным и эмоционально значимым. Проектирование тестовых заданий предусматривает лингводидактический отбор материала, анализ сходств и различий системных явлений в контактирующих языках и культурах, обязательный учёт специфики их функционирования в выражении смысла.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, русский язык как неродной, уровневая система тестирования, ТРКО, Кыргызтест, национально-ориентированная система тестирования, культурологический подход

Конфликт интересов. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

История статьи: поступила в редакцию 12.12.2023; одобрена после рецензирования 25.02.2024; принята к печати 20.04.2024.

Для цитирования: Степаненко В.А., Нахабина М.М., Топоева-Ставинская Б.Б. Тест по русскому языку как официальному в Кыргызстане: становление и развитие национальной системы тестирования // Русский тест: теория и практика. 2024. Т. 10. № 1. С. 3–12. <https://doi.org/10.22363/3034-2090-2024-10-1-3-12>

Введение

Одной из ключевых тенденций преподавания русского языка как иностранного и как неродного является национально-ориентированная направленность обучения, которая реализуется в национально-ориентированном подходе. Данный подход связан в первую очередь с билингвально-бикультурным мышлением, а именно с учётом национальных традиций образования в конкретной стране при использовании современных методов и технологий обучения. Несомненно, культурологический подход занимает доминирующую позицию среди таких общеметодологических и методических подходов обучения иностранных студентов русскому языку, как компетентностный, антропоцентрический и др. (Антонова, 2021: 570–576). В частности, он позволяет, не перегружая обучающихся, закреплять их знания по русскому языку как иностранному и как неродному через изучение прецедентных текстов культуры, т. е. текстов и слов с национально-культурным и регионально-культурным компонентом (Толмачёва, Пархомова,

Лёгочкина, 2021: 163–171). Именно поэтому национально-ориентированный подход определяет стратегию и методы обучения, позволяет решать как общие, так и конкретные методические задачи. Поскольку вопросы тестирования не могут рассматриваться в отрыве от вопросов диагностики и определения уровня владения языком, не могла не возникнуть среди методистов дискуссия о том, должны ли существовать национально-ориентированные варианты тестов по русскому языку как иностранному.

Национально-ориентированный подход в преподавании русского языка как иностранного и как неродного

В настоящее время тема национально-ориентированного подхода к обучению вышла на новый виток актуальности. Тема эта, детально разработанная в начале развития методики РКИ, нашла отражение в учебниках и пособиях 1960–1970-х гг., в курсах по фонетике, а также в корректировочных курсах, созданных на подготовительном факультете для иностранных граждан МГУ

имени М.В. Ломоносова. Это были пособия, специально написанные для польских, немецких, болгарских, венгерских, чешских стажёров, учебники для студентов-арабов. После создания единого учебника по русскому языку как иностранному «Старт-1», «Старт-2», «Старт-3» национально-ориентированный подход нашёл отражение в национальных версиях этого учебника для Кубы, Афганистана, Вьетнама, Северной Кореи. Данный подход получил развитие в национально-ориентированных версиях учебника «Дорога в Россию»¹, созданных в Китае, в Индии, в Иране, в Корее и других странах.

Общепринятым было положение, что методика, построенная с учётом функционально-семантических, фонетических, лексических, синтаксических особенностей родного языка, способствует более эффективному усвоению иностранного языка, в данном случае — русского.

В настоящее время национально-ориентированное обучение рассматривается шире, чем учёт функциональных особенностей родного языка. В методике преподавания иностранных языков широкое распространение получило представление о том, что для полноценного общения на иностранном языке необходимо не только знание языкового материала и умение владеть им, но и знание культуры носителей изучаемого языка (Тарчимаева, Ван, 2021). С позиции знакомства с культурой народа при изучении языка методистами выделяются лингвострановедческий, лингвокультурологический, страноведческий, социокультурный подходы. Необходимость опираться на них при написании современных учебников и учебных пособий считается очевидной, что обосновывается в работах известных методистов и лингвистов.

Так, С.Г. Тер-Минасова рассматривает обучение иностранным языкам в аспекте межкультурной коммуникации, под которой понимает «адекватное взаимопонимание двух участников коммуникативного акта, принадлежащих к разным культурам» (Тер-Минасова, 2000). С.Г. Тер-Минасова подчеркивает, что эффективность общения зависит не только от знания языка, но и от множества других факторов: условий и культуры общения, правил этикета, знания невербальных форм выражения (мимики, жестов), наличия глубоких фоновых знаний и многого другого. Ранее подобный подход мы находим у известных основоположников теории лингвострановедения Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова (Верещагин, Костомаров, 2005).

Обучение в рамках диалога культур даёт обучающимся возможность не только понимать культуру изучаемого языка, но и осознавать ценность и своеобразие своей культуры (Вежбицкая, 2001). С точки зрения мотивации обучения, как показывает опыт, проявление интереса к культуре и истории своей страны человека, изучающего русский язык, исключительно оправданно (Пугачёв, 2011). Это доказал практически уникальный опыт создания мультимедийного курса «Россия — Испания. Исторические судьбы»², ориентированного на испаноговорящих студентов. Тематика текстовых материалов курса посвящена испанцам, оставившим след в истории России. Данный поворот к пониманию концепции диалога культур позволяет убедиться в том, что уважение и интерес к стране обучающегося располагает к диалогу между преподавателем и обучаемым, что и приводит к реализации основной из установок современной методики: учащийся не объект, а субъект обучения.

¹ Антонова В.Е., Нахабина М.М., Сафронова М.В., Толстых А.А. Дорога в Россию 1: учебник русского языка. Элементарный уровень. М.: Златоуст, 2022.

² Курлова И.В., Нахабина М.М., Степаненко В.А., Частных В.В. Россия — Испания. Исторические судьбы: сетевое мультимедийное учебное пособие по страноведению. М.: ЦМО МГУ, 2011.

Национально-ориентированный подход к тестированию по РКИ: опыт Кыргызской Республики

Вопрос о том, должны ли существовать национально-ориентированные варианты тестов по русскому языку как иностранному, неоднократно обсуждался специалистами по ТРКИ и вызывал большое количество дискуссий и споров. Однако в таких ситуациях часто жизнь диктует свои правила. В 2013 г. в Кыргызской Республике был принят Указ Президента «О мерах по развитию государственного языка и совершенствованию языковой политики», в котором были определены первоочередные меры и приоритеты развития языковой политики, основные принципы которой были изложены в Национальной Программе развития государственного языка и совершенствования языковой политики на 2014–2020 гг. В соответствии с Правительственной Программой к 2018 г. государственные и муниципальные служащие, независимо от их этнической принадлежности, должны овладеть русским языком (официальным), на уровне В2, а к 2020 г. на уровне С1. Одним из главных критериев отбора кандидатов на государственные и муниципальные должности является теперь уровень владения государственным (киргизским) языком, вторым официальным (русским) и одним из международных языков, принятых ООН.

Таким образом, перед киргизскими коллегами встала задача создания нормативных документов и тестов по русскому языку как официальному. Разработка системы уровней владения русским языком как официальным была поручена Национальному центру тестирования Министерства образования и науки Кыргызской Республики.

Согласно Конституционному Закону Кыргызской Республики от 17 июля 2023 г. № 140 «О государственном языке Кыргызской Республики», в Кыргызстане официальный статус имеют два языка: киргизский как государственный, русский как официальный (статьи 1 и 2).

В соответствии с Национальной программой развития государственного языка и совершенствования языковой политики в Кыргызской Республике 2014–2020 гг., к 2018 г. работники органов государственной власти должны овладеть языками на следующем минимальном уровне:

- граждане Кыргызстана, для которых киргизский является родным, должны овладеть им на уровне С1 и русским языком — на уровне В2;
- граждане Кыргызстана, для которых киргизский язык не является родным, должны овладеть им на уровне В1 и русским языком — на уровне В2. Государственные и муниципальные служащие, независимо от их этнической принадлежности, должны овладеть одним из международных языков как минимум на уровне А2. Согласно поставленным задачам, в 2014 г. началась разработка системы «Кыргызтест», а именно: характеристика уровней владения государственным языком, лексические и грамматические минимумы, спецификации уровней заданий, а также разработка тестовых заданий. Параллельно с разработкой системы «Кыргызтест» велась разработка системы ТРКО (Тест по русскому как официальному). Данная система была адаптирована под систему ТРКИ (Тест по русскому языку как иностранному) Российской Федерации. Система «Кыргызтест», как и система ТРКО, коррелирует с общеевропейскими стандартами языкового тестирования.

Запуск пилотного варианта тестов по государственному языку был осуществлен в 2014 г.

В 2015 г. прошла апробация тестов среди государственных и муниципальных служащих, а в 2016 г. — среди учащихся выпускных классов общеобразовательных учреждений. Постепенная апробация системы «Кыргызтест» среди разных категорий пользователей послужила основой

для проведения в 2017 г. тестирования по государственному языку среди кандидатов на пост Президента Кыргызской Республики и положила начало запуску массового тестирования по государственному языку во всей республике (Постановление Правительства Кыргызской Республики от 21.11.17. № 757).

В 2014–2015 гг. в электронном формате реализовывались субтесты «Лексика. Грамматика», «Чтение» («Окуу») и «Аудирование» («Угуу»). Субтест «Письмо» («Жазуу») проводился в письменном виде, а ответы по субтесту «Говорение» («Сүйлөө») записывались на диктофон. Ответы по этим субтестам оценивались филологами. За период с 2018 по 2023 г. в тестировании приняли участие 53 тыс. человек. В ходе развития тестовой системы развивался и её формат. В настоящее время тесты по системе «Кыргызтест» проводятся полностью в электронном формате.

В 2016 г. благодаря разработке новой программы тестирования весь процесс тестирования перешёл в электронный формат. При прохождении тестирования на компьютере выполняются задания как закрытого, так и открытого типа (письмо и говорение). Ответы тестируемых проверяются экспертами удаленно.

Сфера обязательного прохождения теста по государственному языку расширяется. С 2018 г. тестирование проводится среди государственных и муниципальных служащих, с 2020 г. для кандидатов в органы местного самоуправления, с 2022 г. для соискателей учёной степени, а также при подаче документов на гражданство Кыргызской Республики. С 2019 г. выпускники общеобразовательных учреждений могут сдать тест по своей инициативе.

Пилотное тестирование по русскому языку как официальному было осуществлено в 2020 г. В 2023 г., объявленном Годом русского языка как языка межнационального общения в странах Содружества Независимых Государств, систему ТРКИ

планировалось уже ввести в общеобразовательные учреждения.

Запуск в Кыргызстане системы тестирования по официальному языку даст новый импульс отношениям между государствами. Функционирование системы ТРКО служит подтверждением того, что в Кыргызской Республике идёт фундаментальная всесторонняя работа по обучению русскому языку, мониторингу результатов обучения и подготовке кадров, а также стратегической линии руководства государства по развитию русского языка в Кыргызской Республике.

Важно отметить, что тестирование ТРКО в Кыргызской Республике, как и тесты по государственному языку, проводится в электронном формате с исключением вмешательства человеческого фактора, что отвечает современным требованиям к прозрачности и объективности оценивания и соответствует взятому курсу на цифровизацию. Для этого была разработана и апробирована улучшенная компьютерная программа тестирования «T-S Testing programm» (автор программы Б.Б. Топоева-Ставинская). Программа успешно применяется с 2021 г. в ГУ «Кыргызтест».

Безусловно, русский язык является не только языком межнационального общения для граждан постсоветских стран, но и возможностью для наших соотечественников приобщения к достижениям науки, культуры, образования и т.д. В этой связи есть необходимость поддержки и развития в Кыргызстане не только киргизского языка как государственного, но и русского в качестве официального.

Для этого разработаны и изданы нормативно-методические документы ТРКО: уровневые требования к владению русским языком как официальным, лексические и грамматические минимумы, спецификации тестовых заданий, Типовые тесты по русскому языку как официальному, а также адаптировано и выпущено учебное пособие «Русский с самого начала» с учётом лингвокультурологических особенностей Кыргызстана (рис. 1–4).

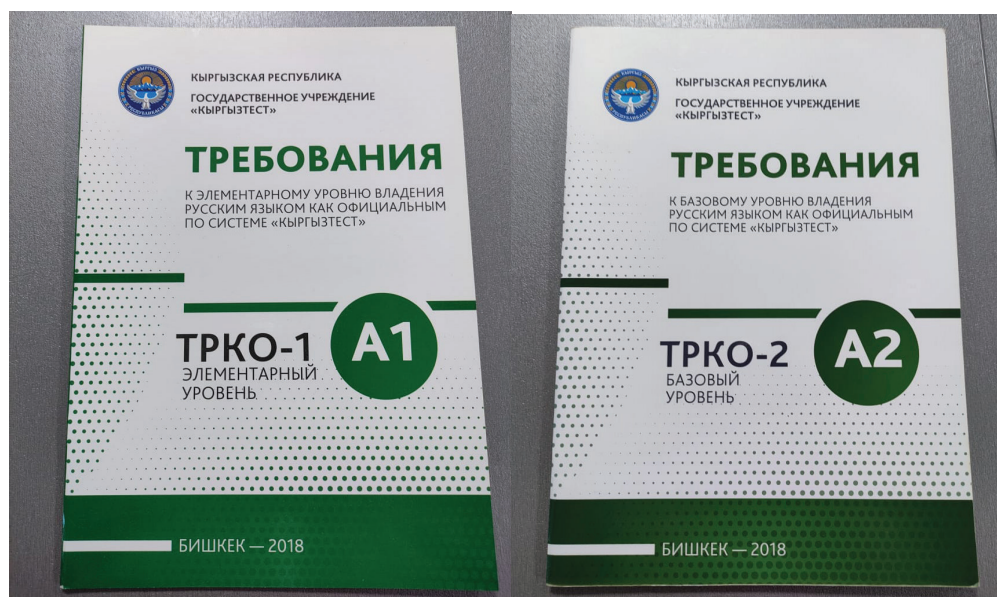


Рис. 1. Требования к элементарному и базовому уровню владения русским языком как официальным по системе «Кыргызтест». ТРКО-1 Элементарный уровень и ТРКО-2 Базовый уровень

Источник: фото сделаны авторами статьи

Figure 1. Requirements for the elementary and basic level of proficiency in Russian as an official language according to the KYRGYZTEST system TROL-1 Elementary level and TROL-2 Basic level

Source: the photos are taken by the authors of the article

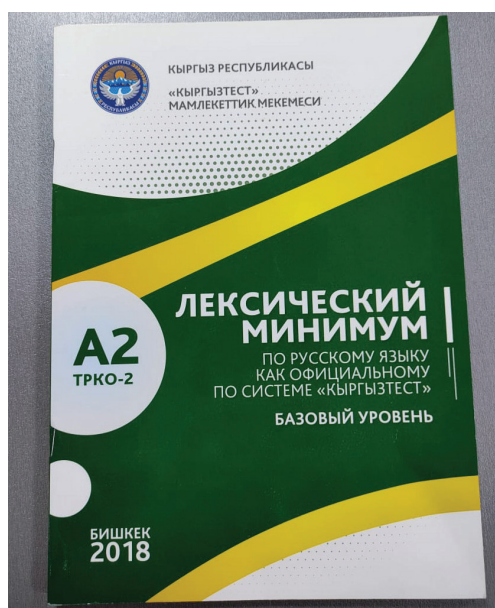


Рис. 2. Лексический минимум по русскому языку как официальному по системе «Кыргызтест». Базовый уровень

Источник: фото сделаны авторами статьи

Figure 2. The lexical minimum in Russian as an official language according to the KYRGYZTEST system. Basic level

Source: the photos are taken by the authors of the article

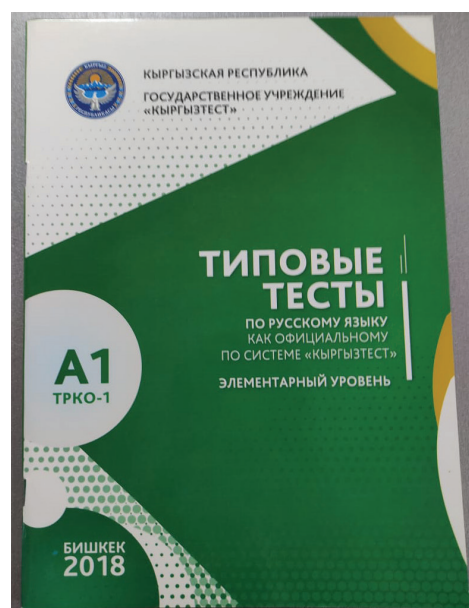


Рис. 3. Типовые тесты по русскому языку как официальному по системе «Кыргызтест»

Источник: фото сделаны авторами статьи

Figure 3. Standard tests in Russian as an official language according to the KYRGYZTEST system

Source: the photos are taken by the authors of the article

На первом этапе реализации Национальной программы развития государственного языка и языковой политики была разработана шкала языковой компетенции для различных

категорий государственных и муниципальных служащих в зависимости от задач, поставленных перед ними. Разработанная система определения уровня владения русским языком как

официальным соотносится с требованиями, предъявляемыми к определенным категориям госслужащих, проходящих тестирование.

Для реализации Указа Президента Киргизской Республики «О мерах по развитию государственного языка и совершенствованию языковой политики в Киргизской Республике» от 6 июня 2014 г. № 119 была создана государственная система тестирования по русскому языку как официальному (ТРКО). За основу была взята Российская государственная система тестирования по русскому языку как иностранному (ТРКИ). Разработка системы уровней владения русским языком

как официальным, лингвометодическое описание данных уровней и создание соответствующей системы тестирования имеют определяющее значение для современной теории и практики преподавания русского языка. Интеграционные процессы в области языковой политики, происходящие в последнее время в мире, выдвинули задачу установления общих уровней владения для одного языка в разных странах и для разных языков в одной стране, что создает основу для обеспечения международного признания языковых сертификатов, эквивалентности академических дипломов.

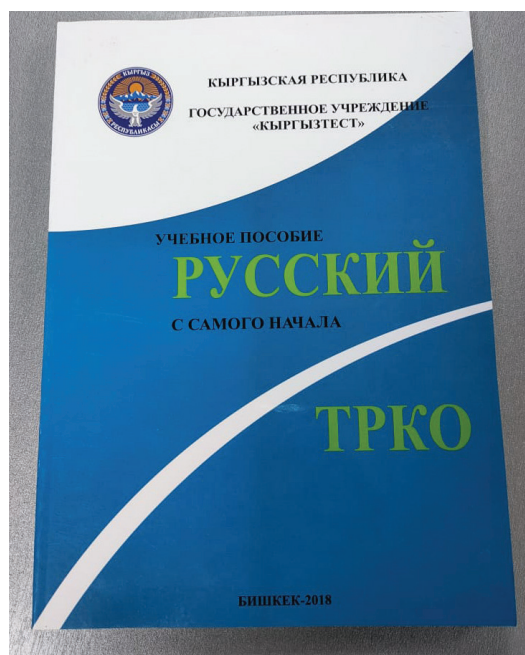


Рис. 4. Учебное пособие «Русский с самого начала». ТРКО

Источник: фото сделаны авторами статьи

Figure 4. The textbook “Russian from the very beginning”. TROL

Source: the photos are taken by the authors of the article

В связи с введением многоязычного образования в Кыргызстане принято решение о необходимости создания унифицированной единой системы тестирования по определению уровня владения государственным языком, официальным и одним из международных языков, принятых ООН, — «Кыргызтест».

Система государственного тестирования по русскому языку как официальному (ТРКО)

по системе «Кыргызтест» включает следующие уровни, соотносящиеся с соответствующими с уровнями системы ТРКИ и коррелирующие с уровнями европейской системы языкового тестирования ALTE:

- элементарный уровень (A1);
- базовый уровень (A2);
- средний уровень (B1);
- продвинутый уровень (B2);
- высокий уровень (C1).

Первый опыт создания подобных тестов привёл авторов к мысли о необходимости содержательного наполнения тестового материала фрагментами культурологического характера, которые описывают страну обучающегося и могут быть связаны с его жизненным опытом, что делает тест более интересным и эмоционально значимым.

В этой связи тестовые материалы, созданные для Киргизии, имеют страноведческую направленность — в них рассказывается об истории Киргизии, её памятниках (башня Бурана), о литературе (Чингиз Айтматов), об исторических личностях и современниках страны.

Так, в типовом тесте Базового уровня в субтесте «Чтение» содержится следующее задание:

Задания 5–9. Прочитайте фрагменты статей из газет и журналов. Определите их тему или основную идею.

5...Кадырбек Мырзабаев — почётный консул Кыргызской Республики в Российской Федерации, в Хабаровске. Недавно корреспондент журнала «Деловая аудитория» взял у него интервью. На вопрос, какие книги лучше читать, Кадырбек ответил так: «Я люблю перечитывать произведения кыргызского писателя Чингиза Айтматова «Первый учитель», «Белый пароход» и другие. Ещё я люблю перечитывать романы Ф.М. Достоевского. А молодёжи я советую читать литературу тех стран, в которые они едут. Если в Россию, то, конечно, неплохо знать историю России.

Кадырбек Мырзабаев считает, что молодые люди должны читать...

- (А) только детективы
- (Б) классическую литературу
- (В) литературу тех стран, в которые они едут

В субтесте «Лексика. Грамматика» имеет задание, которое предполагает выбор правильной формы из предложенных вариантов словосочетаний:

Задания 23–40. Выберите правильный вариант.

Недалеко от Бишкека находится интересный ... (23) — башня Бурана. Есть красивая легенда, которая рассказывает об истории ... (24).

Старики говорят, что давным-давно ... (25) была прекрасная дочь. Её звали Монара. Хан очень любил ... (26), и решил узнать, что ждёт её в жизни. Он позвал ... (27) и приказал им рассказать о будущем дочери. Все они, кроме одного, сказали, что девушка будет очень счастливой. И только один мудрец сказал: «Конечно, вы хотите услышать от меня, что ваша дочь будет жить долго и счастливо. Но я должен сказать вам правду. Вы можете убить меня, но я скажу вам, что ждёт ... (28).

