

УДК 811.161.1

## ПРОБЛЕМЫ КОММУНИКАТИВНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ИНОСТРАННЫХ СЛУШАТЕЛЕЙ НА УРОВНЕ ПРЕДУВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ

© Анна Ларионова

### PROBLEMS OF COMMUNICATIVE-ORIENTED LEARNING AT THE LEVEL OF PRE-UNIVERSITY PREPARATION: RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Anna Larionova

The article deals with the problems of communicative-oriented learning at the stage of pre-university preparation, defines the concept of “communicativeness” and gives its interpretation. In the methodology of teaching Russian as a foreign language, methods and approaches are constantly being improved to successfully create communicative competence in foreign language students. The article focuses on the relevance of the considered methodological problem and identifies new approaches to its solution. It contains an overview of the methodological literature, which studies the goals and objectives of communicative foreign language teaching. Our research highlights the main reasons, preventing the effective learning of a foreign language in the period of pre-university preparation and outlines the goals and tasks leading to the solution of this methodological problem, including the ethnomethodological approach. The article provides recommendations and examples of practical nature with the aim to implement an effective educational process in foreign-language learning. The article also focuses on the problems and causes of communicative failure in educational and cognitive activity of foreign students during their pre-university preparation. To conclude, the communicative-oriented approach is a method of integrated work in foreign language learning.

*Keywords:* Russian as a foreign language, communicative approach, communicative competence, ethnomethodology, educational and cognitive activity, pre-university learning.

В статье рассматривается проблема коммуникативно-ориентированного обучения русскому языку на этапе предвузовской подготовки, дается определение понятию «коммуникативность» и его интерпретация. В методике преподавания русского языка как иностранного постоянно совершенствуются методы и подходы для успешного формирования коммуникативной компетенции иноязычной аудитории. Обоснована актуальность методической проблемы, также указаны элементы новизны рассмотрения данного вопроса. Статья содержит обзор методической литературы, где рассматриваются цели и задачи обучения коммуникативного характера при работе в иноязычной аудитории. В работе выделяются основные причины, препятствующие усвоению иностранного языка в период предвузовской подготовки. Обозначены цели и задачи для решения данной методической проблемы, в том числе и с позиций этнометодики. Даны рекомендации, приведены примеры практического характера в нескольких коммуникативных аспектах для осуществления эффективного учебного процесса в иноязычной аудитории. Также в статье акцентировано внимание на проблемах и причинах коммуникативной неудачи иностранных слушателей в учебно-познавательной деятельности по профильным предметам в период предвузовской подготовки. В заключении делается вывод о том, что коммуникативно-ориентированный подход – это метод комплексной работы, который является ведущим в обучении учащихся иностранному языку.

*Ключевые слова:* русский язык как иностранный, коммуникативно-ориентированное обучение, коммуникативная компетенция, этнометодика, учебно-познавательная деятельность, предвузовская подготовка.

Вопрос о наиболее эффективном коммуникативно-ориентированном обучении русскому языку иностранных граждан среди методистов русского языка как иностранного (далее – РКИ)

продолжает оставаться **актуальным**. Решение данной проблемы особо важно при работе с иностранными учащимися на подготовительном отделении, что обусловлено и тем, что начальный

период изучения иностранного языка проходит для них одновременно с адаптацией в чужой стране. Иностранцы граждане на начальном этапе сталкиваются с различными проблемными ситуациями в социальных учреждениях, которые могут влиять на процесс усвоения иностранного языка посредством усугубления ощущения лингвокультурного шока: языковой барьер препятствует социальной и психологической адаптации иностранных учащихся. Методически проблема особенностей коммуникативного обучения на этапе предвузовской подготовки до сих пор решается не очень последовательно и системно. **Новизна** настоящего исследования заключается в попытке автора представить проблему комплексно, с разных сторон – методической, психолингвистической, лингвокультурной, организационной и т. д.