- 23. А. исторического памятника
Б. исторический памятник
В. историческому памятнику
Г. об историческом памятнике
- 24. А. этой башни
Б. эту башню
В. эта башня
Г. в этой башне
- 25. А. у одного богатого хана
Б. один богатый хан
В. одному богатому хану
Г. об одном богатом хане
- 26. А. своей дочери
Б. свою дочь
В. со своей дочерью
Г. о своей дочери
- 27. А. всех мудрецов
Б. все мудрецы
В. всем мудрецам
Г. обо всех мудрецах
- 28. А. бедная Монара
Б. о бедной Монаре
В. с бедной Монарой
Г. бедную Монару

Заключение

Нам представляется, что данное направление, базирующееся на интересе к культуре обучающегося, перспективно и значимо для повышения мотивации и эффективности изучения языка. Вышеизложенное позволяет ещё раз убедиться в обоснованности тезиса о необходимости содержательного наполнения тестового материала фрагментами культурологического характера, которые описывают страну обучающегося и могут быть связаны с его жизненным опытом, что делает тест более интересным и эмоционально значимым. Отметим, что проектирование

тестовых заданий при этом предусматривает лингводидактический отбор материала, анализ сходств и различий системных явлений

в контактирующих языках и культурах, обязательный учёт специфики их функционирования в выражении смысла.

Список литературы

Антонова Л.Н. Специфика билингвальной среды при языковой подготовке иностранных студентов (на примере СВФУ им. М.К. Аммосова). Педагогика. Вопросы теории и практики. 2021. Т. 6 (№ 4). С. 570–576.

Вежбицкая А. Понимание культур через посредство ключевых слов. М.: Языки славянской культуры, 2001. 287 с.

Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. М.: Индрик, 2005. 1038 с.

Пугачёв И.А. Этноориентированная методика в поликультурном преподавании русского языка иностранцам. М.: РУДН, 2011. 284 с.

Тарчимаева Л.У., Ван Х. Роль регионального текста в обучении русскому языку иностранцев в условиях языковой среды // Современное педагогическое образование. 2021. № 1. С. 73–77.

Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. М.: Слово, 2000. 624 с.

Толмачёва Е.В., Пархомова Е.С., Лёгочкина Е.Н. Реализация национально-регионального компонента в обучении русскому языку студентов-иностранцев на проектной основе // Известия Южного федерального университета. Филологические науки. 2021. Т. 25. (№ 3). С. 163–171. <https://doi.org/10.18522/1995-0640-2021-3-163-171>

DOI: 10.22363/3034-2090-2024-10-1-3-12

EDN: GFOLVN

UDC 378.808:2(073.4)

Research article

Test of Russian as an official language in Kyrgyzstan: Formation and development of the national testing system in the Russian language

V.A. Stepanenko¹  , M.M. Nahabina¹, B.B. Topoeva-Stavinskaya²

Federal University of Education, Moscow, Russian Federation

Kyrgyztest State Institution, Bishkek, Kyrgyz Republic

 va.stepanenko@mgou.ru

Abstract. The paper is devoted to the problem of designing a nationally oriented level-based testing system for Russian as a foreign language and as a non-native language using a cultural approach in teaching on the example of Kyrgyzstan. The authors review the stages of the development of the language proficiency level system in Russian as an official language (TROL) within the framework of the KYRGYZTEST program. They described the test tasks based on the texts and words with a national-cultural component in the context of the cultural paradigm. The authors substantiated an important thesis about the need for meaningful filling of textual material with fragments of a cultural nature that describe the country of the student and can be related to their life experience, which makes the language test more interesting and emotionally significant. The design of test tasks involves linguodidactic selection of material, analysis of the similarities and differences of systemic phenomena in contacting languages and cultures, and mandatory consideration of the specifics of their functioning in expressing meaning.

Keywords: Russian as a foreign language, Russian as a non-native language, a level-based testing system, TRKI, KYRGYZTEST, a nationally oriented testing system, a cultural approach

Disclosure statement. The authors declare no conflict of interest.

Article history: received 12.12.2023; approved after reviewing 25.02.2024; accepted 20.04.2024.

For citation: Stepanenko, V.A., Nahabina, M.M., & Topoeva-Stavinskaya, B.B. (2024). Test of Russian as an official language in Kyrgyzstan: Formation and development of the national testing system in the Russian language. *Russian Language: Research, Testing and Practice*, 10(1), 3–12. (In Russ.). <https://doi.org/10.22363/3034-2090-2024-10-1-3-12>

References

- Antonova, L.N. (2021). The specifics of the bilingual environment in the language training of foreign students (on the example of M.K. Ammosov NEFU). *Pedagogy. Questions of theory and practice*, 6(4), 570–576. (In Russ.).
- Pugachev, I.A. (2011). *Ethnocultural methodology in the multicultural teaching of the Russian language to foreigners*. RUDN University Publ. (In Russ.).
- Tarchimaeva, L.U., & Van, Kh. (2021). The role of the regional text in teaching the Russian language to foreigners in the language environment. *Modern pedagogical education*, 1, 73–77. (In Russ.).
- Ter-Minasova, S.G. (2000). *Language and intercultural communication*. Slovo. (In Russ.).
- Tolmacheva, E.V., Parkhomova, E.S., & Legochkina, E.N. (2021). Implementation of the national-regional component in teaching Russian to foreign students on a project basis. *Proceedings of the Southern Federal University. Philological sciences*, 25(3), 163–171. (In Russ.). <https://doi.org/10.18522/1995-0640-2021-3-163-171>
- Vereshchagin, E.M., & Kostomarov, V.G. (2005). *Language and culture*. Indrik. (In Russ.).
- Vezhbitskaya, A. (2001). *Understanding cultures through keywords*. Yazyki slavyanskoi kul'tury. (In Russ.).

About the authors:

Vera A. Stepanenko — Doctor of Education, Professor, Federal University of Education, 24 St Vera Voloshina, Moscow region, Mytishchi, 141014, Russian Federation, e-mail: va.stepanenko@mgou.ru

Maya M. Nahabina — PhD in Education, Associate Professor, Federal University of Education, 24 St Vera Voloshina, Moscow region, Mytishchi, 141014, Russian Federation, e-mail: cis@mgou.ru

Batma B. Topoeva-Stavinskaya — Founder of the language proficiency level systems “Kyrgyztest” and “TRKO”, Honored Worker of Education of the Kyrgyz Republic, Director of the State Institution “Kyrgyztest”, 6 St Samanchina, Bishkek, 720020, Kyrgyz Republic, e-mail: info@kyrgyztest.gov.kg



Юйсуфу Айиша,

кандидат педагогических наук,
преподаватель, Университет МГУ-ППИ
в Шэньчжэне, 518172, Китай, Провинция
Гуандун, Шэньчжэнь, район Лунган,
Даюньсиньчэн, улица Гоцзидасюеюань, 1

DOI: 10.22363/3034-2090-2024-10-1-13-21

EDN: GFUZCX

УДК 371.3

Научная статья

Сходства и различия структуры и содержания систем тестирования по русскому языку как иностранному в России и Китае

Айиша Юйсуфу 

Университет МГУ-ППИ в Шэньчжэне, *Шэньчжэнь, Китай*
✉ yusufaysa@qq.com

Аннотация. Сравняются системы тестирования по русскому языку как иностранному в России и в Китае на примере первого сертификационного уровня (ТРКИ-1) и китайского теста по русскому языку (ТРЯ-4). Проанализированы структура и содержание тестирования по русскому языку как иностранному в обеих странах, выявлены их различия и сходства и сделана попытка объяснения того, почему российские преподаватели в процессе обучения больше внимания уделяют устной речи, а китайские — письменной речи и грамматике. Как следует из сравнительного анализа, приведенного в статье, по правилам ТРКИ-1/В1 большее количество баллов и времени выделяется на субтест «Говорение»; в вузах России на промежуточных аттестациях большинство экзаменов и зачетов проводятся в устной форме, поэтому в процессе обучения русскому языку российские преподаватели могут делать акцент именно на развитии устной речи. Разработчики же китайской Программы тестирования по русскому языку 4-го уровня (ТРЯ-4) больше внимания уделяют грамматике, поэтому в ходе обучения русскому языку китайские преподаватели могут меньше внимания обращать на устную речь. В статье приводится сравнительная характеристика тактики проведения промежуточных аттестаций по уровню овладения русским языком как иностранным в российских и китайских вузах. Делается вывод о том, что характер обучения и приоритеты в обучении аспектам языка и видам речевой деятельности могут зависеть от контроля, в том числе от государственного стандартизированного тестирования.

Ключевые слова: методика обучения РКИ, система тестирования по русскому языку как иностранному, Китай, Россия

Конфликт интересов. Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

© Юйсуфу Айиша, 2024



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/legalcode>

История статьи: поступила в редакцию 31.10.2023; одобрена после рецензирования 25.02.2024; принята к печати 20.04.2024.

Для цитирования: Юйсифу Айишиа. Сходство и различия структуры и содержания систем тестирования по русскому языку как иностранному в России и Китае // Русский тест: теория и практика. 2024. Т. 10. № 1. С. 13–21. <https://doi.org/10.22363/3034-2090-2024-10-1-13-21>

Введение

Общепризнано, что система контроля оказывает влияние на процесс обучения. Иногда это влияние так велико, что процесс обучения вынужден подстраиваться под принятую систему контроля (Ши Тэцян, 2008; Всемирнов, Московкин, 2016). Как следствие, изучение систем контроля в разных условиях приобретает прогнозирующую функцию: оно не только показывает вектор процесса обучения, но и позволяет предугадывать его основные характеристики. Путем сравнительного анализа мы пришли к выводу, что российские преподаватели в процессе обучения больше внимания уделяют устной речи, а китайские — письменной речи и грамматике, и перед нами встает задача — объяснить причины этих различий с позиции контроля сформированности уровня коммуникативной компетенции, то есть тестирования по русскому языку как иностранному в Китае и в России.

Китайские и российские ученые опубликовали множество работ, посвященных вопросам теории и практики тестирования по русскому языку в Китае (Ван Фэньин, 2002; Виноградов, 2016; Гу Цянь, 2016; Лю Сумэй, 2014; У Суцзюань, 2015; Хуан Шинцзэн, 2002; Ши Тэцян, 2008; Лю Юйин, 2002; Сюй Инпин, 2004; У Суцзюань, 2015). Несколько лет назад преподавателями Воронежского государственного университета был проведен сравнительный анализ структуры теста восьмого уровня китайской государственной системы тестирования со структурой ТРКИ-2/В2 и были рассмотрены требования к уровню владения русским языком китайскими студентами-русистами в сопоставлении с российской

государственной системой тестирования. Анализ показал, что включенное обучение китайских студентов в вузах России, которое играет важную роль в дальнейшей подготовке в КНР квалифицированных конкурентоспособных специалистов, предполагает учет требований к уровню владения языком стажерами как со стороны ТРКИ, так и со стороны китайской государственной системы тестирования (Трубчанинова, Вязовская, 2017).

Китайский методист Чжоу Вэй также провел сравнительное исследование теста второго сертификационного уровня по русскому языку как иностранному (ТРКИ-2/В2) и теста восьмого уровня по русскому языку (ТРЯ-8) в Китае (Чжоу Вэй, 2015). Основной целью работы был анализ государственных стандартов, форм и содержания тестирования двух стран и предложения по реформе теста восьмого уровня по русскому языку в Китае с учетом особенностей ТРКИ-2. По мнению автора, при реформе стандартов и формы ТРЯ-8 китайские преподаватели должны опираться на ТРКИ-2/В2. Методистом Калмыцкого государственного университета им. Б.Б. Городовикова также проведено сопоставление тестирования по РКИ в России и Китае, однако их целью был анализ особенностей структуры ТРКИ-1 (В1) в сравнении со структурой теста по русскому языку как иностранному IV уровня, проводимого в Китае среди студентов-филологов. Автор исследования сделал следующий вывод: китайская государственная система тестирования не уступает российской системе тестирования, система обладает «структурной полнотой и содержательной целостностью», комплексно оценивает уровень владения русским языком как иностранным (Карбушева, 2019).

Методология исследования

В нашем исследовании мы намерены выявить сходства и различия структуры и содержания систем тестирования по русскому языку как иностранному в вузах России и Китая, а также уточнить, влияет ли тест как средство контроля на приоритеты в обучении аспектам языкам и видам речевой деятельности.

Материалом исследования послужили китайская «Программа тестирования по русскому языку (4-й уровень) для высших учебных заведений. Типовые тесты»¹, российские «Требования по русскому языку как иностранному. Первый уровень. Общее владение»², тренировочные материалы для подготовки к тестированию «Готовимся к тесту по русскому языку. Первый сертификационный уровень. Общее владение» (Румянцева, Костина, Жиндаева, Гусева, 2017) и экзаменационные билеты, которые используются на начальном этапе обучения в Даляньском университете иностранных языков (КНР).

В процессе исследования использовались методы сравнительного анализа и изучения научной и учебной литературы.

Результаты

1. Общая характеристика китайской и российской государственных систем тестирования по русскому языку как иностранному

Общеизвестно, что тест по русскому языку как иностранному — это форма контроля, созданная для оценки уровня владения русским языком для лиц, не являющихся носителями русского языка. В 1998 г. в России была создана стандартизированная система тестирования по русскому языку как иностранному. Тестирование общего владения русским языком осуществляется по 6 уровням: элементарному (A1), базовому (A2) и четырем сертификационным (B1, B2, C1, C2). По общим признакам он похож на TOEFL, IELTS и на тест

по китайскому языку как иностранному (HSK) (Сюй Инпин, 2004). При успешном прохождении теста любого сертификационного уровня Министерством высшего образования и науки РФ выдается соответствующий сертификат.

Тест по русскому языку (ТРЯ) в высших учебных заведениях Китая проводится два раза в год, и его сдают студенты, обучающиеся по специальности «Русский язык». В Китае ТРЯ проводится с 1998 г. и делится на два уровня: четвертый и восьмой. Тест четвертого уровня проводится в четвертом семестре бакалавриата в мае каждого года (т. е. после начального этапа обучения). Тест восьмого уровня проводится в восьмом семестре бакалавриата в марте каждого года (т. е. после продвинутого этапа обучения).

Курс русского языка в китайских вузах по программе для начального этапа обучения рассчитан на 960 часов; по завершении начального этапа обучения китайские студенты, изучающие русский язык в Китае, сдают тест 4-го уровня по русскому языку. За такое же время китайские студенты, изучающие русский язык в России, могут достигнуть уровня В1. Поэтому можно считать, что тест первого сертификационного уровня по русскому языку как иностранному в российской системе тестирования сопоставим с тестом четвертого уровня по русскому языку в китайской системе тестирования.

Китайский тест четвертого уровня по русскому языку (ТРЯ-4) обеспечивает необходимую коммуникацию в условиях языковой среды (работа, учеба, отдых). В большинстве университетов Китая, где преподается русский язык, сдача данного теста необходима для успешного окончания университета и получения диплома. Тест состоит из 8 субтестов, из них 4 субтеста («аудирование», «грамматика и лексика», «речевой этикет и страноведение», «чтение») входят в объективную часть, 4 субтеста («заполнение пропусков»,

¹ Программа тестирования по русскому языку 4-го уровня для высших учебных заведений. Типовые тесты / под ред. Ши Тэцян. 2-е издание. Пекин: Издательство исследования и обучения иностранным языкам, 2014. 266 с.

² Андрушина Н.П. и др. Требования по русскому языку как иностранному. Первый уровень. Общее владение. Второй вариант. 2-е изд. М., СПб.: Златоуст, 2009. 32 с.

«диктант», «говорение», «письмо») входят в субъективную часть. Максимальное количество баллов — 100. Содержание тестов соответствует учебной программе, в которой описаны цели и особенности обучения русскому языку на начальном этапе. Для

успешного прохождения теста студенту необходимо набрать минимум 60 баллов (не менее 60%). Если у студента 0 баллов по какому-то одному субтесту, но количество общих баллов больше 60, то тест так же считается пройденным (табл. 1).

Таблица 1 / Table 1

Структура китайского теста четвёртого уровня по русскому языку
Structure of the Chinese test of 4th level in the Russian language

№ задания / Task number	Субтесты / Subtests	Вид задания / Task type	Количество заданий / The number of tasks	Баллы / Score	Время выполнения, минуты / Performance time, minutes
1–15	Аудирование / Listening	Объективный / Objective	15	15	22
16–55	Грамматика и лексика / Grammar and Vocabulary	Объективный / Objective	40	20	25
56–60	Речевой этикет и страноведение / Speech etiquette and regional studies	Объективный / Objective	5	5	5
61–70	Заполнение пропусков / Gaps Filling	Объективный / Objective	10	5	10
71–90	Чтение / Reading	Объективный / Objective	20	20	30
	Диктант / Dictation	Объективный / Objective	1	5	15
	Говорение / Speaking	Объективный / Objective	10	15	8
	Письмо / Writing	Объективный / Objective	1	15	35
Итого / Total			102 позиции / 102 positions	100 баллов / 100 points	150 минут / 150 minutes

Источник: составлено Юйсифу Айиша / Source: compiled by Yusufu Aiyisha.

Первый сертификационный уровень (ТРКИ-1/B1) является достаточным для удовлетворения основных коммуникативных потребностей при общении с носителями русского языка в социально-бытовой,

социально-культурной, учебно-профессиональной сферах деятельности. Наличие сертификата первого уровня владения русским языком необходимо иностранным абитуриентам для обучения в российских вузах. Тест состоит

из пяти субтестов: «Аудирование», «Говорение», «Письмо», «Чтение», «Грамматика и Лексика» (табл. 2). Студенты успешно проходят тестирование, если выполняют правильно не менее 66 % заданий каждого субтеста (т. е. минимальная сумма баллов — 446).

Таблица 2 / Table 2

**Структура ТРКИ-1
TORFL-2 structure**

	Лексика. Грамматика / Vocabulary and Grammar	Чтение / Reading	Письмо / Writing	Аудирование / Listening	Говорение / Speaking	В итоге / Total
Время выполнения/ минуты / Performance time, minutes	60	50	60	35	60	265 минут / 265 minutes
Оценка / Grade	165	140	80	120	170	675 баллов / 675 points
Количество заданий / The number of Tasks	165	20	2	30	13	230 позиций / 230 positions

Источник: составлено Юйсуфу Айиша / Source: compiled by Yusufu Aiyisha.

Результаты сравнительного анализа теста 4-го уровня по русскому языку в Китае и ТРКИ-1 в России

Сравнение тестов по русскому как иностранному показало следующее:

1. Структура двух тестов по русскому языку как иностранному схожа: они включают в себя одинаковые субтесты: «Лексика, грамматика», «Письмо», «Чтение», «Говорение» и «Аудирование». В отличие от ТРКИ-1 в китайском тесте добавлены субтесты «Диктант», «Заполнение пропусков» и «Речевой этикет и страноведение».
2. Содержание тестирования в субтесте «Лексика, грамматика» по морфологии, словообразованию, синтаксису в китайском и русском тестах также имеет ряд сходств, то есть оба теста включают в себя одни и те же грамматические темы: «склонение имен существительных, прилагательных, местоимений в единственном и множественном числе», «спряжение, время, вид глагола, глаголы движения», «сложное предложение», «причастие» и «депричастие». Лексический минимум для выполнения ТРКИ-1 составляет 2300 слов, а для выполнения китайского теста — 3300–3800 слов (из них 2200–2400 слов относятся к активной и 1100–1400 слов — к пассивной части словаря).
3. При выполнении субтеста «Говорение», согласно требованиям китайского теста, обучающиеся должны прослушать вопрос и немедленно ответить на него (всего 10 вопросов, на первые 8 вопросов нужно ответить коротко, на 9-й вопрос — более развернуто. Для подготовки ответа на 10-й вопрос дается 2 минуты, и после подготовки студент должен немедленно высказать свою точку зрения). Например, первые 8 вопросов типа «Где вы родились?», «Кем работают ваши родители?», «Где вы обычно занимаетесь?». 9-й вопрос может быть таким: «Теперь расскажите, что вы делаете в свободное время?», а 10-й вопрос может быть представлен в виде просьбы — к примеру: «Расскажите о вашей мечте». Для выполнения данного субтеста отводится 8 минут. В ТРКИ-1 для выполнения субтеста «Говорение» отводится

60 минут (по опыту, на экзамене эту часть выполняют за 20–25 мин). Данный субтест включает в себя монолог и диалог. Студент должен уметь самостоятельно продуцировать связные, логичные высказывания в соответствии с предложенной темой, строить монологическое высказывание репродуктивного типа на основе прочитанного или прослушанного текста, передавать содержание, основную идею прочитанного или прослушанного текста и выражать свое собственное отношение к фактам, событиям, которые были изложены в тексте. Типы предъявляемых текстов: повествование, сообщение, описание и смешанные тексты с элементами рассуждения. Объем предъявляемого текста должен быть примерно 600–700 слов, а продуцируемый учащимся текст должен содержать не менее 20 фраз. При выполнении диалогической части субтеста студент должен адекватно реагировать на реплики собеседника, инициировать диалог, выражать свое коммуникативное намерение в речевых ситуациях, актуальных для данного уровня владения языком. Типы диалога: диалог-расспрос, диалог-сообщение, диалог-понуждение.

4. Время выполнения заданий ТРКИ -1 больше, чем предусматривает китайский тест 4-го уровня по русскому языку: время выполнения ТРКИ-1 составляет 265 минут, а время выполнения китайского теста — 150 минут, соответственно, количество заданий ТРКИ-1 больше, чем в китайском тесте.
5. Количественный анализ процентного соотношения субтестов показал следующее. В китайском тесте по русскому языку субтест «Лексика, Грамматика» занимает 20 % от общего числа баллов, «Письмо» — 15 %, «Чтение» — 20 %, «Говорение» — 15 %, «Аудирование» — 15 %. Остальные субтесты занимают 15 % от общего числа баллов («Диктант» — 5 %, «Заполнение пропусков» — 5 %, «Речевые этикетки и страноведение» — 5 %). В ТРКИ-1 субтест «Лексика. Грамматика» занимает 24,4 % от общего

числа баллов, «Письмо» — 11,9 %, «Чтение» — 20,7 %, «Говорение» — 25,2 %, «Аудирование» — 17,8 %

Эти данные позволяют нам сделать следующие выводы:

- несмотря на то, что количество заданий субтеста «Лексика. Грамматика» ТРКИ-1 больше, чем китайского теста, содержание тестирования грамматики в основном идентично. Времени на выполнение заданий требуется больше, и количество заданий в ТРКИ-1 гораздо больше, чем в китайском тесте;
- в ТРКИ-1 требования к уровню говорения выше, чем в китайском, и времени, отводимого на выполнение субтеста, также больше, чем в китайском тесте;
- в китайском тесте субтесты «Говорение» и «Аудирование» дают 30 % от общего числа баллов, остальные субтесты — 70 %. То есть по правилам китайского тестирования у студентов есть возможность пройти тест «Говорение», **не говоря ни слова**. Это может быть причиной того, что китайские преподаватели в процессе обучения больше внимания уделяют письменной речи и грамматике, но игнорируют говорение. В ТРКИ-1 количество баллов за «Говорение» и «Аудирование» занимает около 43 % от общего числа баллов, а количество баллов за остальные три субтеста — 57 %, среди всех субтестов за «Говорение» можно получить наибольшее количество баллов — 170 (25,2 %). Хотя, по правилам ТРКИ, успешная сдача теста зависит от баллов, полученных за каждый субтест, большая роль субтестов «Говорение» и «Аудирование» позволяет понять, почему российские преподаватели обращают больше внимания на устную речь.

Заключение

Проанализировав результаты промежуточных аттестаций по русскому языку как иностранному в вузах России и Китая, мы пришли к следующим выводам.

Большинство промежуточных экзаменов в вузах России проводится в устной форме. Преподаватель заранее дает вопросы для подготовки к экзамену. Во время экзамена студенты выбирают экзаменационные билеты, не зная их содержания. Студентам дается время на подготовку (обычно 15–20 минут). Во время подготовки студенты могут написать ответы на листочке в виде кратких тезисов и отвечают на вопросы устно. Поэтому на подготовительных факультетах вузов России в процессе обучения русскому языку иностранцев, в частности китайских студентов, преподаватели могут уделить больше внимания устной речи, так как на основных факультетах от студентов требуется более высокий уровень владения устной речью, чтобы сдать экзамены, а также на занятиях высказывать свое мнение и поддерживать дискуссию с преподавателями и одногруппниками.

В отличие от российских вузов в Китае экзамены, как правило, проводятся письменно, в том числе экзамены по русскому языку. Нами были проанализированы промежуточные экзамены, которые сдают студенты первого и второго курсов Института русского языка Даляньского университета иностранных языков (ДУИЯ) и проведена беседа со студентами. Студенты

ДУИЯ сдают экзамены по трем предметам: «Общий базовый русский язык». На занятии «Базовый общий русский язык» студентов обучают в основном фонетике, лексике, графике, орфографии и грамматике. «Грамматика», «Аудирование». Экзамен «Общий базовый русский язык» состоит из «Вопросов с вариантами», «Заполнения пробелов», «Составления предложений», «Перевода (с китайского на русский и с русского на китайский)», «Сочинения». Экзамен по «Грамматике» тоже состоит из тех же частей, кроме «Сочинения». «Аудирование» включает следующие задания: «Послушайте и выберите правильный вариант», «Послушайте и заполните пробелы», «Послушайте текст и напишите цифры, появившиеся в тексте» и т. д. По словам студентов, у них ведется предмет «Говорение», в конце семестра по этому предмету они сдают зачет, оценка ставится на основе работы учащихся на занятиях, и по учебному плану на этот предмет отводится 64 академических часа за 2 года. Эти данные показывают, что в ДУИЯ на экзаменах от студентов не требуются достижения определенного уровня говорения на русском языке. Таким образом, в процессе обучения преподаватели могут уделять меньше внимания говорению.

Список литературы

- Виноградов Д.В. Китайская государственная система тестирования по русскому языку // Современные тенденции развития науки и технологий: периодич. науч. сб. по мат-лам XIX Междунар. науч.-практ. конф. Белгород: ИП Ткачева Е.П., 2016. № 10–6. С. 44–46.
- Всемиров М.И., Московкин Л.В. Особенности системы подготовки иностранцев к тестированию по русскому языку // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. Научный журнал. 2016. № 4. Ч. II. С. 154–159.
- Гу Цянь. Китайские тесты по русскому языку // Русский язык и лингвокультура в сопоставительном аспекте: мат-лы ежегод. междунар. конф. / под ред. У.С. Кутяевой. Екатеринбург: Ажур, 2016. Вып. 2. С. 24–29.
- Карбушева И.В. Сопоставление тестирования по РКИ в России и в Китае // Материалы VII Международной научно-практической конференции «Русский язык в Современном Китае». Чита: Забайкальский государственный университет, 2019. С. 19–23.
- Лю Сумэй. Обучение русскому языку в вузах Китая: состояние и перспективы // Русский язык за рубежом. 2014. № 4. С. 120–123.
- Лю Юйин. Пробный анализ тестирования по языку в России // Иностранные языки и обучение. 2002. № 5. С. 38–39.
- Румянцева Н.В., Костина С.Г., Жиндаева А.Г., Гусева И.С. Готовимся к тесту по русскому языку. Первый сертификационный уровень. Общее владение. 3-е изд. СПб.: Златоуст, 2017. 240 с.
- Сюй Интин. Исследование моделей тестирования по русскому языку в высших учебных заведениях // Исследование высшего образования в провинции Хэйлунцзян. 2004. № 1. С. 159–160.
- Трубчинова М.Е., Вязовская В.В. Требования к уровню владения русским языком русистами-выпускниками

- китайских вузов в сопоставлении с системой ТРКИ // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2017. №9. С.207-212.
- У Мэйчжи. Анализ преимуществ и недостаток обучения английскому языку по экзаменационной системе и контрмеры // Ежедневный тест. 2018. № 84. С. 115.
- У Суцзюань. Общая характеристика изменений условий тестирования по русскому языку в Китае // Международный научно-исследовательский журнал. 2015. № 11 (42). С. 33–35.
- Фэньин Ван. Сравнительное пробное тестирование по китайскому и российскому тестам и проблемы в обучении русскому языку в Китае // Русский язык за рубежом. 2002. № 4. С. 56–59.
- Хуан Шичзэн. Система стандартизованных тестов по русскому языку в неязыковых вузах Китая // Русский язык за рубежом. 2002. № 4. С. 52–55.
- Чжоу Вэй. Сравнительное исследование теста второго уровня по русскому языку как иностранному и восьмого теста по специальности «Русский язык» в Китае // Вестник института Хэйхэ. 2015. № 2. С. 53–57.
- Ши Тэцян. Ориентирующее влияние языкового теста на преподавание: мысли о реформе тестирования по русскому языку (уровни 4 и 8) // Преподавание русского языка в Китае. 2008. № 2. С. 24–29.

DOI: 10.22363/3034-2090-2024-10-1-13-21

EDN: GFUZCX

UDC 371.3

Research article

Similarities and differences in the structure and content of testing systems in Russian as a foreign language in Russia and China

Aiyisha Yusufu 

Shenzhen MSU-BIT University, Shenzhen, China

✉ yusufaysa@qq.com

Abstract. Russian as a foreign language testing systems in Russia and China are compared using the example of the first certification level (TORFL-1) and the Chinese Russian test (Fourth level). The structure and content of Russian as a foreign language testing in both countries are analyzed, their differences and similarities are revealed, and an attempt is made to explain why Russian teachers pay more attention to oral speech in the learning process, while Chinese teachers pay more attention to written speech and grammar. As follows from the comparative analysis conducted in the article, according to the rules of the TORFL-1/B1, more points and time are given for the «Speaking» subtest, and in Russian universities at intermediate certifications, most exams and tests are conducted orally, therefore, in the process of teaching Russian as a foreign language, Russian teachers can focus specifically on the development of oral speech. Russian Language Testing program developers-4 (TRA-4) pay more attention to grammar, therefore, Chinese teachers may pay less attention to oral speech during Russian test training. A comparative characteristic of the tactics of conducting intermediate certifications according to the level of mastery of RCT in Russian universities and in Chinese is also given. It is concluded that the nature of education and priorities in teaching aspects of language and types of speech activity may depend on control, including state standardized testing.

Keywords: Russian as a foreign language, comparison, Russian test testing system, China, Russia

Disclosure statement. The author declares no conflict of interest.

Article history: received 31.10.2023; approved after reviewing 25.02.2024; accepted 20.04.2024.

For citation: Yusufu, A. (2024). Similarities and differences in the structure and content of testing systems in Russian as a foreign language in Russia and China. *Russian Language: Research, Testing and Practice*, 10(1), 13–21. (In Russ.). <https://doi.org/10.22363/3034-2090-2024-10-1-13-21>

References

- Fenyin, Wang (2002). Russian Russian and comparative trial testing on Chinese and Russian tests and problems in teaching Russian in China. *Russian test abroad*, (4). (In Russ.).
- Gu, Qian. (2016). Russian Russian test tests. *Russian test and linguoculture in a comparative aspect. International Conference Proceedings*. U.S. Kutyaeva (Eds.), Azhur. (In Russ.).
- Huang, Shizeng. (2002). Russian test standardized test system in non-linguistic universities in China. *Russian test Abroad*, (4). (In Russ.).
- Karbusheva, I.V. (2019). Comparison of RCT testing in Russia and China. *Russian test in Modern China. Conference Proceedings*. Zabaikalsky State University Publ. (In Russ.).
- Liu, Sumei. (2014). Teaching Russian in Chinese universities: the state and prospects. *Russian test abroad*, (4).
- Liu, Yuying. (2002). Trial analysis of language testing in Russia. *Foreign languages and education*, (5), 38–39. (In Chinese).
- Rumyantseva, N.V., Kostina, S.G., Zhindaeva, A.G., & Guseva, I.S. (2017). *We are preparing for the Russian test test. The first certification level. Russian test for general purposes*. Zlatoust. (In Russ.).
- Shi, Teqiang. (2008). Russian test orienting influence on teaching: thoughts on the reform of testing in the Russian test (levels 4 and 8). *Teaching Russian in China*, (2), 24–29. (In Chinese).
- Trubchaninova, M.E., & Vyazovskaya, V.V. (2017). Requirements for the level of proficiency in the Russian test by Russian-speaking graduates of Chinese universities in comparison with TORFL system. *Philological Sciences. Questions of theory and practice*. (In Russ.).
- Vinogradov, D.V. (2016). Chinese State Russian test testing system. *Modern trends in the development of science and technology. Conference Proceedings*. IP Tkacheva E.P Publ. (In Russ.).
- Vsemirnov, M.I., & Moskovkin, L.V. (2016). Features of the system of training foreigners for testing in the Russian test. *Bulletin of the Leningrad State University*, 2016, (4). (In Russ.).
- Wu, Meiji. (2018). Analysis of the advantages and disadvantages of teaching English according to the examination system and countermeasures. *Weekly test*, (84), 115. (In Chinese).
- Wu, Sujuan. (2015). General characteristics of changes in Russian test testing conditions in China. *International Scientific Research Journal*, 11(42), (In Russ.).
- Xu, Yingping. (2014). Research of Russian test testing models in higher educational institutions. *Research of higher education in Heilongjiang Province*, (1), 159–160. (In Chinese).
- Zhou, Wei. (2015). Russian as a foreign language is a comparative study of the second-level test in Russian as a foreign language and the eighth test in the specialty Russian test in China. *Bulletin of the Heihe Institute*, (2).

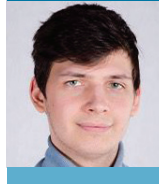
About the author:

Yusufu Aiyisha — PhD in Education, Lecturer, Shenzhen MSU-BIT University, No. 1, International University Park Road, Dayun New Town, Longgang District, Shenzhen, Guangdong Province, 518172, People's Republic of China

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ЯЗЫКОВОМ ОБРАЗОВАНИИ INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN LANGUAGE EDUCATION



Коровяковский Денис Геннадьевич,
доктор педагогических наук, кандидат
юридических наук, доцент, профессор
кафедры русского языка № 3 Института
русского языка,
Российский университет дружбы
народов, 117198, Российская Федерация,
Москва, ул. Миклухо-Маклая, 10, стр. 3



Синчугов Михаил Владимирович,
магистрант Института русского языка,
Российский университет дружбы
народов, 117198, Российская Федерация,
Москва, ул. Миклухо-Маклая, 10, стр. 3

DOI: 10.22363/3034-2090-2024-10-1-22-27

EDN: HQWELQ

УДК 372.881.111.1

Научная статья

Когнитивные технологии в языковом образовании

Д.Г. Коровяковский  , М.В. Синчугов 

Российский университет дружбы народов, Москва, Российская Федерация

 korovyakovskiy-dg@rudn.ru

Аннотация. Современные технологии способны диктовать новые условия для образования, а также менять модели поведения обучающихся. Нейросети не обошли стороной школьные кабинеты и стали новым уникальным инструментом для решения домашних заданий. Целью исследования является обзор и анализ складывающейся тенденции в использовании нейросетей школьниками для выполнения домашнего задания. Методология исследования включала в себя сбор и систематизацию данных из различных информационных источников в рамках обозначенной проблемы, анализ полученных данных, их обработку и интерпретацию. Рассмотрен опыт использования нейросетей российскими школьниками. Посредством анализа статей из различных новостных порталов описываются примеры применения нейросетей обучающимися школы для решения учебных задач в предметах гуманитарного и технического циклов. Также проводится анализ различных точек зрения на возникшую тенденцию. Кроме того, рассматриваются причины популяризации нейросетевых технологий среди российских школьников. Результатом исследования является попытка моделирования на основе полученных данных дальнейшего развития тенденции в использовании нейросетей школьниками в учебном процессе. В заключение статьи делается вывод о том, что использование нейросетей как инструмента для выполнения домашних заданий уже не является технологией будущего, а является технологией действи-

© Коровяковский Д.Г., Синчугов М.В., 2024



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/legalcode>

тельности. Нейросети приходят на помощь школьникам, позволяя им более эффективно решать задачи в различных предметах. Таким образом, нейросетевые технологии становятся неотъемлемой частью современной школьной эпохи, давая возможность российским школьникам успешно справляться с задачами, которые ставит перед ними система российского школьного образования, а самой системе российского образования дают повод для дальнейшей модернизации и адаптации под условия, которые ей диктует современная реальность.

Ключевые слова: нейросети, образование, школьники, домашние задания, обучение, технологии

Конфликт интересов. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

История статьи: поступила в редакцию 15.12.2023; одобрена после рецензирования 25.02.2024; принята к печати 20.04.2024.

Для цитирования: Коровяковский Д.Г., Синчугов М.В. Когнитивные технологии в языковом образовании // Русский тест: теория и практика. 2024. Т. 10. № 1. С. 22–27. <https://doi.org/10.22363/3034-2090-2024-10-1-22-27>

Введение

Нейросети становятся неотъемлемой частью нашей современной реальности и одним из самых значимых технологических трендов современности, затрагивающих многие аспекты нашей жизни. Эти прогрессивные технологии не только изменили сферу автоматизации и технических инноваций, но и оказывают влияние на здравоохранение, финансы и другие области человеческой жизни как в мире в целом, так и на территории РФ в частности (Богославский, 2007; Дахин и др., 2020; Фаустова, 2017). В данном контексте особое внимание хочется уделить системе образования. Она, так же как и остальные сферы общественной жизни в РФ, была подвержена влиянию нейросетей (Муратова, 2021; Филатова, Булаева, Гуцин, 2022). Современные технологии диктуют новые условия для образования, и, на наш взгляд, могут менять модели поведения обучающихся, поскольку уже сейчас можно с уверенностью заявлять о том, что нейросети стали новым инструментом для решения домашних заданий.

Материалы и методы

Данная статья представляет собой краткий обзор и анализ наблюдающейся тенденции в использовании нейросетей учащимися

школ для выполнения домашнего задания. Методология исследования включала в себя сбор и систематизацию данных из различных информационных источников в рамках обозначенной проблемы, анализ полученных данных, их обработку и интерпретацию. Авторы проанализировали новостные статьи и публикации на интернет-порталах, описали и систематизировали примеры применения нейросетей школьниками для решения учебных задач в рамках программ школьных предметов гуманитарного и технического циклов. Одной из целей исследования было также обнаружить причины популяризации нейросетевых технологий среди российских школьников.

Результаты

В настоящее время и организаторы учебного процесса, и обучающиеся на имеют доступ к нейросетевым технологиям. Случаи использования нейросетей для выполнения учебных задач уже имеют место быть. Наиболее резонансным и прецедентным стал случай использования нейросети «ChatGPT» студентом РГГУ: нейросеть «за сутки написала диплом за студента», как сообщается на сайте Первого канала¹.

После случая с дипломной работой уже российские школьники также приобщились

¹ Нейросеть за сутки написала диплом за студента // Первый канал : [сайт]. 2023. URL: <https://www.1tv.ru/news/> (дата обращения: 06.06.2023).

к использованию нейросети. Как отмечают различные новостные порталы, школьники уже начали применять нейросеть для выполнения домашних заданий по учебным предметам различной направленности: гуманитарной, технической и т. д.:

- «Купец Калашников стал автоматом: дети завалили учителей сочинениями, написанными нейросетью», интернет-портал «Комсомольская правда»²;
- «Российские школьники активно используют нейросеть ChatGPT в домашних заданиях и других учебных сценариях», ресурс об образовании и воспитании детей МЕЛ³;
- «Российские школьники решают задачи с помощью ИИ. Что говорят эксперты?», сайт популярного русскоязычного форума 4pda.to, посвященный технологиям и мобильным устройствам⁴;
- «Тексты на дом не задавать! Школьники освоили нейросеть, которая все делает за них», мультимедийная платформа smotrim.ru⁵;
- «Череповецкий школьник с помощью нейросети решил задачу по математике», интернет-портал г. Череповец gorodche.ru⁶;
- «Российские школьники тоже начали использовать ChatGPT для решения домашних заданий», паблик о технологиях, гаджетах, компьютерных играх и транспорте ixbt.com⁷;

При этом задания они выполняют с различной степенью успешности. К примеру, по информации на 30.05.2023 с интернет-портала КР.RU новосибирские школьники «атаковали учителей сочинениями от нейросети». Во многих из сочинений присутствовали как

синтаксические, так и логические ошибки: «Тарас Бульба» стал «Тараской Картофелем», а Купец Калашников «автоматом».

Приведем еще один пример, основываясь на новостной статье с портала www.gorodche.ru от 27.01.2023. В ней описывается случай применения школьником нейросети ChatGPT для решения задачи по математике. «Нейросеть написала верное решение и объяснила, как считать, но ошиблась в вычислениях. У компьютера получился ответ „471 рубль“, тогда как верное решение — 425 рублей. После сделанного замечания нейросеть признала ошибку и правоту человека».

Рассматривая причины популярности нейросети «ChatGPT» среди российских школьников, мы считаем, что можно выделить две основные: доступность данной нейросети и простота в ее использовании.

Несмотря на то, что на июнь 2023 г. официальный сайт нейросети «ChatGPT»⁸ является заблокированным на территории РФ, любой пользователь все равно может получить доступ к нейросети посредством телеграм-ботов. По данным портала tgstat.com⁹ в Телеграм, на текущий момент времени уже присутствует не меньше 27 ботов, которые могут выполнять функции нейросети. Стоит упомянуть и то, что существуют и другие методы «обхода» блокировки¹⁰.

Второй причиной популярности «ChatGPT» среди школьников является простота усвоения принципов его работы. По сути, нейросеть представляет собой «чат», где пользователь может вводить запросы различного характера и получать на них ответы¹¹.

Мнения по вопросу использования «ChatGPT» в качестве средства выполнения

² Комсомольская правда : [сайт]. 2023. URL: <https://www.nsk.kp.ru/daily/> (дата обращения: 03.06.2023).

³ МЕЛ : [сайт]. 2021. URL: <https://mel.fm/novosti/> (дата обращения: 07.06.2023).

⁴ 4PDA : [сайт]. 2023. URL: <https://4pda.to/2023/> (дата обращения: 05.06.2023).

⁵ СМОТРИМ : [сайт]. 2023. URL: <https://smotrim.ru/audio/> (дата обращения: 07.06.2023).

⁶ ГородЧе : [сайт]. 2023. URL: <https://www.gorodche.ru/society/> (дата обращения: 07.06.2023).

⁷ iXBT.com : [сайт]. 2023. URL: <https://www.ixbt.com/news/> (дата обращения: 03.06.2023).

⁸ OpenAI : [сайт]. URL: <https://openai.com/> (дата обращения: 07.06.2023).

⁹ Tgstat : [сайт]. URL: <https://tgstat.com/ru/channels/search/> (дата обращения: 07.06.2023).

¹⁰ Как зарегистрироваться в OpenAI ChatGPT из России в 2023 г. // vc.ru : [сайт]. 2023. URL: <https://vc.ru/chatgpt/> (дата обращения: 07.06.2023).

¹¹ Chat GPT : [сайт]. URL: <https://gptchatbot.ru/> (дата обращения: 07.06.2023).

домашних заданий среди школьников разделились. С одной стороны, эксперты расценивают «использование нейросети для уроков ничем не лучше, чем списывание у одноклассника¹²». С другой стороны, эксперты также отмечают и положительные стороны в описываемой тенденции. К примеру, эксперты отмечают, что «ChatGPT» способен выступать для обучающихся в качестве «интеллектуального помощника». Этот интеллектуальный помощник способен как отвечать на вопросы учащихся в режиме реального времени и быть доступным тогда, когда обучающемуся не может помочь учитель, так и гибко подстраиваться под потребности обучающегося¹³. Помимо этого, было высказано мнение о том, что подобные тенденции в сфере образования должны являться стимулом для его дальнейшей модернизации¹⁴. Высказывания касаются пока только высшего образования, однако мы предполагаем, что в будущем систему школьного образования изменения также затронут, поскольку высшее и школьное образование является частью единой образовательной системы, о чем написано в юридических документах.

Выводы

Использование нейросетей как инструмента для выполнения домашних заданий уже не является технологией будущего. Нейросети приходят на помощь школьникам, позволяя им более эффективно решать задачи в различных предметах, давая возможность успешно справляться с задачами, которые ставит перед ними система российского школьного образования. Моделируя дальнейшее

развитие событий в вопросе использования нейросети «ChatGPT» и ей подобных в системе школьного образования, на основе проанализированного материала можно прийти к выводу, что использование нейросетей продолжится и далее. Данную позицию можно подкрепить тремя аргументами.

Во-первых, школьники уже поняли принципы использования данной технологии и, как было описано выше, никакие блокировки (в том числе блокировки основного сайта openai.com на территории РФ) «ChatGPT» не смогли препятствовать его использованию учащимися школ.

Во-вторых, отсутствуют поводы к тому, чтобы школьники перестали использовать «ChatGPT» для выполнения учебных задач.