Как отмечает в своем исследовании С. Б. Калашникова, основными задачами подготовительных подразделений вузов являются:

- развитие личности иностранного студента;
- адаптация студента к иноязычной социокультурной среде;
- обеспечение его качественной подготовки по общенаучным и общепрофессиональным дисциплинам;
- помощь ему в овладении русским языком «в качестве языка обучения, межкультурного и этнического взаимодействия [Калашникова, с. 3].

Для того чтобы избежать ситуаций речевого дискомфорта на первых этапах пребывания в новой стране, нужно активно использовать в практике обучения учащихся этого уровня задания деятельностного характера. На занятиях должны преобладать коммуникативные игры, должна инициироваться спонтанная речь с использованием культурно-значимой лексики, также нужно вводить элементы письменного делового общения в простых адаптационно значимых ситуациях. В результате использования данного подхода к учебному процессу формируются навыки письменного и устного общения в условиях естественного общения, актуализируются значимые для этого этапа культурно-языковой адаптации личностные качества учащихся, растет мотивация к изучению иностранного языка, создается позитивный психолингвистический фон.

Некоторые исследователи предлагают на начальных этапах пребывания в стране изучаемого языка совмещать коммуникативный подход с лингвокультурным: на этом этапе предлагается начать объяснять студентам, что «язык, который нужно усвоить, представляет собой систему иных „параметров мира“, реалий, психологических установок, стереотипов, отличающихся от

тех, что окружают студентов в привычной жизни» [Язык и культура: слагаемые одного процесса (из опыта обучения РКИ на краткосрочных курсах), с. 97].

Трудности в использовании коммуникативно-ориентированной педагогической технологии и в своевременной профилактике коммуникативных неудач иностранных слушателей этапа предвузовской подготовки возникают в силу нескольких причин:

- плохая адаптация в чужой стране;
- мононациональная группа;
- психологические особенности учащихся;
- тип национального характера (интровертивный, экстравертивный...);
- интеллектуальные особенности учащихся;
- возрастная категория студентов;
- специфика учебно-познавательной деятельности в вузах и особенности в системе образования родной страны учащихся и т. д.

При этом стоит отметить, что основная задача преподавателя не сводится к роли носителя русского языка, способного объяснить материал и научить его использовать; преподаватель на первых порах зачастую становится единственным человеком, который понимает, что студент говорит, какие трудности адаптации он испытывает. Поэтому цель работы преподавателя на этапе предвузовской подготовки – так эффективно организовать деятельность учащихся, чтобы овладение основами русской речи происходило максимально быстро, в наиболее необходимых студенту речевых образцах и моделях речевого поведения и в наиболее комфортных психологических условиях.

Безусловно, на начальном этапе развития речи учащихся непосредственным источником учебного процесса является текст (об этом подробнее см. [Юсупова, 2013]; [Юсупова, 2016]). На текстовом учебном материале инофонам представляется новая лексика, коммуникативно значимые лексико-синтаксические модели, а также дается возможность повторить уже усвоенные речевые образцы. На основе текста преподавателем формируется система заданий, тестирующая понимание текста.

На последующих этапах обучение языку как средству общения может базироваться и на таких речевых источниках, как радио, Интернет и телевидение, которые представляют массу тематически разнообразных, аутентичных и неадаптированных текстов и инициируют новые формы работы с ними. Актуальность применения новых технологий в процессе обучения продиктована, по замечанию Е. В. Рублевой, «педагогическими потребностями в повышении эффективности

развивающегося обучения» (потребностью формирования навыков исследовательской работы и эвристического самообучения, новой культуры, критичности мышления, креативности и т. д.) [Рублева, с. 28].