В-третьих, в самой РФ на данный момент проходят испытания подобной «ChatGPT» бесплатной и легкодоступной нейросети на платформе виртуального голосового помощника Алисы. По своему функционалу данная нейросеть фактически полностью копирует «ChatGPT», а значит, что, если даже «ChatGPT» будет полностью заблокирован на территории РФ (что маловероятно) школьники просто перейдут на ему подобную нейросеть и ситуация в системе школьного останется прежней.

Подводя итог, можно сделать вывод о том, что нейросетевые технологии на примере «ChatGPT» стали неотъемлемой частью современной школьной жизни из-за своей простоты и легкодоступности. Тренд был задан, соответственно, задачами системы школьного образования, которые в том числе будут адаптированы под сложившиеся условия и использование нейросетей для организации учебного процесса.

¹² Российские школьники начали использовать нейросеть ChatGPT для решения домашних заданий // Газета.Ru : [сайт]. 2023. URL: <https://www.gazeta.ru/tech/news/> (дата обращения: 01.06.2023).

¹³ Как Chat GPT помогает улучшать процессы обучения и образования: перспективы использования в онлайн-курсах и дистанционном обучении // Chatgpt-zone.ru : [сайт]. 2023. URL: <https://chatgpt-zone.ru/2023/> (дата обращения: 07.06.2023).

¹⁴ В Госдуме призвали изменить формат защиты диплома после скандала с нейросетью // Говорит Москва : [сайт]. 2023. URL: <https://govoritmoskva.ru/news/> (дата обращения: 07.06.2023)

Список литературы

- Богославский С.Н. Область применения искусственных нейронных сетей и перспективы их развития // Научный журнал КубГАУ. 2007. № 27. С. 228–238.
- Дахин А.Н., Семёнов Н.Г., Ярославцева Н.В., Ермолаев С.Ю. Педагогические технологии и нейросети // Школьные технологии. 2020. № 2. С. 28–33
- Муратова М. Как искусственный интеллект изменит систему образования в России и мире // Сайт Московского государственного педагогического университета: [сайт]. 2021. URL: <https://www.mgppu.ru> (дата обращения: 07.06.2023).
- Фаустова К.И. Нейронные сети: применение сегодня и перспективы развития // Территория науки. 2017. № 4. С. 83–87
- Филатова О.Н., Булаева М.Н., Гуцин А.В. Применение нейросетей в профессиональном образовании // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 77–3. С. 243–245

DOI: 10.22363/3034-2090-2024-10-1-22-27

EDN: HQWELQ

UDC 372.881.111.1

Research article

Cognitive technologies in language education

Denis G. Korovyakovskiy  , Mikhail V. Sinchugov 

RUDN University, Moscow, Russian Federation

 korovyakovskiy-dg@rudn.ru

Abstract. Modern technology is capable of dictating new conditions for education, as well as changing the behavior patterns of students. Neural networks have not bypassed school classrooms and have become a new unique tool for solving homework. The purpose of this article is to review and analyze the emerging trend in the use of neural networks by students to do their homework. Research methodology included: collecting and systematization of data from different information sources within the framework of the indicated problem, analysis of the obtained data, their processing and interpretation. This article explores the experience of Russian schoolchildren using neural networks. By analyzing news articles from various news portals, we describe examples of school students' use of neural networks for solving educational tasks in the humanities and technical disciplines. An analysis of different points of view on the emerging trend is also conducted. In addition, the reasons for popularizing neural network technologies among Russian schoolchildren are discussed. The outcome of the research is an attempt to model further developments in the trend of using neural networks by schoolchildren in educational work based on the obtained data. The paper concludes by stating that using neural networks as a tool for doing homework is no longer a technology of the future, but a technology of reality. Neural networks come to the aid of schoolchildren, allowing them to solve problems in various subjects more effectively. Thus, neural network technologies are becoming an integral part of the modern school era, enabling Russian schoolchildren to successfully cope with the tasks which the system of Russian school education puts before them, and giving the system of Russian education itself a reason for further modernization and adaptation to the conditions which the modern reality dictates to it.

Keywords: neural networks, education, students, homework, learning, technology

Disclosure statement. The authors declare no conflict of interest.

Article history: received 15.12.2023; approved after reviewing 25.02.2024; accepted 20.04.2024.

For citation: Korovyakovskiy, D.G., & Sinchugov, M.V. (2024). Cognitive technologies in language education. *Russian Language: Research, Testing and Practice*, 10(1), 22–27. (In Russ.). <https://doi.org/10.22363/3034-2090-2024-10-1-22-27>

References

- Bogoslavsky, S.N. (2007). Scope of artificial neural networks and prospects for their development. *Polythematic Network Electronic Scientific Journal of Kuban State Agrarian University*, (27), 228–238.
- Dakhin, A.N., Semyonov, N.G., Yaroslavtseva, N.V., & Ermolaev, S.Y. (2020). Pedagogical technologies and neural networks. *School Technologies*, (2), 28–33.
- Faustova, K.I. (2017). Neural networks: application today and prospects for development. *Territory of Science*, (4), 83–87.
- Filatova, O.N., Bulaeva, M.N., & Gushchin, A.V. (2022). Application of neural networks in professional education. *Problems of Modern Pedagogical Education*, (77–3), 243–245.
- Muratova, M. (2023, February 13). How Artificial Intelligence Will Change the Education System in Russia and the World. MGPU. *Moscow State Pedagogical University*. Retrieved June 7, 2023, from <https://www.mgpu.ru/kak-iskusstvennyj-intellekt-izmenit-sistemu-obrazovaniya-v-rossii-i-mire/>

About the authors:

Denis G. Korovyakovskiy — Doctor of Education, PhD in Law, Associate Professor, Professor of Russian Language Department #3, Institute of Russian Language, RUDN University, 10 Miklukho-Maklaya St, bldg 3, Moscow, 117198, Russian Federation

Mikhail V. Sinchugov — MA student at Institute of Russian Language, RUDN University, 10 Miklukho-Maklaya St, bldg 3, Moscow, 117198, Russian Federation

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ТЕСТИРОВАНИЯ

LANGUAGE EDUCATION AND TESTING: EDUCATIONAL AND METHODOLOGICAL SUPPORT



Торрезин Линда,

кандидат филологических наук,
научный сотрудник кафедры славистики,
Падуанский университет, 35137, Италия,
Падуа, ул. Е. Вендрамини, 13

DOI: 10.22363/3034-2090-2024-10-1-28-34

EDN: HNZASG

УДК 811.161.1

Научная статья

Проблема презентации культуры в итальянских учебно-методических комплексах по русскому языку как иностранному

Л. Торрезин 

Падуанский университет, г. Падуа, Италия

✉ linda.torresin@unipd.it

Аннотация. Исследование посвящено проблемным сторонам использования лингвокультурологического и лингвострановедческого подходов в создании учебно-методических комплексов по русскому языку как иностранному. Автор выявляет критические моменты обозначенных подходов на основе контент-анализа и дискурс-анализа целевой выборки, состоящей из трех учебно-методических комплексов, изданных в Италии с 2011 по 2023 г. и ориентированных на уровни с A1 по B2 по системе CEFR. Автор дает критическую оценку включению культурных элементов в учебно-методические комплексы по русскому языку как иностранному, а также обозначает важные моменты, которые необходимо учитывать при разработке подобных комплексов. Подчеркивается обоснованность использования вместо лингвокультурологического и лингвострановедческого подходов критического подхода к трактовке культуры, учитывающего всю ее сложность и многогранность. Авторам, занимающимся разработкой учебно-методических комплексов

© Торрезин Л., 2024



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/legalcode>

по русскому языку как иностранному, рекомендуется включить в свои работы культурные аспекты, при этом, с одной стороны, соблюдая требования к уровням владения русским языком как иностранным, а с другой стороны, избегая передачи учащимся эссенциализированного или стереотипного представления о русской культуре. Неэссенциализированная и разнообразная культурная репрезентация позволяет сделать акцент на современности и отказаться от стереотипов.

Ключевые слова: культура, лингвокультурологический подход, лингвокультурология, лингвострановедческий подход, лингвострановедение, русская культура, русский язык как иностранный, теория учебника, уровни владения РКИ, учебно-методические комплексы, итальянские учебники

Конфликт интересов. Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

История статьи: поступила в редакцию 13.01.2024; одобрена после рецензирования 20.04.2024; принята к печати 24.04.2024.

Для цитирования: Торрезин Л. Проблема презентации культуры в итальянских учебно-методических комплексах по русскому языку как иностранному // Русский тест: теория и практика. 2024. Т. 10. № 1. С. 28–34. <https://doi.org/10.22363/3034-2090-2024-10-1-28-34>

Введение

В контексте преподавания русского языка как иностранного (РКИ), как известно, лингвокультурологический и лингвострановедческий подходы предполагают ознакомление учащихся с русской культурой и развитие их языковой личности при тщательном отборе, презентации и активизации культурных сведений с учетом взаимосвязи и взаимовлияния культуры и языка, отраженных в языковой картине мира, речевом поведении и этикете носителей (лингвокультурология), а также в безэквивалентной лексике и невербальных средствах общения (лингвострановедение) (Азимов, Щукин, 2021: 152–153).

С самого момента их появления в конце 60-х — начале 70-х гг. прошлого века лингвокультурологический и лингвострановедческий подходы применялись к теории учебника и практическому созданию учебно-методических комплексов (УМК) (Щукин, 2018: 12–13), в результате чего все большее внимание стало уделяться культурным факторам. Однако с течением времени эти подходы стали подвергаться критическому осмыслению.

В рамках данной работы мы рассмотрим проблемные стороны использования

лингвокультурологического и лингвострановедческого подходов к созданию УМК по РКИ на итальянском примере. Основой исследования служит целевая выборка из трех УМК уровней А1–В2 (по европейской системе CEFR), выпущенных между 2011 и 2023 гг.

Если, как мы увидим далее, два вышеупомянутых подхода не могут привести к эффективному включению культурного содержания в УМК по РКИ, то необходим новый критический, неэссенциалистский и динамичный взгляд на преподавание культуры. Это подразумевает, по сути, изменение позиции авторов УМК по РКИ по отношению и к уровням владения русским языком, и к требованиям к ним, установленным Российской государственной системой тестирования, которые, как известно, отдают предпочтение количественным критериям, основанным на лексических минимумах (Андрюшина, 2009). В свете представленных результатов мы хотели бы предложить задуматься о необходимости учитывать при создании УМК также и качественные аспекты, являющиеся частью культуры, в частности множественность факторов и динамику, которые делают этот предмет столь сложным как для преподавания / изучения, так и для составления хорошего УМК по РКИ.

Обзор литературы

На текущий момент среди исследований итальянских учебников, учебных пособий и УМК по РКИ (Смыкунова, 2017 и др.) нет действительно научных изысканий с тщательным анализом материала. Редкими исключениями являются научные работы М.С. Ferro, А. Cifariello, L. Torresin (Ferro, 2011; Чифариелло, 2017, 2018; Cifariello, 2019; Torresin, 2023).

Однако следует признать, что по большей части это историко-описательные (не критические) анализы учебников, учебных пособий и УМК по РКИ для носителей итальянского языка (Ferro, 2011; Cifariello, 2019). Кроме того, проблема культурного содержания дидактических материалов в итальянской среде до сих пор не находила отражения в исследованиях и стала предметом внимания лишь недавно (Торрезин, 2022).

Иными словами, в отличие от богатой традиции исследований в России (Бим, 1977; Вятютнев, 1984; Арутюнов, 1990; Бердичевский, Голубева, 2015; Щукин, 2018), итальянская русистика до сих пор не может похвастаться в целом строгим и методологически продуманным научным подходом к учебнику, УМК и учебному пособию по РКИ как объекту изучения. По этим причинам данная работа носит инновационный характер, а представленные в ней результаты могут способствовать внедрению теории и практики преподавания РКИ в Италии, а также создать начальную базу для итальянских исследований по теории учебника.

Материалы и методы

Материалом данного исследования послужила целевая выборка из трех УМК, изданных в Италии с 2011 по 2023 г. итальянскими и русскоязычными авторами и ориентированных на уровни с А1 по В2. Согласно школьным и университетским программам и силлабусам

проанализированная выборка состоит из популярных в Италии УМК «Молодец» (тт. 1–3)¹, «Давайте» (тт. 1–4)² и «Мир тесен»³. Данные материалы представляют собой УМК коммуникативного типа, совмещающие в себе лингвокультурологическую и лингвострановедческую трактовку обучения русской культуре в области РКИ. Необходимо отметить, что УМК «Молодец», в отличие от остальных, неоригинальный, поскольку является итальянской адаптацией знаменитого УМК «Руслан» (т. 1–3).

Изучение проводилось в форме качественного исследования. Методы анализа данных основывались на контент-анализе и дискурс-анализе (Allen, 2017: 242–248, 391–394). Для интерпретации результатов использовалась программа QDA Miner Lite.

В целом, исследование было построено на критическом подходе к рассмотрению культуры как объекта преподавания / обучения в РКИ. Это предполагает неэссенциалистский взгляд на культурное (и межкультурное) измерение (Kramsch, 1993; Holliday, 2013), понимаемое как динамичный и гибкий процесс, способное включать культуру во всех ее проявлениях (классическая, но и современная культура, русская-этническая, но и русскоязычная и т. д.), вне стереотипов (например, «русская душа»).

Как мы увидим, в создании дидактических материалов предлагается отойти от лингвокультурологического и лингвострановедческого подходов, поскольку они часто приводят к упрощенному или даже стереотипному восприятию русской культуры (см. ниже), заменяя их критическим подходом, описанным выше.

Но, исходя из вышеизложенных предпосылок, данное исследование также демонстрирует необходимость переосмысления системы уровней и соответствующих лексических минимумов РКИ авторами (см. ниже) для того, чтобы улучшить трактовку культурных тем в УМК.

¹ Langran J., Vesnieva N., Magnati D. *Molodec! Parliamo russo*. Vol. 1–3. Milano, 2011–2014.

² Magnati D., Legittimo F., Bejenari O., Halavanava M., Cotta Ramusimo P. *Davajte! Comunicare in russo*. Vol. 1–4. Milano, 2017–2022.

³ Bonciani D., Romagnoli R. *Mir tesen*. *Fondamenti di cultura, storia e letteratura russa*. 2a ed. Milano, 2023. 304 p.

Результаты и их обсуждение

Исследование показало, что проанализированные УМК содержат типичные и актуальные для уровней А1, А2, В1 и В2 (соответствующих Российской государственной системе сертификационных уровней ТЭУ, ТБУ, ТРКИ-1 и ТРКИ-2) ситуации общения и тематики в социально-бытовой, социально-культурной и официально-деловой сферах, включая (хотя и с лексическими дополнениями) лексические минимумы данных уровней.

Однако в соответствии с критическим подходом, лежащим в основе данного исследования, следует признать, что этого недостаточно для полного отражения культурных аспектов.

Проведенный анализ позволил установить, что УМК дают представление о русской культуре, основанное на лингвокультурологическом и лингвострановедческом подходах, которое является неполным и порой стереотипным и/или не предоставляет достаточных возможностей для диалога между русской и итальянской культурами.

В частности, УМК «Молодец» предлагает лишь скудные сведения о русской культуре, в нем нет специального раздела, посвященного культуре. Культурные темы помещены только в разделах «Информация» (после диалогов каждого урока) и «Тексты, песни и стихи». В некоторых диалогах и упражнениях также дается перевод или краткое объяснение культурных понятий (Torresin, 2023).

Однако за небольшими исключениями, как, к примеру, в т. 1 на страницах 1–2, 21, 23, 150–151, предложенные культурные темы, как правило, не направлены на сопоставление итальянской и русской культур, которое могло быть эффективно выполнено на основе многочисленных представленных реалий, например, связанных с российским паспортом и водкой (Torresin, 2023).

К тому же данный УМК не знакомит учащихся со всеми аспектами русской культуры. Другими словами, занимаясь по УМК

«Молодец», учащиеся могут легко ориентироваться в центре Москвы, но вряд ли узнают (УМК не затрагивает таких вопросов) о социологических темах или современных вызовах Российской Федерации (Torresin, 2023).

Что касается УМК «Давайте», то здесь, в отличие от УМК «Молодец», культуре отведен целый раздел «Наша культура». Темы, посвященные культуре, можно найти также в текстах для чтения и пробных тестах для подготовки к сертификационным экзаменам ТРКИ. Кроме того, сами уроки данного УМК построены по принципу интеграции культурных тем с коммуникативными знаниями и навыками. Помимо сказанного, у УМК «Давайте» есть еще одна сильная сторона: в нем присутствует комплексное и научно корректное представление о русской культуре (уникальное в панораме итальянских УМК), так как этот УМК учитывает русскоязычный компонент русской культуры в динамичных, реалистичных рамках (Torresin, 2023).

В то же время, несмотря на то, что в данном УМК постоянно проводятся сравнения русской и итальянской культур, он не предлагает упражнений и заданий, специально предназначенных для такого сравнения, ограничиваясь грамматической работой над представленными текстами и аутентичными материалами, например (см., напр., текст 1 о Санкт-Петербурге и правила поведения в библиотеке на с. 36, 163 первого тома).

Перейдем к УМК «Мир тесен». В нем, как и в УМК «Давайте», предлагается специальный культурный раздел под названием «Мы разные, но мы похожи», присутствующий в конце каждого урока и позволяющий вести диалог культур. К тому же и тексты, и упражнения имеют богатый культурный фон, и уроки построены вокруг разнообразных культурных тем, не забывая о современности (Torresin, 2023). В данном УМК картина языкового мира русских и русскоязычных представлена во всех ее гранях (Torresin, 2023), позволяя учащимся сопоставлять русский и итальянский

мир (см., например, сравнение Масленицы и Карнавала в Уроке 8).

Однако тут репрезентация русской культуры в конечном итоге включает в себя статичное и эссенциализированное видение культуры и идентичности и даже поддержку мифа о «русской душе» в Уроке 15, тем самым способствуя формированию стереотипного представления о русской культуре и диалоге итальянской и русской культур (Торрезин, 2022: 457–458; Torresin, 2023).

На основе вышеизложенного и упомянутых исследований, касающихся нашей темы (Торрезин, 2022; Torresin, 2023), можно утверждать, что использование лингвокультурологического и лингвострановедческого подходов приводит двух из трех анализируемых УМК — «Молодец» и «Мир тесен» — к упрощенному и даже эссенциализированному пониманию русской культуры, что затрудняет восприятие учащимися реального русского (и русскоязычного) мира. В отличие от вышеперечисленных, в УМК «Давайте» этого не происходит, однако в нем не хватает соответствующих упражнений и заданий, способствующих приобщению учащихся к русской культуре и диалогу итальянской и русской культур.

В итоге мы хотели бы предложить возможные пути улучшения УМК, которые следует учесть авторам при разработке. Во-первых, исходя из сказанного, нам кажется полезным рекомендовать (вместо лингвокультурологического и лингвострановедческого подходов, на проблемах которых мы остановились) критический подход к репрезентации культуры, учитывающий всю ее сложность и многогранность.

Во-вторых, авторам УМК по РКИ стоило бы задуматься о том, как включить в свои работы культурные аспекты, при этом соблюдая требования к уровням владения РКИ, но в то же время избегая передачи учащимся эссенциализированного или стереотипного представления о русской культуре. Авторы склонны, вслед за системой государственного тестирования, вносить

культурный компонент на количественной основе, опираясь на определенное количество лексических единиц (лексических минимумов), которые учащемуся необходимо выучить. Однако, если мы хотим придерживаться критического подхода к культуре, раскрытого в данной статье, следует переосмыслить роль культуры, применяя качественный подход. Это можно сделать в УМК, предоставляя курируемую, неэссенциализированную, разнообразную и гетерогенную культурную репрезентацию, которая включает в себя как российский, так и русскоязычный мир, уделяет внимание современности и отказывается от стереотипов.

На наш взгляд, только такой сдвиг может гарантировать полное представление целевой культуры иностранным учащимся и в конечном итоге привести к диалогу культур.

Заключение

Подводя итог вышесказанному, отметим, что включение культурных элементов в УМК по РКИ — тонкая и сложная задача. Если три проанализированные здесь УМК, используемые в итальянском контексте и основанные на лингвокультурологическом и лингвострановедческом подходах, имеют некоторые недостатки, то в то же время эти недостатки могут послужить и поводом для размышлений в рамках двух вышеупомянутых подходов. Дальнейший путь, на наш взгляд, предполагает, с одной стороны, продвижение целостного и нестереотипного образа России в УМК по РКИ, а с другой — разработку соответствующих заданий и упражнений для поощрения диалога между культурами. Необходимо также, чтобы авторы УМК задумались над целесообразностью предоставления учащимся качественной, помимо количественной (например, лексические минимумы), обработки культурных аспектов на критической основе.

Список литературы

- Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Современный словарь методических терминов и понятий. Теория и практика обучения языкам. М.: Русский язык. Курсы, 2021. 496 с.
- Андрюшина Н.П. Лексические минимумы в Российской системе тестирования по русскому языку как иностранному // Проблемы истории, филологии, культуры. 2009. № 2 (24). С. 767–771.
- Арутюнов А.Р. Теория и практика создания учебника русского языка для иностранцев. М.: Русский язык, 1990. 167 с.
- Бердичевский А.Л., Голубева А.В. Как написать межкультурный учебник русского языка как иностранного. СПб.: Златоуст, 2015. 140 с.
- Бим И.Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника (опыт системно-структурного описания). М.: Русский язык, 1977. 288 с.
- Вятюннев М.Н. Теория учебника русского языка как иностранного. М.: Русский язык, 1984. 144 с.
- Смыкунова Н.В. Об учебниках по русскому языку, используемых в Италии (аналитическая справка) // Русский язык за рубежом. 2017. Специальный выпуск. Русистика Италии. С. 49–51.
- Торресин Л. «Русская душа» в преподавании РКИ: критический анализ стереотипных дискурсов в современной дидактической практике // Языки и культуре у времени и простору. 2022. № X/3. С. 451–461.
- Чифариелло А. О первой русской грамматике на итальянском языке // Ученые записки Петрозаводского государственного ун-та. 2017. № 7 (168). С. 96–103.
- Чифариелло А. О «Грамматике русского языка» Проф. Войновича // Europa Orientalis. 2018. № 37. С. 289–316.
- Щукин А.Н. Русский язык как иностранный: основы учебниковедения. М.: Икар, 2018. 324 с.
- Allen M. (ed.). The SAGE Encyclopedia of Communication Research Methods. Thousand Oaks (CA): Sage, 2017. Vol. 1. 2064 p.
- Cifariello A. La grammaticografia della lingua russa in italiano (1882–1917) // A. Vicentini, H.E. Lombardini (a c. di) / Lingue seconde e istituzioni. Un approccio storiografico. Bologna: Clueb, 2019. P. 47–67.
- Ferro M.C. Riflessioni sull'insegnamento delle microlingue del russo. A proposito del volume di E. Cadorin, I. Kukushkina, "Il russo tecnico-scientifico" (Hoepli, Milano 2011, pp. 269) // Studi Slavistici, 2011. No. VIII. P. 263–269.
- Holliday A. Understanding Intercultural Communication: Negotiating a Grammar of Culture. London: Routledge, 2013. 208 p.
- Kramsch C. Context and Culture in Language Teaching. Oxford: Oxford University Press, 1993. 295 p.
- Torresin L. Culture in Russian as a foreign language (RFL) textbooks in Italian universities: Critically analyzing concepts of culture and intercultural competence // Forum for Linguistic Studies. 2023. № 5 (2), 1759.

DOI: 10.22363/3034-2090-2024-10-1-28-34

EDN: HNZASG

UDC 811.161.1

Research article

The problem of cultural representations in the Italian educational and methodological complexes for Russian as a foreign language

Linda Torresin 

University of Padua, Padua, Italy

✉ linda.torresin@unipd.it

Abstract. The study is devoted to the problematic aspects of using linguoculturological and linguo-country approaches in the creation of educational and methodological complexes in Russian as a foreign language using the Italian example. The author identifies the critical points of the identified approaches based on content analysis and discourse analysis of a target sample consisting of three educational and methodological complexes published in Italy from 2011 to 2023 and focused on levels A1 to B2 according to the CEFR system. The author gives a critical assessment of the inclusion of cultural elements in educational and methodological complexes for Russian as a foreign language, and also identifies important points that must be taken into account when developing such complexes. The importance of using, instead of linguo-country and linguocultural approaches, a critical approach to the interpretation of culture, taking

into account all its complexity and versatility, is emphasized. Authors involved in the development of educational and methodological complexes in Russian as a foreign language are recommended to include cultural aspects in their works, while, on the one hand, observing the requirements for levels of proficiency in Russian as a foreign language, and on the other hand, avoiding conveying to learners essentialized or stereotypical information about Russian culture. Non-essentialized and diverse cultural representation allows for an emphasis on modernity and the abandonment of stereotypes.

Keywords: culture, linguocultural approach, linguoculturology, linguo-country approach, linguo-country studies, Russian culture, Russian as a foreign language, textbook theory, levels of proficiency in the Russian test, textbooks, educational and methodological complexes, Italian textbooks

Disclosure statement. The author declares no conflict of interest.

Article history: received 13.01.2024; approved after reviewing 20.04.2024; accepted 24.04.2024.

For citation: Torresin, L. (2024). The problem of cultural representations in the Italian educational and methodological complexes for Russian as a foreign language. *Russian Language: Research, Testing and Practice*, 10(1), 28–34. (In Russ.). <https://doi.org/10.22363/3034-2090-2024-10-1-28-34>

References

- Allen, M. (Ed.). (2017). *The SAGE Encyclopedia of Communication Research Methods*. Sage. Vol. 1. (In English).
- Andryushina, N.P. (2009). Basic vocabulary in Russian as a foreign language test system in Russia. *Problems of History, Philology and Culture*, 2(24), 767–771. (In Russ.).
- Arutyunov, A.R. (1990). *Theory and practice of creating a Russian language textbook for foreigners*. Russkii yazyk (In Russ.).
- Azimov, E.G., & Shchukin, A.N. (2021). *Modern dictionary of methodological terms and concepts. Theory and practice of language teaching*. Russkii yazyk. Kursy. (In Russ.).
- Berdichevsky, A.L., & Golubeva, A.V. (2015). *How to write an intercultural textbook of Russian as a foreign language*. Zlatoust. (In Russ.).
- Bim, I.L. (1977). *Methods of teaching foreign languages as a science and problems of a school textbook (Experience of system-structural description)*. Russkii yazyk. (In Russ.).
- Cifariello, A. (2017). On the history of the first Russian grammar book written in Italian. *Proceedings of Petrozavodsk State University*, 7(168), 96–103. (In Russ.).
- Cifariello, A. (2018). Prof. Voinovich's Russian grammar book. *Europa Orientalis*, 37, 289–316. (In Russ.).
- Cifariello, A. (2019). La grammaticografia della lingua russa in italiano (1882–1917). A. Vicentini, H.E. Lombardini (a c. di). *Lingue seconde e istituzioni. Un approccio storiografico*. Clueb, 47–67. (In Italian).
- Ferro, M.C. (2011). Riflessioni sull'insegnamento delle microlingue del russo. A proposito del volume di E. Cadorin, I. Kukushkina, "Il russo tecnico-scientifico" (Hoepli, Milano 2011, p. 269). *Studi Slavistici*, VIII, 263–269. (In Italian).
- Holliday, A. (2013). *Understanding Intercultural Communication: Negotiating a Grammar of Culture*. Routledge (In English).
- Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford University Press. (In English).
- Shchukin, A.N. (2018). *Russian as a foreign language: fundamentals of textbook studies*. Ikar. (In Russ.).
- Smykunova, N.V. (2017). Russian language textbooks used in Italy (analytical report). *Russian Language Abroad*. Special issue: Russistics in Italy, 49–51. (In Russ.).
- Torresin, L. (2023). Culture in Russian as a foreign language (RFL) textbooks in Italian universities: Critically analyzing concepts of culture and intercultural competence. *Forum for Linguistic Studies*, 5(2), 1759. (In English).
- Torresin, L. (2022). "Russian soul" in RFL: A critical analysis of stereotypical discourses in contemporary didactic practice. *Languages and cultures in time and space*, X/3, 451–461. (In Russ.).
- Vyatyutnev, M.N. (1984). *The theory of the textbook of Russian as a foreign language*. Russkii yazyk (In Russ.).

About the author:

Torresin Linda — PhD in Philology, Postdoctoral Fellow at the Department of Linguistic and Literary Studies, Coordinator of the Italian Interuniversity Research Group RiDRU, University of Padua, Via E. Vendramini, 13, Padua, 35137, Italy



Немыка Анна Анатольевна,
доктор филологических наук,
профессор кафедры русского
языка как иностранного, Кубанский
государственный университет
350040, Российская Федерация,
Краснодарский край, Краснодар,
Ставропольская ул., 149



Воробьев Владимир Васильевич,
доктор филологических наук,
профессор, член-корреспондент РАН,
заведующий кафедрой русского языка
и лингвокультурологии кафедры
русского языка как иностранного
Института русского языка,
Российский университет дружбы
народов имени Патриса Лумумбы,
117198, Российская Федерация, Москва,
ул. Миклухо-Маклая, 10, стр. 3

DOI: 10.22363/3034-2090-2024-10-1-35-41

EDN: HLPMIC


УДК 81'42=111

Научная статья

Специфика представления научного текста в иностранной аудитории, владеющей русским языком на уровне В1–В2

А.А. Немыка¹  , В.В. Воробьев²

¹Кубанский государственный университет, Краснодар, Российская Федерация

²Российский университет дружбы народов, Москва, Российская Федерация
 annemyka@yandex.ru

Аннотация. Представленное исследование выполнено в русле современных языковедческих работ, изучающих научные и учебные научные тексты как с собственно лингвистической, так и лингводидактической точек зрения. Системный подход к проблематике позволяет проанализировать специфику разнопрофильных и междисциплинарных учебных текстов и сделать выводы о том, что их функциональные параметры обусловлены двумя основными факторами: характером содержания и способом изложения — с учетом языковых особенностей, отличающих их от других учебных научных текстов. Актуальность исследования связана с важностью поднимаемых в нем вопросов изучения учебного научного текста, с необходимостью выявления соответствующих метаязыковых форм и функциональной специфики их воплощения в определенных видах учебного текста. В статье авторы обращаются к различным типам учебного научного текста, ориентированным на иностранную студенческую аудиторию с уровнем владения языком В1–В2, обращают внимание на их терминологическую значимость и несомненную лингводидактическую ценность и детально анализируют их функциональный потенциал. При подборе и адаптации учебных научных текстов разного типа, ориентированных на уровень В1–В2, необходимо учитывать сложность и аутентичность лексического материала, в том числе дефиницион-

© Немыка А.А., Воробьев В.В., 2024



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/legalcode>

ную. Следует учитывать также и объем предъявляемого научного текста. Авторы делают выводы об определенной эффективности предъявления нескольких небольших текстов по теме, а не анализе одного объемного. С лингводидактической точки зрения это позволяет менять виды деятельности, переключать внимание и в целом делать всю работу более продуктивной. Таким образом, работа с научным текстом различных профилей с учетом творческой направленности студентов, активное использование наглядности, внимание к функциональному потенциалу и лингводидактическим параметрам позволяют сделать занятия по русскому языку как иностранному содержательными и продуктивными в аспекте изучения специфики научного текста на уровне В1–В2.

Ключевые слова: научный текст, метаязык, учебный текст, язык специальности, аутентичность, уровни владения языком

Конфликт интересов. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

История статьи: поступила в редакцию 15.12.2023; одобрена после рецензирования 25.02.2024; принята к печати 26.04.2024.

Для цитирования: *Немыка А.А., Воробьев В.В.* Специфика представления научного текста в иностранной аудитории, владеющей русским языком на уровне В1–В2 // *Русский тест: теория и практика*. 2024. Т. 10. № 1. С. 35–41. <https://doi.org/10.22363/3034-2090-2024-10-1-35-41>

Введение

В современной лингвистике существенно повысилась дефиниционная плотность текстов, разрабатываемых для образовательной системы учебных пособий и учебников, однако все еще недостаточно внимания уделяется проблеме понятийной и дефиниционной доступности учебного материала. Основным принцип определения данного критерия заключается в том, что учебный научный текст должен быть понятным для учащихся и в то же время может ставить сложные познавательные задачи (Золотухина, 2009).

Поскольку специальные предметы представлены профильными дисциплинами, процесс обучения студентов языку специальности целесообразно организовать на базе языкового материала дисциплин соответствующего профиля. При этом важно отметить, что, несмотря на включение курсов по научному стилю речи и языку специальности в программы подготовительных отделений, полноценная интеграция данного образовательного раздела в курс русского языка как иностранного возможна на уровне В1–В2, поскольку требует

работы с определенным количеством аутентичных текстов, характеризующихся достаточным уровнем сложности, разножанровостью и междисциплинарностью.

Обзор литературы

Изменения, происходящие в современной науке, находят отражение в появлении новых направлений исследований. Это влечет за собой реструктуризацию соответствующих разделов учебников по специальности (Быкова, Гринберг, 2014; Гречиго, 2021; Занковский, 2009; Сабина, 2009 и др.). Необходимо также отметить, что пособия, часто привлекаемые для обучения, обладают рядом недостатков, в числе которых можно назвать отсутствие полноты объяснений стилистических, лексических и грамматических свойств текстов, а также терминологических сочетаний, конструкций, что не может не вызывать трудностей в понимании, анализе и последующем использовании изученного студентами-иностранцами (Кузнецова, 2019; Минина, Климкович, Татарина, 2012; Немыка, 2013; Шатилов, 2011; Яхиббаева, 2008 и т.д.).

Материалы и методы

Материалом работы послужили тексты вузовских учебников и учебных пособий. Использованы методы системного, контекстуального, дефиниционного анализа. Значимость проводимого исследования обусловлена применением системного анализа в изучении научных текстов. Причиной выбора данного метода изучения текстов послужила необходимость дальнейшей профессиональной контекстуализации различных типов научных текстов в рамках комплексного лингвистического исследования.

Результаты

Новизна работы определяется тем, что предлагается системный анализ учебных научных текстов с учетом специфики их презентации в иностранной аудитории (уровень В1–В2). Преподавание курса русского языка как иностранного проводится в рамках модуля общего владения и профессионального модуля. Профессиональный модуль подразумевает учет будущей специальности студентов и отбор для этого соответствующего материала. В связи с этим в обучении иностранных студентов языку специальности необходимо использовать междисциплинарный подход, предполагающий тесную взаимосвязь практической работы по обучению русскому языку с учебными планами и программами по предметам специальности, сотрудничество русистов с преподавателями специальных дисциплин. Актуальным становится анализ и моделирование текстов учебников, учебных и методических пособий, того, что необходимо для обучения иностранных студентов определенной специальности. Формирование коммуникативно-речевой компетенции будущих специалистов в профессиональной сфере деятельности развивает такие речевые направления, как чтение, говорение, аудирование и письмо, которые могут реализовываться в полной мере на занятиях по научному стилю. Основой для этого являются

профессионально-ориентированные научные тексты.

Изучение учебного научного текста также связано с необходимостью выявления соответствующих метаязыковых форм и функциональной специфики их воплощения в определенных видах учебного текста. Важно обращение с новых методологических позиций к изучению важнейшего объекта филологии — отдельного текста, анализ лингвистических свойств учебного текста определенного жанра как структурно-семантического и лингвометодического континуума (Немыка, 2013).

Тексты научного стиля знакомят иностранных студентов с терминологией, дают нужную им информацию по специальности. Они включают в себя общеупотребительную, общенаучную и узкоспециальную лексику. В данных текстах широко используется абстрактная лексика, термины и терминологические словосочетания, профессионализмы, языковые стереотипы и сложные синтаксические конструкции. Эти тексты несут в себе информацию, направленную на получение знаний с учетом профессиональной ориентации студентов, что помогает им овладеть терминологией своей специальности, усваивать конструкции научного стиля, понимать письменный и устный текст, строить диалог и высказывание на профессиональную тему.

Тексты собственно научного подстиля имеют строго академический характер и вызывают трудности в восприятии и понимании иностранными студентами. Их изучение возможно на занятиях факультатива для написания хорошо владеющими русским языком студентами научной статьи и выступления с научным докладом. В обучении иностранных студентов языку специальности на занятиях по РКИ целесообразно применять научно-популярные и научно-учебные тексты, представляющие соответствующие им подстили и предназначенные для усвоения необходимой профессиональной информации.

К научно-популярным текстам относятся биографии известных людей, прославившихся в той или иной сфере деятельности. Поскольку классические университеты представлены множеством разнообразных специальностей, в рамках которых работают преподаватели РКИ, в учебные пособия целесообразно включать тексты научно-популярного характера, отображающие основные моменты биографии и научной, политической или творческой деятельности представителей разных профессий, например, таких, как Владимир Даль, Михаил Бахтин, Софья Ковалевская, Дмитрий Менделеев и др. Научно-популярные тексты с биографическими данными известных спортсменов и информацией об интересных спортивных событиях могут быть удачно репрезентированы в современных учебных пособиях (Быкова, Гринберг, 2014). Подбирая тексты и адаптируя их под иностранную аудиторию, авторы пособия ориентируются на сохранение в них единства тематики, связности, последовательности, завершенности. Последовательность изложения материала, связанного с жизнью и деятельностью выдающихся личностей, информационная связь между собой последующих предложений с предыдущими, подача интересной информации о великих людях и определенных событиях позволяют сделать данные тексты доступными и увлекательными для иностранных студентов, что способствует развитию их заинтересованности в обучении данной профессии. Восприятие таких текстов облегчает многочисленность общеупотребительной лексики, малочисленность узкоспециальной терминологии, возможность употребления эмоционально окрашенных лексем. Это позволяет представить в учебных пособиях научно-популярные тексты в большем объеме, чем научно-учебные. Лексический материал, извлеченный из текста в виде словаря, а также предтекстовые задания помогают иностранным студентам быстрее понять текст. Послетекстовые задания закрепляют информационный,

лексический и грамматический материал текста и способствуют его качественному обсуждению и воспроизведению. Важно научить студентов находить опорные слова, которые помогают определить тему, идею текста и выделить основные мысли в абзацах, представляющих собой сложное синтаксическое целое. Это облегчает работу по составлению плана текста, пункты которого являются определенными подтемами и раскрывают глубину темы.

Обсуждение

Значимость проводимого исследования связана с использованием системного анализа в исследовании научных текстов. Причиной выбора данного метода изучения текстов послужила необходимость дальнейшей профессиональной контекстуализации различных типов научных текстов в рамках комплексного лингвистического исследования. Теоретическая значимость работы заключается в расширении общих представлений о научных текстах, их структуре, функциональных особенностях и лингводидактических параметрах. Практическая значимость определяется возможностью использования результатов исследования в преподавании русского языка как иностранного студентам различных факультетов, а также на спецсеминарах и спецкурсах по стилистике и культуре речи.

Заключение

С научно-учебным подстилем и соответствующими ему текстами иностранные студенты сталкиваются на занятиях по профильным дисциплинам. Профессиональный модуль курса РКИ помогает им овладеть языком специальности. Для этого оптимально подходят тексты из учебных пособий. По необходимым направлениям разрабатываются профессионально-ориентированные тексты и задания к ним, направленные на раскрытие семантики терминов, их употребление

в контексте, поиск ключевых слов, формулировку темы, идеи, проблем, затронутых в тексте, а также на критическое осмысление прочитанного. Научно-учебные тексты представляют сложный для понимания материал, дают объективную информацию, насыщенную фактами, аргументами, обобщениями. Для них характерны неэмоциональность изложения материала, логичность, смысловая точность, многочисленность употребления абстрактной и терминологической лексики, определенные синтаксические конструкции. Все это затрудняет восприятие иностранными студентами научно-учебных текстов. Целесообразно введение в пособия по научному стилю речи на каждое занятие по определенной теме нескольких небольших по объему текстов — микротекстов, в которых кратко и лаконично представляется самая

необходимая научная информация согласно учебным программам. Тема «Ребенок и природа», например, может быть представлена микротекстами «Экологическое воспитание», «Экологическая тропа», «Живой зоологический уголок», «Взаимосвязь человека с природой». Микротексты облегчают иностранным студентам доступность материала и способствуют эффективности обучения языку специальности.

Таким образом, использование научных текстов на занятиях по русскому языку как иностранному помогает иностранным студентам лучше усваивать русскоязычный учебный материал по специальности, способствует формированию культуры языкового профессионального общения, что играет значимую роль в качественной подготовке специалистов.

Список литературы


- Быкова Т.А., Гринберг С.А. Русский язык как иностранный: спортивный модуль: метод. рекомендации. Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2014. URL: <https://rep.vsu.by/handle/123456789/5741> (дата обращения: 22.04.2023).
- Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования: монография. 2-е изд. М.: УРСС, 2004. 144 с.
- Гречиго Т.А. Русский язык как иностранный: великие ученые. Тексты для чтения и обсуждения: метод. рекомендации. Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2021. URL: <https://rep.vsu.by/handle/123456789/26806> (дата обращения: 21.04.2023).
- Гринев-Гриневиц С.В. Введение в терминографию. М.: URSS, 2009. 224 с.
- Гринев-Гриневиц С.В. Основы антрополлингвистики. М.: Академия, 2008. 122 с.
- Занковский А.Н. Введение в профессию: учебное пособие. М.: Изд. центр ЕОАИ, 2009. 71 с.
- Золотухина Т.О. Психолого-педагогические условия оптимизации понимания учебных текстов студентами-психологами: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Курск, 2009. 24 с.
- Кузнецова О.В. Введение в профессию: психолог: учебник и практикум для академического бакалавриата / под ред. Л.Ф. Обуховой. М.: Издательство «Юрайт», 2019. 440 с.
- Минина Н.Е., Климович О.А., Татарина Н.М. Русский язык как иностранный: модуль профессионального владения. Изобразительное искусство и дизайн: учеб. пособие (с приложением СД). Минск: РИВШ, 2012. 123 с.
- Немыка А.А. Единицы языка для специальных и художественных целей: монография. Краснодар: Кубанский государственный университет, 2013. 152 с.
- Немыка А.А. Функционально-семантическое моделирование формирования специальной лексики прикладной лингвистики // Вестник Поморского ГУ, 2009. № 10. С. 210–214.
- Сабина А.А. Учебный текст: структура и прагматика // Известия Российского государственного университета им. А.И. Герцена. 2009. № 97. С. 222–225.
- Суперанская А.В., Васильева Н.В., Подольская Н.В. Общая терминология: Вопросы теории. М.: ЛИБРОКОМ, 2012. 246 с.
- Шатилов А.С. Гуманитарные науки: учебное пособие по языку специальности. СПб.: Златоуст, 2011. 56 с.
- Яхибаева Л.М. Учебный текст как особый вид вторичного текста и составляющая учебного дискурса // Вестник Башкирского университета, 2008. № 4. С. 1029–1031.

Presenting a scientific text to a foreign audience of B1–B2 Russian test proficiency level

Anna A. Nemyka  , Vladimir V. Vorobyev

Kuban State University, Krasnodar, Russian Federation

RUDN University, Moscow, Russian Federation

 annemyka@yandex.ru

Abstract. This research is carried out in line with modern linguistic works that study scientific and educational scientific texts from both linguistic and linguodidactic points of view. A systematic approach to the problem allows us to analyze the specifics of multi-profile and interdisciplinary educational tests, to draw conclusions that their functional parameters are determined by two main factors: the nature of the content and the way of presentation — considering the linguistic features that distinguish them from other academic scientific texts. The relevance of the research is related to the importance of the issues raised in the study of the educational scientific text, with the need to identify the appropriate metalanguage forms and functional specifics of their implementation in certain types of educational text. In the article, the authors refer to various types of educational scientific text aimed at foreign students with a level of proficiency in the B1–B2 language, draw attention to their terminological significance and undoubted linguodidactic value and analyze in detail their functional potential. When selecting and adapting educational scientific texts of various types focused on the B1–B2 levels, it is necessary to consider the complexity and authenticity of the lexical material, including the definitional one. The volume of the submitted scientific text should also be considered. The authors draw conclusions about the certain effectiveness of presenting several small texts on the topic, rather than analyzing one voluminous one. From a linguodidactic point of view, this allows you to change activities, switch attention and generally make all work more productive. Thus, working with scientific text of various profiles, taking into account the creative orientation of students, the active use of visibility, attention to functional potential and linguistic and didactic parameters allow us to make classes in Russian as a foreign language meaningful and productive in terms of studying the specifics of scientific text at the B1–B2 level.