Важно подчеркнуть, что овладение иностранным языком для носителей иной культуры в период предвузовской подготовки является в первую очередь средством общения в условиях чужой страны. В. Г. Костомаров и О. Д. Митрофанова указывают на то, что язык, как и любой другой сложный механизм, можно изучать с двух позиций: как он устроен и действует и как им практически пользоваться. Основной целью изучения русского языка иностранцами является не знакомство с ним как с известным лингвистическим феноменом, а утилитарное его усвоение как орудия общения и выражения мысли [Костомаров, Митрофанова, с. 76].

Так, принцип системности в полной мере реализует поставленную задачу. Каждый этап изучения новых речевых моделей должен базироваться на повторении ранее изученных тематических моделей и их совершенствовании путем включения новой лексики и более вариативных речевых образцов. Этот принцип часто называют методом «матрешки» или «снежного кома», когда материал представляется в несколько этапов от простого к сложному, в результате чего у учащихся постепенно развиваются иноязычные речевые навыки.

В настоящее время язык в рамках методики преподавания РКИ рассматривается как отображение социокультурной реальности. Поэтому студентам необходимо не просто овладеть языком, но получить целостное представление о «мире», в котором этот язык существует [Леонтьев, с. 44], что позволит в процессе обучения сформировать новую (вторичную) языковую картину мира, которая, как известно, проявляется в лексике, грамматике, фразеологии. Отбор речевого материала осуществляется по критерию его коммуникативной значимости для данного этапа овладения речевыми навыками и умениями.

Коммуникативность – ведущий методический принцип, определяющий как отбор и организацию (упорядочивание) учебного материала, так и систему приемов формирования коммуникативной компетенции. Языковой и речевой материал в рамках коммуникативных курсов отбирается и распределяется с учетом его коммуникативной значимости: сначала обучают наиболее необходимой для общения лексике, а также минимально необходимым грамматическим правилам. Сам процесс обучения в известной степени

уподобляется процессу реальной коммуникации, так как основой обучения являются коммуникативная тренировка и коммуникативная практика, выполнение условно коммуникативных и подлинно коммуникативных упражнений. Главный объект контроля и критерий эффективности обучения, по мнению ряда исследователей, – успешность общения учащихся на русском языке [Методика обучения русскому языку как иностранному, с. 68].

Цель обучения русскому языку иностранных слушателей сводится к вопросу научения свободному ориентированию в иноязычной среде и адекватному восприятию полученной информации на изучаемом языке. Иными словами, основная задача обучения иностранному языку – формирование иноязычной коммуникативной компетенции.

Следует отметить, что в области теории и практики преподавания РКИ над проблемой создания системы упражнений, ориентированных на развитие речевых навыков иностранных учащихся, работали такие методисты, как А. Н. Шукин, В. М. Шаклеин, Р. К. Боженкова, А. А. Акишина, Т. М. Балыхина, Е. И. Пассов, Б. А. Лapidус, Г. А. Китайгородская и многие другие. В работах перечисленных авторов рассматривается принцип коммуникативного подхода в обучении учащихся иностранной речи. Так, например, в исследованиях Г. А. Китайгородской разработана подробная классификация коммуникативных упражнений, ориентированных на иностранных слушателей, владеющих элементарным уровнем языка (А1). В данной классификации описаны три уровня: 1) уровень жесткого управления речевой деятельностью учащихся: задания в упражнениях предопределяют выбор и употребление конкретных языковых и речевых средств; 2) уровень частичного управления речевой деятельностью учащихся, реализуемый за счет отсутствия готовой модели решения коммуникативной задачи; 3) уровень минимального управления, точнее, направления речевой деятельности учащихся, то есть задания нацелены на ограничение области языковых и речевых средств [Китайгородская, с. 45]. Следует отметить, что основой изучения иностранного языка всегда является либо учебное общение, либо общение в условиях естественной среды.

Коммуникативный подход основывается на комплексе речевых заданий. Так, например, к ним относятся:

- респонсивные: вопросно-ответные, репликовые;
- композиционные: устный рассказ, импровизационный рассказ;
- репродуктивные: видеорассказ и др.;

▪ ситуативные: учебно-речевая, проблемная ситуации;

▪ игровые: пресс-конференция, интервью, загадки и т. д. [Методика обучения русскому языку как иностранному, с. 128].