Keywords: scientific text, metalanguage, educational text, specialty language, authenticity, language proficiency levels

Disclosure statement. The authors declare no conflict of interest.

Article history: received 15.12.2023; approved after reviewing 25.02.2024; accepted 26.04.2024.

For citation: Nemyka, A.A., & Vorobyev, V.V. (2024). Presenting a scientific text to a foreign audience of B1–B2 Russian test proficiency level. *Russian Language: Research, Testing and Practice*, 10(1), 35–41. (In Russ.). <https://doi.org/10.22363/3034-2090-2024-10-1-35-41>

References

- Bykova, T.A., & Grindebg, S.A. (2014). *Russian as a foreign language: sports module: method. Recommendations*. VSU named after P.M. Masherov Publ. Retrieved April 22, 2023, from <https://rep.vsu.by/handle/123456789/5741> (In Russ.).
- Galperin, I.R. (2004). *Text as an object of linguistic research: monograph*. 2nd ed. URSS Publ. (In Russ.).
- Grechikho, T.A. (2021). *Russian as a foreign language: Great scientists. Texts for reading and discussion: method. Recommendations*. VSU named after P.M. Masherova Publ. Retrieved April 21, 2023, from <https://rep.vsu.by/handle/123456789/26806> (In Russ.).
- Grinev-Grinevich, S.V. (2008). *Fundamentals of anthropolinguistics*. Akademiya Publ. (In Russ.).

- Grinev-Grinevich, S.V. (2009). *Introduction to terminography*. URSS Publ. (In Russ.).
- Kuznetsova, O.V. (2019). *Introduction to the profession: psychologist: textbook and workshop for academic undergraduates*. Obukhova L.F. (Ed.), Urayt Publishing house. (In Russ.).
- Minina, N.E., Klimkovich, O.A., & Tatarinova, N.M. (2012). *Russian as a foreign language: professional proficiency module. Fine arts and design: textbook*. (CD attached). RIVSH Publ. (In Russ.).
- Nemyka, A.A. (2009). Functional-semantic modeling of the formation of special vocabulary of applied linguistics. *Bulletin of Pomor State University*, (10), 210–214. (In Russ.).
- Nemyka, A.A. (2013). *Units of language for special and artistic purposes: Monograph*. Kuban State University. (In Russ.).
- Sabinina, A.A. (2009). Educational text: structure and pragmatics. *News of the Russian State University. A.I. Herzen*, (97), 222–225. (In Russ.).
- Shatilov, A.S. (2011). *Humanities: textbook on the language of specialty*. Zlatoust. (In Russ.).
- Superanskaya, A.V., Vasil'eva, N.V., & Podol'skaya, N.V. (2019). General terminology: Questions of theory. Zlatoust. (In Russ.).
- Yakhibbaeva, L.M. (2008). Educational text as a special type of secondary text and a component of educational discourse. *Bulletin of the Bashkir University*, (4), 1029–1031. (In Russ.).
- Zankovsky, A.N. (2009). *Introduction to the profession: textbook*. Center EOAI Publishing house. (In Russ.).
- Zolotukhina, T.O. (2009). *Psychological and pedagogical conditions for optimizing the understanding of educational texts by student psychologists*. [Abstract of PhD in Philology Dissertation]. Kursk. (In Russ.).

About the authors:

Anna A. Nemyka — Doctor of Philology, Professor of the Department of Russian as a Foreign Language, Kuban State University, 149 Stavropolskaya St, Krasnodar, 350040, Russian Federation

Vladimir V. Vorobyev — Doctor of Philology, Professor, corresponding member of the Russian Academy of Natural Sciences, Head of the Department of the Russian Language and Culturology, Institute of Russian Language, RUDN University, 10 Miklukho-Maklaya St, bldg 3, Moscow 117198, Russian Federation

НАУЧНЫЙ ДЕБЮТ SCIENTIFIC DEBUT



Абраменкова Екатерина Сергеевна,

магистрант 2-го курса Института социально-гуманитарных наук, Тюменский государственный университет, педагог дополнительного образования кафедры русского языка № 3 Института русского языка, Российский университет дружбы народов, 117198, Российская Федерация, Москва, ул. Миклухо-Маклая, 10, стр. 3

DOI: 10.22363/3034-2090-2024-10-1-42-54

EDN: HJVUXM

УДК 81'243

Научная статья

Развитие навыков определения коммуникативно релевантных языковых средств у иностранных студентов в процессе изучения русского языка

Е.С. Абраменкова

Российский университет дружбы народов, Москва, Российская Федерация

✉ abramenkova-es@rudn.ru

Аннотация. Важными составляющими коммуникативной компетенции являются навыки выбора коммуникативно релевантных языковых средств: навыки анализа коммуникативной ситуации, оценивания семантического потенциала слова, определения состава семантических валентностей языковой единицы, а также рефлексии эффективности реализованного высказывания и саморедактирования в случае неверного или неточного речевого употребления. Влияние мультикоммуникативной социокультурной среды, перенос слабой речевой саморегуляции из опыта взаимодействия на родном языке, недостаточное методическое внимание к развитию приведенных выше навыков в рамках обучения русскому языку как иностранному приводит к существенным сложностям у иностранных студентов в определении целесообразных языковых единиц, что находит отражение в многочисленных лексико-семантических, лексико-грамматических, лексико-стилистических нарушениях. Это обуславливает необходимость раз-

© Абраменкова Е.С., 2024



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/legalcode>

работки методического инструментария, способного обеспечить устранение или предупреждение ошибок учащихся. В данном исследовании выявлены компоненты способности к целесообразному употреблению речевых средств, а также проведен анализ устных высказываний иностранных студентов (базового уровня владения русским языком) с целью определения типов и механизмов ошибок, связанных с выбором коммуникативно релевантных языковых единиц. На основании результатов анализа предлагаются направления корректировочно-развивающей работы, а также приводятся примеры упражнений, направленных на развитие лексико-семантических компетенций иностранных студентов.

Ключевые слова: семантический потенциал слова, валентность языковой единицы, ситуация общения, коммуникативный контроль, компонентно-семантический анализ, речевая память

Конфликт интересов. Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

История статьи: поступила в редакцию 15.02.2024; одобрена после рецензирования 25.02.2024; принята к печати 20.04.2024.

Для цитирования: Абраменкова Е.С. Развитие навыков определения коммуникативно релевантных языковых средств у иностранных студентов в процессе изучения русского языка // Русский тест: теория и практика. 2024. Т. 10. № 1. С. 42–54. <https://doi.org/10.22363/3034-2090-2024-10-1-42-54>

Введение

Главной целью обучения русскому языку как иностранному является развитие коммуникативной компетенции, позволяющей студенту вступать в эффективное речевое взаимодействие. Важной составляющей данной компетенции является развитие у учащихся навыков определения коммуникативно релевантных языковых средств, с помощью которых адресант реализовывает свой коммуникативный замысел и решает поставленные речевые задачи.

Вместе с тем приходится констатировать сложности у иностранных студентов в осуществлении контроля за речью на этапе выбора целесообразных языковых единиц. Анализ устных высказываний, подготовленных иностранными учащимися при тестировании на базовый уровень владения русским языком, показал, что высказывания студентов характеризуются ослаблением саморегуляции на рассматриваемом этапе речепорождения. Устная речь студентов часто характеризуется выбором речевых средств, не соответствующих условиям общения ввиду особенностей семантической структуры или дискурсивной принадлежности слова. Полагаем, что низкий уровень развития навыков определения целесообразных языковых единиц может объясняться, во-первых, переносом слабой

коммуникативной саморегуляции из опыта речевого взаимодействия на родном языке, во-вторых, несформированностью соответствующих механизмов в рамках коммуникации на иностранном языке, в-третьих, сложностью комплексной деятельности при осуществлении самоконтроля. Также необходимо отметить, что современное коммуникативное пространство, характеризующееся интенсивностью, динамичностью, полидискурсивностью общения, не способствует развитию у учащихся навыков коммуникативного контроля. Вследствие необходимости быстрого реагирования на речевые сообщения, одновременного выстраивания коммуникации с несколькими адресатами говорящий не проводит качественный анализ речевой ситуации и семантических особенностей возможных лексических единиц, а выбирает условно понятные языковые средства. Закрепляясь в языковом сознании, такая модель коммуникативного поведения начинает превалировать над самоконтролем и планированием речевой деятельности. Таким образом, развитие у иностранных студентов навыков контроля за выбором коммуникативно релевантных языковых средств является актуальной научно-методической проблемой.

Цель исследования: описать особенности развития навыков определения коммуникативно релевантных языковых единиц в устных

высказываниях иностранных студентов (базовый уровень владения иностранным языком), а также разработать методические рекомендации по корректировочно-развивающей работе.

Задачи исследования:

- 1) определить и описать составляющие навыков определения коммуникативно релевантных языковых единиц, обосновать их значимость в осуществлении эффективной коммуникации;
- 2) выявить признаки низкого уровня владения навыками определения коммуникативно релевантных языковых средств;
- 3) проанализировать устные высказывания иностранных студентов с позиции владения учащимися навыками определения коммуникативно релевантных языковых средств;
- 4) разработать методические рекомендации по развитию навыков определения коммуникативно релевантных языковых средств.

Обзор литературы

Активное внимание к этапу выбора языковых единиц в процессе построения речевого высказывания начинается с развитием психолингвистики. Л.С. Выготский связывал речепорождение с переструктурированием речи, «сложной динамической трансформацией — превращением предикативной и идиоматической речи в синтаксически расчлененную и понятную для других речь» (Выготский, 1934: 311). Это обуславливает необходимость активной деятельности субъекта речи, предполагающую преобразование индивидуальной и субъективной мысли в понятный для адресата код внешней речи с максимально возможным сохранением первоначального замысла. В работах А.А. Леонтьева представлена подробная характеристика этапов реализации «внутренней программы» высказывания, сформированной на фазе планирования речи. На «тектограмматическом подэтапе» выполняются следующие операции: «во-первых, замена единиц субъективного кода минимальным набором семантических признаков слова. <...> Во-вторых, это приписывание данным

единицам дополнительных, «лишних» (относительно соответствующих слов будущего высказывания) семантических признаков» (Леонтьев, 1999: 116). «Фенограмматический подэтап» предполагает «распределение семантических признаков, ранее приписанных одной кодовой единице, между несколькими единицами; <...> линейное распределение кодовых единиц в высказывании» (Леонтьев, 1999: 117). На подэтапе «синтаксического прогнозирования» осуществляется «лексико-грамматическая характеристика высказывания в ходе движения по нему слева направо» (Леонтьев, 1999: 117). Таким образом, выбор языковых единиц предполагает оценивание возможных вариантов лексем с точки зрения их соответствия коммуникативным интенциям говорящего, а также ранжирование семантических признаков: адресанту необходимо понять, какие из субъективных семантических признаков обязательно должны быть выражены в высказывании, а какими можно пренебречь (вообще или на данном этапе построения высказывания).

Изучение психолингвистических особенностей выбора языковых единиц сделало актуальным вопрос о лексико-семантических компетенциях говорящего, связанных с пониманием и осознанным использованием слова. Прежде всего пишущий должен уметь оценивать семантический потенциал слова — то есть «характеризовать, с одной стороны, те возможности, которые предоставляет говорящим исходное значение и связанная с ним ситуация для осмысления, концептуализации других ситуаций и, с другой стороны, сам круг ситуаций разных типов и разной природы, на которые данное слово можно «распространить», которые им можно „охватить“» (Кустова, 2004: 29]. Определение возможностей лексической единицы базируется на анализе семантической структуры слова, выявлении его смысловых компонентов. Исследователями в области лексической семантики (Ю.Д. Апресяном, И.А. Стерниным и др.) предложены различные классификации компонентов значения языковой единицы. Ученые выделяют:

категориально-лексическую сему (архисему) и конкретизирующие семы; интегральные и дифференциальные семы; оценочные, эмоциональные, стилистические семантические компоненты, создающие коннотативное значение слова; потенциальные семы, актуализирующиеся в отдельных случаях употребления слова (Апресян, 1974: 232; Стернин, 1985: 46).

Как отмечалось ранее, оценивание семантического потенциала слова сегодня происходит в мультикоммуникативной языковой среде. Н.А. Аксариной были описаны особенности современной коммуникативной ситуации. Причинами нарушений в письменных и устных высказываниях может служить упрощение семантического потенциала языковой единицы (процесс гипосемантизации), полное выхолащивание значения (процесс десемантизации) или надделение слова избыточными компонентами (процесс гиперсемантизации) (Аксарина, 2019). Это обуславливает необходимость проведения регулярной методической работы над анализом семантического потенциала слова.

В области методики преподавания русского языка как иностранного исследователями подчеркивается важность развития у иностранных учащихся лексико-семантических компетенций. Важным методическим инструментом при овладении навыками выбора коммуникативно релевантных языковых единиц признается осуществление качественной семантизации новой лексической единицы: «Семантизация является центральным этапом овладения иностранцем новым словом. <...> Учебная семантизация всегда имеет целью не только результат, но и процесс: всегда полезна установка на прогнозирование, угадывание значения нового слов» (Саркисова, 2022). А.Ю. Саркисовой систематизируются и описываются различные способы семантизации иноязычной лексики, анализируются лингвометодические преимущества и недостатки каждого из них. В исследованиях Е.В. Рубцовой и Н.В. Девдариани отмечается важность закрепления изученных

лексем в грамматических и синтаксических конструкциях, включения языковых единиц в диалогические контексты (ввиду их востребованности в ежедневной коммуникации) (Рубцова, Девдариани, 2019). Д.Д. Дмитриева предлагает изучать новые единицы на текстовом материале — таким образом, лексемы связываются с определенным дискурсом, получают коммуникативное назначение, а также изучаются в контексте грамматических и семантических валентностей (Дмитриева, 2020). В работах Н.В. Омелаенко указывается целесообразность опоры на эмпирические, наглядно-образные компоненты при освоении значения нового слова (Омелаенко, 2022). Таким образом, методистами предлагаются различные приемы и методы в изучении лексики иностранными студентами. Вместе с тем необходимо отметить, что в методике преподавания русского языка как иностранного остается нерассмотренным вопрос об инструментах овладения навыками анализа семантической структуры слова, идентификации в семантике слова компонентов значения. Одновременно с этим в исследованиях констатируется необходимость включения изучаемых языковых единиц в контекст, однако не предлагаются задания, позволяющие работать над развитием навыков анализа речевой ситуации, показывающие корреляцию параметров коммуникации (накладываемых ограничения на выбор языковых единиц) и семантических особенностей употребляемых лексем. Все это обуславливает необходимость серьезного методического внимания к указанным проблемам и проведения корректировочно-развивающей работы при обучении иностранных студентов русскому языку.

Материалы и методы

Исследование проводилось в несколько этапов. На первом этапе была изучена научная и методическая литература по теме исследования, выявлены лексико-семантические компетенции,

владение которыми определяет способность иностранного студента к выбору коммуникативно релевантных языковых единиц.

На втором этапе были проанализированы устные высказывания иностранных студентов (20 работ) с целью определения особенностей развития выявленных на предыдущем этапе работы компетенций, описаны механизмы отмеченных речевых нарушений.

На третьем этапе были сформулированы методические рекомендации по корректировочно-развивающей работе, а также разработаны упражнения, реализующие данные рекомендации.

Для достижения поставленной цели использовались методы контекстного анализа и компонентно-семантического анализа (применялись при выявлении механизмов лексико-семантических нарушений), метод педагогической рефлексии (применялся при оценивании методического потенциала предлагаемых рекомендаций и упражнений в развитии навыков определения коммуникативно релевантных языковых единиц); метод сплошной выборки (применялся при сборе материалов исследования).

Результаты

Анализ устных высказываний показал существенные сложности у иностранных студентов в оценивании семантического потенциала слова. Наиболее частотными в высказываниях студентов являются случаи гипосемантизации языковых единиц, следствием которых становятся нарушения на лексическом уровне, связанные с различными видами речевой избыточности. Приведем примеры плеоназмов, вызванных частичным выхолащиванием значения слова: «*В Сибири я ела вкусный ужин*» (в слове «*ужин*» деактуализируется сема «*прием пищи*», что приводит к попытке говорящего компенсировать данный семантический элемент за счет употребления избыточного слова «*есть*»), «*Я вчера впервые познакомилась с ним, его зовут Алексей*»

(не осмысляемый говорящим в слове «*познакомиться*» компонент значения «*первый раз*» («*представиться незнакомому человеку*»)) вызывает у адресанта желание восполнить кажущуюся ему семантическую неполноту). Следствием гипосемантизации может становиться и тавтология: «*Он ответил ответ неправильно*» (в значении слова «*ответить*» говорящим осмыляется только сема «*сообщить, сказать*», в результате чего мнимый семантический пропуск устраняется при помощи слова «*ответ*»). Довольно частотны в речи иностранных студентов случаи нарушения семантической валентности слова, также обусловленные фиксированием в семном составе отдельных компонентов значения: «*У меня были очень теплые зимние туфли*» (языковое сознание говорящего не улавливает дифференциальную сему у лексемы «*туфли*» («*легкая обувь, закрывающая ноги не выше щиколотки*»), в результате чего возникает нарушение семантической валентности («*зимние туфли*»). Следует отметить, что упрощение семантического потенциала лексической единицы может провоцировать и грамматические ошибки. Наиболее часто нарушения данного типа связаны с дефектным образованием предложно-падежных форм: «*Виктор разговаривает Яне о каникулах*», «*Я рассказываю с ним интересную историю*». В приведенных примерах реализация пары синонимичных глаголов «*разговаривать / рассказывать*» сопровождается некорректным выбором формы зависимых слов при глагольном управлении: глагол «*разговаривать*» должен употребляться с творительным падежом и союзом *с*, а глагол «*рассказывать*» должен управлять дательным падежом без предлога. Данная разница в грамматической сочетаемости обусловлена особенностями семантики глаголов: слово «*разговаривать*» содержит имплицитный семантический компонент «*взаимные речевые действия, осуществляемые несколькими участниками общения*», вследствие чего становится

возможной валентность глагола с творительным падежом в значении совместности действий и предлогом *с*. Слово «*рассказывать*» содержит дифференциальную сему «*речевые действия одного активного субъекта общения*», ввиду этого сочетаемость рассматриваемого глагола возможна только с беспредложным дательным падежом с семантикой указания на объект, по отношению к которому осуществляется действие. Рассматриваемые дифференциальные семантические компоненты не улавливаются языковым сознанием говорящих, глаголы осмысляются студентами как полные синонимы, а поэтому часто заменяют друг друга в контекстах.

Утрачиваться могут не только денотативные, но и коннотативные дифференциальные семантические компоненты. Приведем пример: «*Этот фильм очень крутой*». В данном высказывании в слове «*крутой*» деактуализируется часть значения, позволяющая классифицировать рассматриваемую единицу как употребляющуюся в социально-бытовом дискурсе, в результате чего происходит «выравнивание» семантики по ядерному компоненту — слово воспринимается говорящим как общеупотребительное, эффективное в условиях учебной коммуникации. Отметим, что данный тип ошибок может быть связан и со сложностями говорящего в диагностике речевой ситуации (обычно у учащихся с дефектами речевого развития). Говорящий должен уметь вычленять компоненты ситуативных коммуникативных позиций, оценивать их значимость, правильно интерпретировать значение и соотносить их с другими компонентами речевого высказывания. Речевая ситуация тестирования предполагает определенную дистанцию между коммуникантами (тестируемым и тестирующим), что накладывает ограничения в выборе лексических единиц: употребление разговорных слов не допускается тональностью коммуникации.

Встречаются в высказываниях иностранных студентов и процессы гиперсемантизации, следствием чего становится речевая

недостаточность: «*Нельзя сидеть в одежде в классе*» (значение сочетания «*верхняя одежда*» присваивается только одному слову из его состава — «*одежда*»), «*Я написал в задании о своей семье*» (значение сочетания «*текст, написанный в соответствии с требованиями задания*» присваивается только лексеме «*задание*»).

Довольно часто в устном дискурсе встречаются случаи десемантизации лексических единиц. Приведем распространенный пример нарушения: «*Антон часто помогает мне делать домашнее задание... Вот. А вчера я сделала его сама... Вот*». Потребность говорящего в подчеркивании законченности высказывания в рамках текста (что может обуславливаться непониманием коммуникативной роли финитивной интонации конца предложения) заставляет адресанта многократно повторять единицу «*вот*», которая в сознании студента полностью выхолащивается, теряя значение «*указание на что-либо или на кого-либо, что находится в непосредственной близости*», и становится семантическим суррогатом. Отметим, что в устной речи количество десемантизированных языковых единиц обычно велико, поскольку они позволяют заполнять hesitationные паузы, возникающие в процессе прогнозирования развертывания и рефлексии речи говорящим. Вместе с тем подчеркиванием важность своевременной методической коррекции данного типа нарушений (несмотря на его естественность), что объясняется опасностью «перемещения» суррогатных единиц в письменную коммуникацию, а также риском снижения коммуникативного контроля к выбору лексических единиц в соответствии с их семантическим своеобразием.

Итак, анализ устных высказываний иностранных студентов показал, что учащиеся испытывают значительные сложности в выборе целесообразных речевых средств, обусловленные как дефектным анализом речевой ситуации, так и некачественным освоением семантического потенциала языковых единиц.

С целью предупреждения и коррекции выявленных выше нарушений нами разработан комплекс методических рекомендаций и упражнений, направленных на развитие навыков определения коммуникативно релевантных языковых единиц. Подчеркнем, что предлагаемые задания могут быть включены в языковую подготовку на разных этапах обучения русскому языку как иностранному. Вместе с тем отметим методическую целесообразность внимания к семантическим особенностям языковых единиц на элементарном и базовом уровнях владения русским языком (возможна адаптация формулировок к уровню и потребностям целевой аудитории), поскольку именно данные уровни формируют базовые языковые и речевые компетенции (навык анализа семантического потенциала слова мы относим к базовым компетенциям — он во многом определяет уровень качества коммуникации, обеспечивая говорящего инструментами выстраивания лексической, грамматической, синтаксической структур высказывания).

Способность определять целесообразные языковые единицы предполагает владение навыком анализа семантического потенциала слова. Это обуславливает включение в работу с лексическими единицами элементов компонентно-семантического анализа, позволяющего раскладывать значение слова на семантические составляющие. Приведем пример возможной формулировки задания и прокомментируем каждый этап работы с упражнением.