В практику общения на уроках следует вводить актуальные тематические ситуации. Так, например:

- *ситуация в банке – обмен валюты;*
- *ситуация в деканате – разговор с деканом о переводе на другую специальность и т. д.;*
- *ситуация в посольстве – получение визы и т. д.;*
- *ситуации в иных общественных местах: в театре, музее и т. д.*

Однотипные учебно-речевые ситуации должны вводиться на каждом этапе изучения языка, так как каждому уровню владения языком соответствует своя лексика. В этом случае важно учитывать степень понимания воспринимаемой речи в ситуации общения между преподавателем и студентом, студентом и студентами, студентами и неподготовленными носителями языка. Практиковать речь иностранных учащихся можно во время экскурсии, посещения театров, музеев, городских квестов, учебных кейсов и т. д. В этой связи отметим, что на первых порах решение коммуникативной задачи может и должно основываться на коллективном или парном взаимодействии студентов.

Умение говорить на иностранном языке предполагает умение выбрать необходимую структуру и ее лексическое наполнение в связи с быстро меняющимися условиями речевого общения. Такое умение может быть выработано в том случае, если условия обучения будут приближены к условиям реальной коммуникации. Поэтому языковые упражнения обычно рекомендуется строить так, чтобы грамматическая цель их была скрыта от учащихся: учащийся должен обращать внимание на то, что он усваивает способ выражения мысли в ситуации, встречающейся в жизни [Методика преподавания русского языка как иностранного на начальном этапе, с. 198].

Большинство из описанных выше примеров упражнений и типов заданий предполагает диалоговую форму речевого взаимодействия. Однако на практических занятиях не менее важную роль играет монолог, в котором учащийся формирует коммуникативную компетенцию на основе отработки умения моделировать связные ряды высказываний на заданную тему. Так, например, задания могут предполагать темы разного плана:

- расскажите об известных русских деятелях в области науки, искусства и культуры;
- расскажите о роли спорта в жизни человека;
- расскажите, что Вы думаете о жизни в России;
- расскажите о понятии «красивый человек» и т. д.

Реализации коммуникативной компетенции способствуют и тренировочные задания. Наиболее эффективными являются пересказы, чтение текстов с последующими послетекстовыми заданиями, просмотр фильма для выполнения ряда творческих заданий и многое другое.

Приведем пример работы с фильмом «Золушка» в иноязычной аудитории на уровне владения языком I сертификационного уровня:

➤ Найдите информацию о следующих известных деятелях кинематографии и сделайте сообщение об одном из них: Евгений Шварц, Фаина Раневская, Эраст Гарин, Сергей Филиппов.

➤ Несколько вопросов по содержанию фильма.

➤ Расположите предложения в том порядке, в каком произошли события в фильме. Используйте, где уместно, следующие союзы: *потом, когда, после того как, в то время как, через несколько дней* и др.

➤ Расскажите о каком-либо понравившемся эпизоде из фильма (для задания целесообразно подобрать опорные слова).

Важным компонентом реализации коммуникативного подхода является также аудирование. Данный учебный аспект может быть представлен упражнениями разного типа: для овладения лексикой и синтагматикой общей социально-бытовой и социокультурной направленности подойдет выборочное аудирование и аудирование диалогической речи; аудирование монологической речи может, кроме того, включать элементы профессиональной, публицистической или художественной речи.

В период предвузовской подготовки наряду с изучением русского языка иностранные граждане проходят обучение по профильным предметам будущей специальности. В этом отношении учебная ситуация может складываться неоднозначно. Одной из возможных причин коммуникативной неудачи на занятиях по профильным предметам (физике, химии, математике и т. д.) может стать различие специфики учебно-познавательной деятельности в условиях высшей школы чужой и родной стран. Так, например, судя по многочисленным высказываниям иностранных слушателей о моделях преподавания того или

иногo предмета в родной стране учащихся, можно прийти к выводу о том, что в некоторых случаях устный способ освоения предмета практически полностью исключен. Зачастую проблема неэффективного изучения профильных предметов заключается в том, что иностранные учащиеся бывают психологически не готовы к продуцированию или восприятию профессиональной лексики при решении какого-либо задания. В этом отношении существует определенная специфика подачи нового материала на занятиях по профильным предметам: необходимо регулярное отображение ключевых понятий нового учебного материала, а также моделей правильной устной профессиональной речи.

Так, Е. Б. Назаренко, решая проблему начального овладения профессиональной речью на иностранном языке, в качестве основной единицы организации учебного материала предлагает «профессионально-ориентированную учебно-речевую ситуацию», которая позволяет моделировать фрагменты объективной действительности, обеспечивает личное участие каждого обучаемого в использовании речевого и языкового материала в процессе решения смоделированных профессиональных задач; активизирует в мышлении студентов на неосознанном уровне необходимую лексику и значимые речевые формулы, грамматические конструкции; вызывает у учащихся желание включиться в общение [Назаренко, с. 18]. При этом многие методисты отмечают важность использования в учебном процессе различных педагогических приемов формирования коммуникативно-профессиональных компетенций: проблемное, модульное, дифференцированное обучение и др.

Важно отметить, что значительную роль в усвоении иностранного языка играет национальная принадлежность учащегося. Проблемой зависимости методов и приемов обучения иностранным языкам от национальной принадлежности обучаемых занимается *этнометодика*. Национально ориентированный подход является комплексным подходом, который, с одной стороны, базируется на идеях коммуникативного и социокультурного подходов, а с другой – предполагает учет факторов, оказывающих непосредственное влияние на обучение языку в условиях зарубежного учебного заведения [Депонян, с. 141].

Преподаватель, работая с иностранными учащимися из разных стран, нередко сталкивается с проблемой выбора наиболее адекватного методического подхода к представителям конкретной культуры. Данный процесс связан с принципиальной методической эклектикой. Так, напри-

мер, известно, что учащиеся из стран Восточной Азии (Китай, Вьетнам, Япония и др.) сталкиваются с трудностями совершенствования устной коммуникативной компетенции. Им приходится преодолевать как психологический, так и языковой барьеры при взаимодействии с учащимися и преподавателем в учебном процессе. Учащимся данного национального типа привычнее совершенствовать свои знания в письменном виде. В связи с этим возникает вопрос о способе введения устной формы общения в учебные коммуникативные ситуации. Важно отметить, что рече-производство на китайском, вьетнамском языках типологически значительно отличается от русского. Таким образом, задача преподавателя на начальном этапе работы с представителями китайской, вьетнамской аудиторий – обучение артикуляции звуков для выработки и автоматизации слухо-произносительных навыков. Устная коммуникативная компетенция в учебном процессе с такими слушателями должна совершенствоваться в большем объеме.

Безусловно, особенности этноориентированной модели обучения РКИ играют важную роль в процессе работы в условиях иноязычной среды. Национально ориентированная методическая направленность занятий по РКИ способствует укреплению мотивации к учебно-познавательному процессу на занятиях русского языка, прививает любовь к иностранному языку, а также пробуждает интерес к культуре страны изучаемого языка.

Таким образом, становится очевидным, что коммуникативность подчиняет себе все стороны обучения – соотношение знаний с умениями и навыками, выбор приемов обучения, способ преподнесения речевого и языкового материала, содержание общеобразовательных и воспитательных задач, меру и характер использования данных других наук и многое другое. Обучение понимается как развитие практических навыков владения русским языком в различных коммуникативных целях, в процессе которого одновременно усиливаются мотивация иностранных учащихся, их интерес к предмету «русский язык» [Костомаров, Митрофанова, с. 102].