1. Внимательно прочитайте слова. Какие слова вы не знаете? Определите их значение по словарю.

Сказать, заметить, повторить, воскликнуть, заявить, дополнить.

Отметим целесообразность наблюдения за семантическим потенциалом слова внутри лексической парадигмы (возможно предлагать для анализа слова, объединенные в тематические группы, лексико-семантические группы или поля, различные лексические

категории — синонимии, антонимии, паронимии, значений многозначного слова). Это позволяет, во-первых, формировать представление о системности смысловых отношений, взаимосвязанности лексических единиц, что является обязательным условием осознанного пользования языком, во-вторых, осмыслять семантическое своеобразие слова, его семантические отличия от других входящих в парадигму единиц. Также считаем наиболее эффективным предлагать студенту не более 5 незнакомых лексических единиц, поскольку именно это количество слов может быть продуктивно освоено за один подход. Вместе с этим укажем на важность сочетания в рядах единиц, знакомых обучающемуся, и единиц, требующих изучения, — в этом случае студент может вписывать новые лексемы в уже наличествующие в его сознании семантические структуры, определяя место каждого компонента. В данном исследовании мы не будем подробно останавливаться на вопросе о способах семантизации новых языковых единиц, но подчеркнем важность выбора соответствующего способа в зависимости от уровня владения учащимися языком и лексико-грамматических особенностей семантизируемых слов. Также следует отметить целесообразность использования нескольких способов определения лексического значения языковой единицы.

2. Что объединяет слова в группе? Почему вы так считаете?

Данный этап работы с лексическим рядом направлен на определение интегральных семантических компонентов (чаще — ядерных компонентов), позволяющих объединять слова в лексические категории.

3. Чем отличается каждое слово от слова «сказать»? Объясните, почему вы так думаете.

Квалификация дифференциальных сем обуславливает осмысление студентом семантического своеобразия лексической единицы, ее отличия от других представителей рассматриваемой лексической категории.

Подчеркнем, что именно способность видеть различительные смысловые компоненты позволит студенту выбирать наиболее релевантную в определенных условиях общения языковую единицу.

4. Можно ли для каждого слова подобрать новый ряд слов? Какой признак будет общим для каждого ряда?

Реконструктивная деятельность позволяет студентам самостоятельно выстроить небольшие лексико-семантические группы посредством преобразования дифференциальных смысловых компонентов в интегральные.

5. Напишите небольшой текст, в котором употребите все новые слова.

Необходимо подчеркнуть важность включения анализируемой лексической единицы в контекст: демонстрация возможного лексического окружения слова позволяет, во-первых, работать над формированием навыка определения семантической валентности, во-вторых, развивать навыки сопоставления семного состава лексических единиц и выбора наиболее подходящего в данных условиях слова. Предоставление студенту самостоятельности в определении прагматики высказывания позволяет «переводить» новое знание в личностный план, преобразовывать вербальную информацию в эмпирическую, делать новые слова коммуникативно значимыми и, соответственно, мотивировать студента на их сохранение в долговременной памяти.

Отметим, что изучение слов исключительно по словарным статьям представляется малоэффективным, поскольку без дополнительной работы по «вписыванию» языковой единицы в лексико-семантические парадигмы и осмыслению их своеобразия, а также без создания необходимой коммуникативной мотивации изученные единицы не могут сохраняться в речевой памяти. Вместе с тем одинаково нецелесообразным является и изучение слов, не входящих в актуальные для студентов дискурсы, — в данном случае отсутствие мотивации и регулярной актуализации слов

в речевой практике также препятствует качественному сохранению лексических единиц.

Также необходимо включать в практику работы задания, требующие от студентов объяснения причины выбора говорящим/автором определенной лексической единицы. Это позволяет сформировать у учащихся представление о слове как о смысловой единице, выражающей отношение автора к сообщаемому, участвующей в реализации замысла адресанта, что убеждает студентов в необходимости контроля на этапе выбора слова.

Приведем возможную формулировку упражнения.

1. Прочитайте предложения. Как вы думаете, чем отличается смысл данных предложений?
Лиза разговаривала с подругой об экзамене.
Лиза говорила подруге об экзамене.
2. Сколько человек осуществляют активное речевое действие в первом предложении? А во втором?
3. Как вы думаете, как долго осуществляется действие в первом предложении? А во втором? В каком предложении действие осуществляется дольше?
4. Напишите предложения, в которых используйте слова разговаривать и говорить.

Данное задание целесообразно предлагать после первичного ознакомления с особенностями семантики рассматриваемых глаголов, а также на этапе актуализации знаний.

Возможен и другой вариант данного упражнения. Например, целесообразно предложить студентам отредактировать текст, заменив многочисленные лексические повторы. В процессе выполнения данного задания обучающемуся также необходимо осваивать семантическую структуру заменяемого слова и лексических единиц, коммуникативно релевантных в данных речевых условиях.

Отметим, что на более высоких уровнях владения языком можно предлагать для анализа не искусственно созданные контексты, а фрагменты художественных текстов. Приведем пример задания, эффективного в развитии навыков выбора коммуникативно релевантных языковых единиц при владении языком на уровнях В2—С2.

1. Прочитайте фрагмент текста и обратите внимание на выделенное слово. Какие еще слова, на ваш взгляд, мог использовать в данном предложении писатель? Составьте список из 3–4 слов. Какой общий компонент значения позволяет заменить выделенное слово?
2. Сравните смысловую структуру слова, использованного автором, и предложенных вами слов. Какими компонентами значений они различаются?
3. Сделайте вывод о том, почему автор использует в высказывании именно слово «исследовать». Выражение какого смыслового компонента важно для писателя?
«Человек пытлив, он хочет все объяснить себе — и во вселенной, и в себе самом. Как же без этого жить? Исследовать, понять должен человек, а не спешить забыться — махнуть рукой» (В. Бианки).

Большой методической эффективностью обладают задания, предполагающие оценивание студентами точности и уместности выбора языковой единицы в определенной коммуникативной ситуации. Методически целесообразно предлагать обучающемуся варианты контекста, в одном из которых употреблена доминанта синонимического ряда, а в другом — периферийный член.

Прочитайте и сравните предложения. Какой вариант высказывания, на ваш взгляд, более точен и выразителен? Сравните смысловые компоненты выделенных слов. Чем отличаются их значения? Какие смысловые признаки делают употребление одного из слов более уместным?

*«На платформе **или** дачники и горожане, приезжавшие сюда в хорошую погоду подышать чистым воздухом». «На платформе **гуляли** дачники и горожане, приезжавшие сюда в хорошую погоду подышать чистым воздухом»* (А.П. Чехов).

Заметим, что подобным образом целесообразно анализировать коннотативные компоненты лексических единиц — контекст позволяет понять мотивировку выбора оценочной единицы. Предлагаемое упражнение можно адаптировать и для уровней А1—В1 — для этого необходимо заменить фрагменты художественного текста на искусственно созданные контексты и сопроводить формулировку задания комментариями преподавателя, поясняющими содержание

и цель требований. Отметим важность проведения работы по анализу семантического потенциала слова даже на начальных этапах овладения языком — только в этом случае у студента формируется навык коммуникативного контроля за продуцированием речи на этапе выбора языковых средств.

На этапе анализа устных высказываний иностранных студентов нами отмечались сложности учащихся с выбором единиц, соответствующих обстоятельствам общения. Указанные проблемы могут быть связаны как с недостаточным вниманием к смысловым компонентам лексических единиц, так и с трудностями диагностики речевой ситуации. Опыт работы с иностранными студентами показывает, что учащиеся часто пропускают этап анализа ситуации общения, выстраивая любую коммуникацию в соответствии с параметрами, которые составляют основу их повседневного общения. Ввиду этого важной методической задачей является формирование у учащихся представлений о роли экстралингвистических факторов в построении речевого высказывания, а также умения выявлять коммуникативно релевантные компоненты ситуативных позиций и определять характер их влияния на выбор языковых средств.

Методически целесообразно предлагать учащимся задания, требующие проведения комплексного анализа речевой ситуации, то есть определения всех коммуникативно релевантных компонентов ситуативных позиций. Вместе с тем важно не только уметь определять компоненты ситуативных позиций, но и осознавать их важность в эффективном осуществлении коммуникативного акта. В связи с этим необходимо предлагать учащемуся заменять компоненты речевой ситуации и анализировать изменения в используемых способах речевого действия и выборе языковых единиц. Данный тип работы позволяет убедиться в воздействии контекста на выбор соответствующего речевого поведения и, следовательно, создает устойчивую мотивацию к проведению анализа речевой ситуации.

Отметим, что в учебно-методических комплексах по русскому языку как иностранному обычно представлено большое количество текстов, репрезентирующих различные ситуации общения. Однако задания часто не содержат требования диагностики коммуникативной ситуации, а также не эксплицируют связь между условиями общения и соответствующими им языковыми средствами. Ввиду этого считаем необходимым сопровождать работу с текстами следующими заданиями (приведем пример возможной формулировки задания).

Прочитайте текст. Определите и запишите основную мысль высказывания. Кто является главным героем текста? С кем разговаривает главный герой? Определите характеристики говорящего (кто он, сколько ему лет, кем работает, кем является по отношению к собеседнику, где находится и др.). Определите характеристики собеседника. Какие слова и выражения помогли вам определить характеристики? Подчеркните их.

После проведения аналитической и квалифицирующей работы целесообразно предложить студентам реконструкцию высказывания: для этого необходимо задать новые условия общения и попросить учащихся изменить высказывание.

Методически целесообразно использовать в практике обучения языку задания, предполагающие сравнение студентами текстов, реализующих одну информационную цель, но в разных коммуникативных условиях. Задача учащегося — на основании анализа высказываний определить, чем обусловлена разница в построении текстов. Задания данного типа позволяют убедить учащихся в необходимости учета фактора адресата при планировании речи. Кроме того, иностранный студент осваивает механизм выбора наиболее эффективных в организации взаимодействия с определенным собеседником способов реализации коммуникативного намерения. Следует отметить, что данный тип работы необходимо проводить на материале текстов, отличающихся не только направленностью на различных адресатов, но и другими

экстралингвистическими факторами (например, формой речи, отношением автора к предмету речи, взаимоотношениями между коммуникантами и т. д.).

Не менее важно предоставлять учащемуся возможность полностью самостоятельно управлять речевой ситуацией, включая выбор темы общения, идеи высказывания, определение необходимой для раскрытия замысла информации и способов речевого взаимодействия с адресатом. Ввиду этого необходимо включать в практику работы со студентами задания, моделирующие образ адресата.

Необходимо также помнить, что коммуникативный опыт студента на начальных уровнях изучения языка довольно однообразный (предполагает сферы, в которые учащийся включен регулярно), ввиду чего методически целесообразно включать студента в различные сферы общения (в том числе смешанные), провоцировать переключение коммуникативного регистра.

Владение навыками коммуникативного контроля — в том числе навыками выбора коммуникативно релевантных языковых единиц — невозможно без способности студента к речевой рефлексии, которая предполагает постоянное осмысление учащимся осуществленной коммуникации. Убеждены, что любая речевая деятельность должна заканчиваться оценением эффективности выполненных действий, анализом причин коммуникативных неудач и коммуникативных успехов, определением возможностей применения приобретенного речевого опыта. При этом важно понимать, что осмысление продуктивности речевого высказывания возможно на основании обратной связи адресата — реакция собеседника является способом определения того, насколько удачно была спланирована и реализована речевая деятельность. Ввиду этого считаем необходимым отметить важность представления учащемуся качественной обратной связи. Полагаем, что обратная связь может даваться как преподавателем (что наиболее

целесообразно на первых этапах изучения иностранного языка, так как демонстрируется пример создания и коррекции высказывания), так и самими студентами. Анализ высказывания одноклассника позволяет развивать навыки оценивания чужого высказывания. В результате регулярного выполнения данного типа работ навыки внешней рефлексии интериоризируются и позволяют осуществлять самоконтроль речевой деятельности. Отметим, что особое внимание следует уделить случаям расхождения между замыслом пишущего и интерпретацией высказывания читающим, осмыслить факторы, приведшие к коммуникативной неудаче.

Одной из важнейших методических задач является формирование у студентов потребности в редактировании собственного высказывания. Результаты анализа устных высказываний показывают, что учащиеся крайне редко ощущают необходимость в правке текста. В целях развития навыка речевого саморедактирования необходимо предлагать учащимся и задания, направленные на правку чужих высказываний. Отметим, что выполнение заданий, требующих исправления деформированного текста, позволяет учащимся понять механизм редактирования, а также убедиться в объективной необходимости речевой самокоррекции. Кроме того, в ходе анализа и оценки дефектных текстов студенты самостоятельно формулируют требования к качеству высказываний, в результате чего критерии оценки текста предстают не как заданные извне, а как личностно значимые и полностью осмысленные.

Обсуждение

Приведенные рекомендации по проведению коррекционно-развивающей работы, а также предлагаемые упражнения могут быть включены в методическую работу с иностранными студентами на разных уровнях владения русским языком (с учетом проведения

дополнительных адаптационных мер по отношению к текстам и формулировкам заданий). Научная новизна данного исследования заключается в попытке научно-методической интерпретации механизмов лексико-семантических, лексико-грамматических и лексико-стилистических нарушений (при введении в научный оборот ранее не изученного исследовательского материала), а также в разработке предлагаемого методического инструментария. В последующих исследованиях автор статьи ставит целью теоретическое и практическое изучение других компонентов коммуникативного контроля, разработку методического инструментария по развитию других навыков речевой саморегуляции.

Заключение

В результате проведенного исследования было выявлено, что большинство лексико-семантических, лексико-грамматических и лексико-стилистических нарушений обусловлены или упрощением семантического потенциала языковой единицы, или наделением слова дополнительными смысловыми компонентами, или выхолащиванием значения единицы. Исследование показало необходимость специальной коррекционно-развивающей работы, направленной на совершенствование навыков выбора коммуникативно релевантных языковых средств. Развитие навыка анализа речевой ситуации осуществляется при выполнении аналитических заданий, требующих определения по языковым особенностям текста компонентов ситуативных позиций, реконструктивных упражнений, предполагающих редактирование текста в связи с изменением компонентов речевой ситуации, а также в процессе конструктивной деятельности. Навык выбора релевантных языковых единиц осваивается в процессе регулярного включения иностранного студента в деятельность, предполагающую исследование значений языковых единиц посредством проведения компонентно-семантического анализа.

Список литературы

- Аксарина Н.А. Упрощение семантического потенциала слова как фактор развития грамматической анти-нормы // Русский язык: исторические судьбы и современность: VI Международный Конгресс исследователей русского языка: труды и материалы / под общ. ред. М.Л. Ремнёвой и О.В. Кукушкиной. М.: Изд-во Московского университета, 2019. С. 7–8.
- Апресян Ю.Д. Лексическая семантика: синоним. средства языка. М.: Наука, 1974. 366 с.
- Выготский Л.С. Мышление и речь. М.; Ленинград: Государственное социально-экономическое издательство, 1934. 323 с.
- Дмитриева Д.Д. Использование учебного текста при обучении всем аспектам русского языка как иностранного // КНЖ [Электронный ресурс]. 2020. № 4 (33). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-uchebnogo-teksta-pri-obuchenii-vsem-aspektam-russkogo-yazyka-kak-inostrannogo> (дата обращения: 07.04.2024).
- Кустова Г.И. Типы производных значений и механизмы языкового расширения. М.: Языки славянской культуры, 2004. С. 14–35.
- Леонтьев А.А. Основы психолингвистики: учебник для студ. высш. учеб. заведений. 4-е изд., испр. М.: Смысл: Издательский центр «Академия», 1999. 288 с.
- Омелаенко Н.В. Формирование лексических навыков на иностранном языке // Гуманитарные и социальные науки [Электронный ресурс]. 2022. № 5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-leksicheskikh-navykov-na-inostrannom-yazyke> (дата обращения: 07.04.2024).
- Рубцова Е.В., Девдариани Н.В. Методы работы над лексикой в практике преподавания русского языка как иностранного (из опыта работы) // КНЖ [Электронный ресурс]. 2019. № 2 (27). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metody-raboty-nad-leksikoy-v-praktike-prepodavaniya-russkogo-yazyka-kak-inostrannogo-iz-opyta-raboty> (дата обращения: 07.04.2024).
- Саркисова А.Ю. Способы семантизации лексических единиц на занятиях по русскому языку как иностранному // Преподаватель XXI век [Электронный ресурс]. 2022. № 2–1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sposoby-semantizatsii-leksicheskikh-edinits-na-zanyatiyah-po-russkomu-yazyku-kak-inostrannomu> (дата обращения: 07.04.2024).
- Стернин И.А. Лексическое значение слова в речи. Воронеж: Изд-во ВГУ, 1985. 171 с.

DOI: 10.22363/3034-2090-2024-10-1-42-54

EDN: HJVUXM

UDC 81'243

Research article

Development of skills in identifying communicatively relevant language means among foreign students in the process of learning the Russian language

Elena S. Abramenkova

RUDN University, Moscow, Russian Federation

✉ abramenkova-es@rudn.ru

Abstract. Important components of communicative competence are the skills of selecting communicatively relevant language means: skills of analyzing a communicative situation, assessing the semantic potential of a word, determining the composition of the semantic valences of a language unit, as well as reflecting on the effectiveness of the implemented utterance and self-editing in case of incorrect or inaccurate speech use. The influence of a multicomunicative sociocultural environment, the transfer of weak speech self-regulation from the experience of interaction in their native language, insufficient methodological attention to the development of the above skills within the framework of teaching Russian as a foreign language leads to significant difficulties for foreign students in determining appropriate language units, which is reflected in numerous lexicons-semantic, lexical-grammatical, lexical-stylistic violations. This necessitates the development of methodological tools that can eliminate or prevent student errors. In this article, we identify the components of the ability to appropriately use speech means, and also

analyze the oral statements of foreign students (basic level of proficiency in the Russian test) in order to determine the types and mechanisms of errors associated with the choice of communicatively relevant language units. Based on the results of the analysis, directions for corrective and developmental work are proposed, as well as examples of exercises aimed at developing the lexical and semantic competencies of foreign students are given.

Keywords: semantic potential of a word, valence of a linguistic unit, communication situation, communicative control, component-semantic analysis, speech memory

Disclosure statement. The author declares no conflict of interest.

Article history: received 15.02.2024; approved after reviewing 25.02.2024; accepted 20.04.2024.

For citation: Abramenkova, E.S. (2024). Development of skills in identifying communicatively relevant language means among foreign students in the process of learning the Russian language. *Russian Language: Research, Testing and Practice*, 10(1), 42–54. (In Russ.). <https://doi.org/10.22363/3034-2090-2024-10-1-42-54>

References

- Aksarina, N.A. (2019). Simplification of the semantic potential of a word as a factor in the development of grammatical anti-norms. In M.L. Remnyova & O.V. Kukushkina (Eds.), *Russian test: historical destinies and modernity. Conference Paper* (pp. 7–8). Moscow University Publ. (In Russ.).
- Apresyan, Yu.D. (1974). *Lexical semantics: Synonym. means of language*. Nauka Publ. (In Russ.).
- Vy'gotskij, L.S. (1934). *Thinking and speech*. State Socio-Economic Publ. (In Russ.).
- Dmitrieva, D.D. (2020). Using educational text when teaching all aspects of Russian as a foreign language. *KNZH*. (In Russ.). Retrieved April 7, 2024, from <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-uchebnogo-teksta-pri-obuchenii-vsem-aspektam-russkogo-yazyka-kak-inostrannogo>.
- Kustova, G.I. (2004). *Types of derived meanings and language extension mechanisms*. Languages of Slavic Culture Publ. (In Russ.).
- Leont'ev, A.A. (1999). *Fundamentals of psycholinguistics: a textbook for students of higher educational institutions*. Sense Publ., Academy Publ. (In Russ.).
- Omelaenko, N.V. (2022). Formation of lexical skills in a foreign language. *Humanities and social sciences*. (In Russ.). Retrieved April 7, 2024, from <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-leksicheskikh-navykov-na-inostrannom-yazyke>.
- Rubczova, E.V., & Devdariani, N.V. (2019). Methods of working on vocabulary in the practice of teaching Russian as a foreign language (from work experience). *KNZH*. (In Russ.). Retrieved April 7, 2024, from <https://cyberleninka.ru/article/n/metody-raboty-nad-leksikoy-v-praktike-prepodavaniya-russkogo-yazyka-kak-inostrannogo-iz-opyta-raboty>.
- Sarkisova, A.Yu. (2022). Methods of semantization of lexical units in classes in Russian as a foreign language. *Teacher XXI century*. (In Russ.). Retrieved April 7, 2024, from <https://cyberleninka.ru/article/n/sposoby-semantizatsii-leksicheskikh-edinits-na-zanyatiyah-po-russkomu-yazyku-kak-inostrannomu>.
- Sternin, I.A. (1985). *Lexical meaning of a word in speech*. Voronezh State University Publ. (In Russ.).

About the author:

Ekaterina S. Abramenkova — master's student, Institute of Social Sciences and Humanities, Tyumen State University; teacher of additional education of Russian Language Department No. 3, Institute of Russian Language, RUDN University, 10 Miklukho-Maklaya St, bldg 3, Moscow, 117198, Russian Federation



Ткачева Екатерина Константиновна,
магистрант 2-го курса Института
социально-гуманитарных наук,
Тюменский государственный
университет, 625003, Российская
Федерация, Тюмень, ул. Володарского, 6

DOI: 10.22363/3034-2090-2024-10-1-55-62

EDN: HRBKU1

УДК 81'373

Научная статья

Лексическая интерференция, или На что обратить внимание при подготовке испаноговорящих студентов к субтесту «Письмо»

Е.К. Ткачева

Тюменский государственный университет, Тюмень, Российская Федерация

✉ stud0000216751@utmn.ru

Аннотация. Международная интеграция и глобализация являются одними из решающих факторов увеличения спроса на владение иностранными языками. Международные экзамены и тесты предусматривают возможность подтверждения владения иноязычными коммуникативными компетенциями. В частности, русский язык как иностранный может представлять трудность даже для иностранцев, уверенно владеющих им. Объектом научного интереса выступает лексическая интерференция как результат наложения русской и испанской языковых систем друг на друга вследствие ошибочного отождествления единиц лексического фонда носителями испанского языка, из-за нехватки знаний о принятых языковых нормах и лексической сочетаемости, а также ввиду недостаточной методической поддержки для поддержания и развития продуктивного вида речевой деятельности. Письмо — это одно из наиболее затруднительных заданий при подготовке к тестированию по русскому языку как иностранному, так как подразумевает большой лексический запас и умение подбирать и находить слова для определенной стилистики и других условий речи. В нашем исследовании приводится анализ письменных высказываний на разную тематику студентов-иностранцев, носителей испанского языка, высоких уровней с целью определения интерферентных особенностей на лексическом уровне. На основании полученных результатов приводятся первичные методические рекомендации по преодолению рассматриваемого феномена и развитию лексико-семантических компетенций целевой аудитории.