Степень эффективности коммуникативной деятельности на практических занятиях по РКИ зависит также от мастерства преподавателя, технологической карты, параметров учебного процесса. В современной лингводидактике существуют инновационные приемы в области преподавания РКИ. Важно найти наиболее подходящие методы и применить их в учебном процессе.

## Список литературы

Деполян К. А. Национально ориентированный подход к преподаванию русского языка как иностранного за рубежом (на примере корейских университетов) // Теория и практика общественного развития. 2015. № 4. С. 140–142.

Калашникова С. Б. Интенсификация предвузовской подготовки иностранных студентов на основе личностной ориентации обучения: дис. ... канд. пед. наук. Ростов-на-Дону, 2002. 211 с.

Китайгородская Г. А. Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам. М.: Высш. шк., 1986. 175 с.

Костомаров В. Г., Митрофанова О. Д. Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам. М.: Рус. яз., 1988. 157 с.

Краева Н. Е., Игнатьева М. Э., Палеха Е. С., Егоров Д. С. Язык и культура: слагаемые одного процесса (из опыта обучения РКИ на краткосрочных курсах) // Русский язык за рубежом. 2013. №5. С. 96–104.

Леонтьев А. А. Язык не должен быть «чужим» // Этнопсихолингвистические аспекты преподавания иностранных языков. М.: ММА им. И. М. Сеченова – Ин-т языкознания РАН, 1996. С. 41–47.

Методика обучения русскому языку как иностранному: учебное пособие для вузов / И. П. Лысакова, Г. М. Васильева, С. А. Вишнякова и др.; под ред. проф. И. П. Лысаковой. М.: Русский язык. Курсы, 2016. 320 с.

Методика преподавания русского языка как иностранного на начальном этапе / Г. И. Дергачева, О. С. Кузина, Н. М. Малашенко и др. 3-е изд., испр. М.: Рус. яз., 1989. 248 с.

Назаренко Е. Б. Компетентностно-дидактическая система обучения профессиональному сервис-общению (краткосрочное обучение, сфера туристского бизнеса): автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2011. 26 с.

Рублева Е. В. Современные технологии в обучении русскому языку как иностранному: опыт разработки и реализации обучающего сайта Listen to Russian // Русский язык за рубежом. 2015. № 6. С. 28–34.

Юсупова З. Ф. К вопросу об изучении именных частей речи в русском языке: функционально-семантический аспект // Филология и культура. Philology and Culture. 2013. №1 (31). С. 276–280.

Юсупова З. Ф. К вопросу о совершенствовании теоретических основ обучения русскому языку как неродному (на материале изучения морфологии) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2016. № 10: в 3-х ч. Ч. I. С. 216–218.

versities)]. Teoriia i praktika obshchestvennogo razvitiia, No. 4, pp. 140–142. (In Russian)

Kalashnikova, S. B. (2002). *Intensifikatsiia predvuzovskoi podgotovki inostrannykh studentov na osnove lichnostnoi orientatsii obucheniia: dis. ... kand. ped. nauk* [Intensification of Pre-university Education of Foreign Students on the Basis of Personal Orientation in Training: Ph.D. Thesis]. Rostov-na-Donu, 211 p. (In Russian)

Kitaigorodskaia, G. A. (1986). *Metodicheskie osnovy intensivnogo obucheniia inostrannym iazykam* [Methodological Foundations of Intensive Foreign Language Learning]. 175 p. Moscow, Vysshaya shkola. (In Russian)

Kostomarov, V. G., Mitrofanova, O. D. (1988). *Metodicheskoe rukovodstvo dlia prepodavatelei russkogo iazyka inostrantsam* [Methodological Guide for Teachers of Russian as a Foreign Language]. 157 p. Moscow, Russkii iazyk. (In Russian)

Kraeva, N. E., Ignat'eva, M. E., Palekha, E. S., Egorov, D. S. (2013). *Iazyk i kul'tura: slagaemye odnogo protsessa (iz opyta obucheniia RKI na kratkosrochnykh kursakh)* [Language and Culture: the Terms of the Same Process (Some Experience of Teaching Russian as a Foreign Language in Short-Time Courses)]. *Russkii iazyk za rubezhom*, No. 5, pp. 96–104. (In Russian)

Leont'ev, A. A. (1996). *Iazyk ne dolzhen byt' "chuzhim"* [Language Should Not Be "Foreign"]. *Etнопсихолингвистические аспекты преподавания иностранных языков*, pp. 41–47. Moscow, MMA im. I. M. Sechenova – In-t iazykoznaniiya RAN. (In Russian)

*Metodika obucheniia russkomu iazyku kak inostrannomu: uchebnoe posobie dlia vuzov* (2016). [Methodology of Teaching Russian as a Foreign Language: A Textbook for Universities]. I. P. Lysakova, G. M. Vasil'eva, S. A. Vishniakova i dr.; pod red. prof. I. P. Lysakovoi. 320 p. Moscow, Russkii iazyk. Kursy. (In Russian)

*Metodika prepodavaniia russkogo iazyka kak inostrannogo na nachal'nom etape* (1989) [Methodology of Teaching Russian as a Foreign Language at the Initial Stage]. G. I. Dergacheva, O. S. Kuzina, N. M. Malashenko i dr. 3-e izd., ispr. 248 p. Moscow, Russkii iazyk. (In Russian)

Nazarenko, E. B. (2011). *Kompetentnostno-didakticheskaya sistema obucheniia professional'nomu servis-obshcheniiu (kratkosrochnoe obuchenie, sfera turistskogo biznesa): avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Competence-Didactic System of Professional Service-Communication Training (Short-Term Training, the Sphere of Tourism Business): Ph. D. Thesis Abstract]. Moscow, 26 p. (In Russian)

Rubleva, E. V. (2015). *Sovremennye tekhnologii v obuchenii russkomu iazyku kak inostrannomu: opyt razrabotki i realizatsii obuchaiushchego saitа Listen to Russian* [Modern Technologies in Teaching Russian as a Foreign Language: The Experience of Developing and Implementing a Training Site "Listen to Russian"]. *Russkii iazyk za rubezhom*, No. 6, pp. 28–34. (In Russian)

Iusupova, Z. F. (2013). *K voprosu ob izuchenii imennykh chastei rechi v russkom iazyke: funktsional'no-semanticheskii aspekt* [On Studying Nominal Parts of Speech in the Russian Language: Functional-Semantic

## References

Deponian, K. A. (2015). *Natsional'no orientirovannyi podkhod k prepodavaniyu russkogo iazyka kak inostrannogo za rubezhom (na primere koreiskikh universitetov)* [The National Approach to the Teaching of Russian as a Foreign Language Abroad (Evidence from Korean Uni-

Aspect]. *Filologiya i kul'tura Philology and Culture*, No. 1 (31), pp. 276–280. (In Russian)

Iusupova, Z. F. (2016). *K voprosu o sovershenstvovanii teoreticheskikh osnov obucheniia russkomu iazyku kak nerodnomu (na materiale izucheniia*

*morfologii)* [On the Issue of Improving Theoretical Foundations of Teaching the Russian Language as a Non-Native One (by the Material of Morphology Study)]. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. Tambov, Gramota, No. 10, ch. I, pp. 216–218. (In Russian)

The article was submitted on 10.08.2017  
Поступила в редакцию 10.08.2017

**Ларионова Анна Александровна**,  
аспирант,  
Казанский федеральный университет,  
420008, Россия, Казань,  
Кремлевская, 18.  
Annaribka86@mail.ru

**Larionova Anna Alexandrovna**,  
graduate student,  
Kazan Federal University,  
18 Kremlyovskaya Str.,  
Kazan, 420008, Russian Federation.  
Annaribka86@mail.ru