Ключевые слова: языковой контакт, билингвизм, интерферентные особенности, письменная речь, лексические трансформации

Конфликт интересов. Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

© Ткачева Е.К., 2024



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/legalcode>

История статьи: поступила в редакцию 15.02.2024; одобрена после рецензирования 25.02.2024; принята к печати 20.04.2024.

Для цитирования: *Ткачева Е.К.* Лексическая интерференция, или На что обратить внимание при подготовке испаноговорящих студентов к субтесту «Письмо» // *Русский тест: теория и практика*. 2024. Т. 10. № 1. С. 55–62. <https://doi.org/10.22363/3034-2090-2024-10-1-55-62>

Введение

В настоящее время в связи с мультикультурными и мультилингвистическими тенденциями общества и мира остро встает проблема владения иноязычными коммуникативными компетенциями при кросс-культурных коммуникациях. Сегодня о владении несколькими языками говорят довольно много, потому что явление межкультурной коммуникации — один из важнейших факторов глобализации в мире. В них находит место языковой контакт, порождающий интерференцию как результат смешения языков. В условиях языкового контакта в виде овладения иностранными языками индивиды формируют билингвальные навыки, или способность поочередно использовать языки. Подвергаясь интерференции, вызванной недостаточной разграниченностью языковых систем и слабо развитым навыком их чередования или переключения кодов, как следствие явления билингвизма, в речи говорящих возникают ошибки как результат интерференции. Однако сегодня интерференция стала общепринятым явлением, хотя до сих пор существуют случаи ее нетерпимости в отдельных обществах. Вместе с тем при растущей необходимости владения несколькими языками становится более актуальной сдача международных языковых тестирований для подтверждения определенного уровня. При прохождении таких тестирований для оценки владения языком явление интерференции выступает препятствием для успешной сдачи экзамена. При овладении русским языком как иностранным одним из наиболее сложных аспектов является письменная речь, которая является неотъемлемой частью языкового общения, особенно в узкоспециализированных сферах. При тестировании навыков

письменного высказывания на русском языке важно проследить за развитием русской языковой системы без влияния языковой интерференции, вызванной родным языком. Письменный компонент ТРКИ для высоких уровней рассматривается как один из наиболее сложных, так как предполагает продуктивную речь, которая в большей степени подвергается интерференции. Лексический тип интерференции является основным, наряду с фонетическим и грамматическим. Он представляет для нас научный интерес, так как зачастую носители испанского языка, ввиду предубеждений о корнях многочисленных русских и испанских слов (из латинского языка), некорректно отождествляют лексику данных языковых систем.

Целью исследования является анализ текстов, написанных иностранными студентами, носителями испанского языка, в процессе подготовки к субтесту «Письмо» ТРКИ-III на предмет лексических интерферентных особенностей, вызванных переводом с испанского языка на русский.

Задачи исследования:

1. Описать лексические трансформации, использующиеся носителями испанского в письменной речи для порождения текста на иностранном языке;
2. Дать первичные рекомендации по преодолению лексико-семантической интерференции.

Обзор литературы

В современной и фундаментальной науке исследователями были описаны основные особенности лексико-семантической интерференции при языковом контакте. Так, классическим

примером можно считать работу У. Ванрайха, в которой он говорит о процессе «слияния словарных запасов двух языков в единый фонд лексических инноваций» и описывает лексическую интерференцию с точки зрения социолингвистики, а также во взаимосвязи с другими разделами языкознания (Ванрайх, 1972: 42). Другие специалисты в области билингвизма (С.В. Семчинский, А.Ю. Жлуктенко и др.) говорили о функционально-содержательном характере данного вида интерференции, а также о специфике происхождения явления и его классификации. С.Г. Тер-Минасова в своей работе «Язык и межкультурная коммуникация» обращается к причинам появления лексических ошибок при билингвизме через призму лингвокультурологии (Тер-Минасова, 2000: 57). В свою очередь, В.В. Алимов, А.О. Лайкович, Л.В. Будильцева и др. акцентируют внимание на интерференции, проявляющейся на лексическом уровне в текстах, которые объединены специальной, узконаправленной или профессиональной сферой, а также фокусируются на процессе перевода. И.Н. Кузнецова поднимает для рассмотрения семиотический аспект лексической интерференции (Кузнецова, 2018: 116). Б.Ф. Воронин и Е.В. Коршук изучают рассматриваемое явление с точки зрения психолингвистики. Необходимо отметить, что, несмотря на достаточное количество исследований, посвященных лексико-семантической или лексической интерференции, до сих пор остается недостаточно изученным вопрос о ее преодолении в контексте ТРКИ и других международных экзаменов. Лексический контент в экзаменационных заданиях по своей природе может быть рассмотрен отдельно, так как обладает собственными типологическими характеристиками.

Материалы и методы

На первом этапе нашего исследования была изучена научная и методическая литература по рассматриваемой теме. На втором этапе

были проанализированы тексты студентов — носителей испанского языка (15 работ) с целью определения лексических интерферентных особенностей посредством лексических трансформаций. На третьем этапе были сформулированы первичные методические рекомендации по преодолению лексико-семантической интерференции.

Методами исследования являются теоретический анализ литературы (для определения существующих лексических трансформаций, применяемых студентами в речи), сопоставительный анализ (для определения особенностей лексики в русском и испанском языках), структурный метод (для установления соотношения структурных лексических единиц), метод компонентного анализа (для сравнения плана содержания лексем).

Результаты

Анализ лексических интерферентных особенностей показал существенные сложности с билингвальными процессами порождения письменной речи в аспекте лексики. Так, студентами использовались различные лексические трансформации, которые заполняли места, вызывающие трудность из-за недостаточности знания слов и фраз на определенную тематику либо для расшифровки лакун, которые характеризуются большей трудностью. Одной из таких трансформаций является транскрипция. Она предполагает «запись иноязычных слов средствами нац. алфавита с учетом их произношения»¹. Транслитерация, так же как и транскрипция, подразумевает побуквенное написание лексической единицы исходного языка средствами графической системы языка перевода, однако вне зависимости от произношения. Сейчас данные понятия связаны друг с другом и существуют параллельно: в одном слове или фразе можно найти и транскрипцию, и транслитерацию, которые порой не могут идти друг без друга. Приведем некоторые примеры из текстов, где встречаются данные

¹ Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярцева. М.: Советская энциклопедия, 1990. 685 с.

явления. В слове «Алемания» иностранный студент использовал транслитерацию с испанского языка как способ трансформации ввиду незнания русского эквивалента «Германия» либо он посчитал, что данное название страны является интернациональным. Такой же способ был использован в следующей фразе: «определенные симптомы, фундаментально». «Фундаментально» соответствует испанскому “*fundamentalmente*” и было транскрибировано дословно, хотя правильнее переводить как «в основном», так как данная вводная конструкция используется чаще. Такая же ситуация происходит со словом “*exclusivamente*” и “*ocasionalmente*” с переводом «исключительно», «окасионально» вместо «в исключительных случаях» и «периодически» соответственно.

Следующий способ трансформации осуществляется калькированием, т.е. точным переводом составных частей слова или выражения с родного языка на чужой². Данный способ является наиболее распространенным среди всех остальных. Он иллюстрируется следующими примерами: фраза “*llamar al médico*” была переведена с помощью кальки с испанского как «позвонить врачу», хотя в русскоязычной медицинской практике фигурирует сочетание «вызвать врача». Также мы находим и другие примеры неудачно переведенных фраз, скалькированных из испанского языка: «*primeras incursiones en elm undo social*» вместо принятого «*primeros pasos en el mundo social*» (“*primeras incursiones en elm undo social*”), «*un juego fingido*» вместо «ролевая игра» (“*un juego fingido*”), «*organismos internacionales*» вместо «международных организаций» (“*organismos internacionales*”). Данный способ вызвал интерферентные ошибки по причине отсутствия знаний об эквивалентной терминологии в русском языке и, как следствие, перенимание лексической структуры из родного языка. Можно заметить, что сочетание существительного и прилагательного после него, характерное для испанского языка, может переводиться со сменой мест части речи

(в русском переводе как прилагательное и существительное в соответствии с правилами). При этом носитель испанского может менять форму на сочетание двух существительных с подчинительной связью (управление), как, например, в словосочетании “*pared intestinal*” и его удачный перевод «стенка кишечника». Однако данная стратегия работает не для всех сочетаний слов.

Генерализация — это замена слова или словосочетания с более узким значением в оригинале словом или словосочетанием с более широким значением в тексте перевода. Нами был обнаружен яркий пример данной трансформации, а именно, значение испанского слова “*lactantes*” со значением «дети грудного возраста» сузилось в переводе до «дети». Именно определенный возраст несовершеннолетнего — важная деталь, которая не может быть потеряна или пожертвована.

Конкретизация как процесс замены слова или фразы на одном языке словом или фразой с более узким значением на другом. Данный вид трансформации встречался в работах довольно редко, однако следующий пример наглядно демонстрирует явление: студент перевел словосочетание «*posee centros educativos*» (“*asistir a centros de educación*”) как «*посещать школы*», что будет являться лексической ошибкой вследствие сужения значения до одного-единственного примера образовательного центра, хотя такие центры существуют и с другими формами организации деятельности.

Экспликация или компенсация как виды трансформаций не использовались. Можно предположить, что носители старались избегать данных видов ввиду их сложности с точки зрения количества лексических единиц при использовании и нехватки знаний о процессе поиска эквивалентности конкретно для этих типов. Также стоит выделить проблему поиска эквивалентов для аббревиатур. Например, аббревиатура ЛАИ (Латиноамериканская ассоциация интеграции) не была представлена

² Жеребило Т.В. Словарь лингвистических терминов. 5-е изд. Назрань: Пилигрим, 2010. 488 с.

в тексте в качестве русского эквивалента и так и осталась в неизменном виде: *LATA* (Asociación Latinoamericana de Integración). Отметим, что наиболее распространенные аббревиатуры студентам знакомы и они успешно трансформировались в русские эквиваленты: *Fondo Monetario Internacional (FMI)* → *Международный валютный фонд (МВФ)*, *la Organización Mundial de la Salud (OMS)* → *Всемирная организация здравоохранения (ВОЗ)*.

Также существует проблема использования паронимов. Носители испанского языка путали значения пары слов «методология/методика», похожих по плану выражения, но разных по плану содержания.

Нами была предпринята попытка разработки методических указаний и рекомендаций, способствующих избавлению от интерференции на лексическом уровне и предопределению соответствующих ошибок и путей их исправления.

Удачным решением будет заведение тетради эквивалентов для фиксации любых найденных соответствий в процессе обучения. Данный принцип накопления лексических единиц рассматривается как продуктивный анализ материалов, с которыми работает студент. Для преодоления лексико-семантической интерференции нами могут быть предложены следующие упражнения. Упражнение на определение лексического значения многозначного слова (в том числе при работе со словарем), а также на использование выявленных значений в контексте рассчитано на отработку одной лексической единицы с точки зрения всех ее планов содержания. Данный тип упражнения предполагает рецептивную и продуктивную работу. Упражнения на нахождение и подбор эквивалентов и их сравнение в использовании в готовых текстах (например, научных статьях) располагает широким практическим потенциалом, так как именно подбор эквивалентной лексики выступает одним из основных навыков в процессе овладения лексикой иностранного языка. Наряду с этим необходимо уделить внимание и обратному

процессу, а именно работе над отработкой безэквивалентной лексики и поиску ее адекватных соответствий в другом языке. Выявленная проблема интерпретации аббревиатур обуславливает необходимость упражнений на их расшифровку и соотнесение с испанскими эквивалентами, причем фокус внимания следует сдвинуть именно на редкие, но тематически универсальные аббревиатуры. Упражнения на отработку паронимов (использование в разном контексте) позволит носителю испанского языка избавиться от «ложных друзей переводчика» и приобрести умение разделять не только план содержания, но и план выражения.

Также полезны будут практика написания текстов разных жанров и последующая работа над ошибками. Так, студенты смогут «набить руку» и приноровиться к русским текстам по определенной тематике. Зачастую в субтесте «Письмо» предлагаются типичные задания, разнящиеся темой, а особенности функциональных стилей могут быть схожими. Поэтому данная практика будет целенаправленно применять умения и навыки, необходимые именно для сдачи исследуемого субтеста. Другим видом работы может стать чтение русской научной, учебной и справочной литературы для нахождения лексических единиц и конструкций в разных контекстах и последующей тренировки их использования уже в своих текстах. Этот вид работы представляет собой совокупность всех упражнений выше, которые предполагают рецепцию и порождение фраз или текста, и является наиболее полным с точки зрения проработки всех необходимых компетенций. При этом плодотворной будет совместная работа с носителем русского языка. Носитель может помочь в выборе более подходящей лексики, в нахождении ошибок в письменной речи и даже в подборе соответствующей литературы. Однако выбор носителя языка должен иметь практический характер, так как некоторые носители не всегда следуют правилам родного языка и могут не только пренебрегать ими при обучении или общении с иностранцами, но и затруднить, запутать или

навредить процессу освоения русского языка как неродного вследствие своего невежества. Удачным выбором будут считаться специалисты в сфере филологии и русского языкознания, которые обладают профессиональными компетенциями. В научном сообществе такими людьми могут являться преподаватели русского как иностранного, а также студенты-магистранты и аспиранты, изучающие методику преподавания РКИ.

Описанные виды упражнений и заданий могут помочь студентам в освоении навыка письма и избавлении от лексической интерференции.

Обсуждение

Данные, полученные в ходе нашего анализа, могут быть использованы при подготовке студентов испаноговорящей аудитории к тестированию по русскому языку как иностранному не только в аспекте письма, но и говорения. Также при правильно проведенной адаптационной работе к источникам и материалам данные нашего исследования могут лечь в основу рекомендаций и для других уровней сертификации. Что касается высоких уровней и подготовки к письменным заданиям, необходимо применять практико-ориентированный подход к организации учебного процесса, так как при фокусе на практическую тренировку написания тематических текстов обучающийся сможет отработать терминологические конструкции, создать номенклатурную базу для постоянного использования и, соответственно, совершенствовать навык письма. Научная новизна исследования заключается в формулировании интерферентных особенностей лексики, встречающихся в письменной речи у студентов — носителей испанского языка при неудачном переводе и в процессе поиска эквивалентов на русский язык на высоких уровнях владения русским как иностранным, а также в разработке списка предложений по улучшению развития продуктивного навыка (письма) и умений, его закрепляющих. В дальнейших

исследованиях предполагается рассмотрение других структурных компонентов речи носителей испанского языка и составление практического руководства по приемам и материалам, относящимся к соответствующему разделу языкознания и уровню потенциальных тестируемых.

Заключение

Исходя из полученных результатов, можно сделать вывод о том, что при языковом контакте испанского и русского языков в письменной речи действительно присутствует лексическая интерференция, вызванная недостаточным объемом информации о терминологии и лексической сочетаемости в изучаемом языке (отсутствие знаний о языковой норме), а также отсутствует лексическая компетенция функционально-содержательного характера. Итак, мы выяснили, что лексико-семантическая интерференция действительно встречается в письменных высказываниях у носителей испанского языка. Самой распространенной трансформацией, используемой в процессе перевода, является калькирование. Мы предполагаем, что многократное калькирование является следствием предубеждения о лексике в русском языке с общими латинскими корнями. Другие виды трансформации, такие как генерализация, транскрипция и транслитерация, встречались единично. Интерференция проявляется не только в неправильно подобранном типе трансформаций, но и в чрезмерном использовании калькирования ввиду отсутствия лексических эквивалентов в словарном запасе студента. Также в силу того, что оба рассматриваемых языка (испанский и русский) имеют в своем лексическом фонде термины с общими латинскими корнями, носители надеются на схожесть и при написании текста. Однако анализ показывает, что в русской письменной практике формального стиля функционируют другие эквиваленты и фразы, которые не были усвоены носителями испанского языка при изучении русского

как иностранного. Исследование подтвердило необходимость проведения мероприятий по корректированию речевого навыка,

а также разработки первичных методических рекомендаций по преодолению лексической интерференции в текстах.

Список литературы

- Алимов В.В. Специальный перевод и лингвистическая интерференция: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2004. 40 с.
- Будильцева М.Б., Пугачев И.А., Варламова И.Ю. Лексическая интерференция и «ложные друзья переводчика» как ориентир в обучении испаноговорящих студентов культуре русской научной и деловой речи // Cuadernos de Rusística Española. 2019. № 15. С. 251–263. <https://doi.org/10.30827/cse.v15i0.8558>
- Вайнрайх У. Одноязычие и многоязычие // Новое в лингвистике. 1972. № 6. С. 25–60.
- Воронин Б.Ф. Ошибки в русской речи иностранца как психолингвистическая проблема // Психология грамматики. 1968. С. 166–177.
- Жлуктенко Ю.А. Лингвистические аспекты двуязычия: монография. Киев: Издательство Киевского университета, 1974. 174 с.
- Комиссаров В.Н. Теория перевода (лингвистические аспекты): учеб. для ин-тов и фак. иностр. яз. М.: Высшая школа, 1990. 253 с.
- Коршук Е.В. Психолингвистическая типология межъязыковой лексической интерференции: дис. ... канд. филол. наук. Минск, 1987. 186 с.
- Кузнецова И.Н. Лексическая интерференция в семиотическом и функциональном аспектах (на материале французского и русского языков) // Ученые записки ОГУ. Серия: Гуманитарные и социальные науки [Электронный ресурс]. 2018. № 3 (80). С. 116–119. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/leksicheskaya-interferentsiya-v-semioticheskom-i-funktsionalnom-aspektah-na-materiale-frantsuzskogo-i-russkogo-yazykov> (дата обращения: 03.04.2024).
- Семчинский С.В. Семантическая интерференция языков (на материале славяно-восточнороманских языковых контактов): автореф. дис. ... доктора филол. наук. Киев: 1973. 56 с.
- Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. М.: Слово, 2000. 146 с.

DOI: 10.22363/3034-2090-2024-10-1-55-62

EDN: HRBKYI

UDC 81'373

Research article

Lexical interference or what to pay attention to when preparing Spanish-speaking students for the subtest “Writing”

Ekaterina K. Tkacheva

Tyumen State University, Tyumen, Russian Federation

✉ stud0000216751@utmn.ru

Abstract. International integration and globalization are among the decisive factors in increasing the demand for knowledge of foreign languages. International exams and tests provide the opportunity to confirm proficiency in foreign language communicative competencies. In particular, Russian as a foreign language can be difficult even for foreigners who speak it confidently. The object of scientific interest is lexical interference as a result of the imposition of the Russian and Spanish systems on each other due to the erroneous identification of units of the lexical fund by native speakers of Spanish, due to a lack of knowledge about accepted language norms and lexical compatibility, as well as due to insufficient methodological support for the maintenance and development of productive type of speech activity. Writing is one of the most difficult tasks when preparing for the TORFL, as it requires a large vocabulary and the ability to select and find words for a certain style and other speech conditions. Our study provides an analysis of written statements on various topics by foreign students, native Spanish speakers, of high levels in order to determine interference features at the lexical level. Based on the results obtained, primary methodological recommendations are provided for overcoming the issue under consideration and the development of lexical-semantic competencies of the target audience.

Keywords: language contact, bilingualism, interference features, written speech, lexical transformations

Disclosure statement. The author declares no conflict of interest.

Article history: received 15.02.2024; approved after reviewing 25.02.2024; accepted 20.04.2024.

For citation: Tkacheva, E.K. (2024). Lexical interference or what to pay attention to when preparing Spanish-speaking students for the subtest “Writing”. *Russian Language: Research, Testing and Practice*, 10(1), 55–62. (In Russ.). <https://doi.org/10.22363/3034-2090-2024-10-1-55-62>

References

- Alimov, V.V. (2004). *Special translation and linguistic interference*. [Abstract of Candidate Dissertation]. Moscow. (In Russ.).
- Budiltseva, M.B., Pugachev, I.A., & Varlamova, I.Yu. (2019). Lexical Interference and “False Friends of a Translator” as a Guidance in Teaching Spanish-Speaking Students Culture of Russian Scientific and Business Speech. *Cuadernos de Rusística Español*, 15, 51–263. (In Russ.). <https://doi.org/10.30827/cre.v15i0.8558>
- Komissarov, V.N. (1990). *Translation theory (linguistic aspects)*. Vysshaya shkola Publ. (In Russ.).
- Korshuk, E.V. (1987). *Psycholinguistic typology of interlingual lexical interference*. [Candidate of Philology Thesis]. Minsk. (In Russ.).
- Kuznetsova, I.N. (2018). Lexical interference: semiotical and functional aspects (based on French and Russian languages analysis). *Uchenye zapiski OGU*. (In Russ.). Retrieved April 3, 2024, from <https://cyberleninka.ru/article/n/leksicheskaya-interferentsiya-v-semioticheskom-i-funktsionalnom-aspektah-namaterialie-frantsuzskogo-i-russkogo-yazykov>
- Semchinsky, S.V. (1973). *Semantic interference of languages (based on Slavic-Eastern Romance language contacts)*. [Abstract of Doctor of Philology Dissertation]. Kyiv (In Russ.).
- Ter-Minasova, S.G. (2000). *Language and intercultural communication*. Slovo Publ. (In Russ.).
- Voronin, B.F. (1968). Errors in the Russian speech of a foreigner as a psycholinguistic problem. *Psychology of grammar*, 166–177. (In Russ.).
- Weinreich, U. (1972). Odnoyazychie i mnogoyazychie. *Novoe v lingvistike*, 6, 25–60. (In Russ.).
- Zhluktenko, Yu.A. (1974). *Linguistic aspects of bilingualism*. Kyiv University Publ. (In Russ.).

About the author:

Ekaterina K. Tkacheva — master’s student, Institute of Social Sciences and Humanities, Tyumen State University; 6 Volodarsky St, Tyumen, 625003, Russian Federation