

Асадова Натаван Азиз гызы, преподаватель,
Бакинский государственный университет
Asadova Natavan Aziz gyzy, Lecturer,
Baku State University

**СПЕЦИФИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА
КАК ИНОСТРАННОГО В АЗЕРБАЙДЖАНСКОЙ
АУДИТОРИИ: ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ
SPECIFICS OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE
TO AN AZERBAIJANI AUDIENCE: LINGUISTIC AND
METHODOLOGICAL ASPECTS**

Аннотация. В статье рассматривается специфика преподавания русского языка как иностранного в азербайджанской аудитории. Анализируются типологические расхождения между русским и азербайджанским языками, порождающие устойчивую межъязыковую интерференцию на фонетическом, морфологическом и синтаксическом уровнях. Особое внимание уделяется методическим принципам, опирающимся на сопоставительный анализ и сознательное преодоление трудностей.

Abstract. The article examines the specifics of teaching Russian as a foreign language to an Azerbaijani audience. It analyses the typological differences between the Russian and Azerbaijani languages that generate stable interference at the phonetic, morphological and syntactic levels. Particular attention is paid to methodological principles based on contrastive analysis and the conscious overcoming of difficulties.

Ключевые слова: Русский язык как иностранный, азербайджанская аудитория, межъязыковая интерференция, сопоставительный анализ, методика преподавания.

Keywords: Russian as a foreign language, Azerbaijani audience, interlingual interference, contrastive analysis, teaching methodology.

Преподавание русского языка как иностранного (далее – РКИ) в Азербайджане располагает давней традицией и сохраняет высокую востребованность. Русский язык продолжает выполнять в республике функции средства межкультурного общения и инструмента доступа к научному и образовательному ресурсу. В этих условиях методика, ориентированная на конкретную национальную аудиторию, не может оставаться универсальной: эффективность обучения напрямую зависит от того, насколько последовательно преподаватель учитывает особенности родного языка учащихся. Принцип учёта родного языка, восходящий к трудам Л. В. Щербы, остаётся одним из основополагающих в современной лингводидактике [5].

Русский и азербайджанский языки принадлежат к различным языковым семьям и обнаруживают глубокие типологические расхождения. Русский язык относится к славянской группе индоевропейской семьи и характеризуется как язык флективного (фузионного) строя, в котором одно окончание одновременно выражает несколько грамматических значений. Азербайджанский язык входит в огузскую подгруппу тюркских языков и принадлежит к агглютинативному типу, где каждое грамматическое значение передаётся отдельным, чётко вычленимым аффиксом. Это фундаментальное различие предопределяет основные зоны трудностей, с которыми сталкивается азербайджано-язычный учащийся, и должно быть осознано как преподавателем, так и обучаемым [6].

На фонетическом уровне наиболее существенную трудность представляет категория твёрдости – мягкости согласных. В азербайджанском языке палатализация не носит



смыслоразличительного характера, вследствие чего учащиеся не различают на слух и в произношении пары типа «мел – мель», «брат – братья», «угол – уголь». Несформированность этого противопоставления приводит к системным фонетическим и орфографическим ошибкам, поскольку мягкость согласного на письме обозначается особыми средствами. Не менее сложной оказывается редукция безударных гласных: в русском языке действует выраженное «аканье» и качественное ослабление гласных в безударной позиции, тогда как в азербайджанском гласные произносятся отчётливо и подчиняются закону сингармонизма (гармонии гласных). Перенос навыка чёткого произношения на русскую речь порождает характерный акцент.

Дополнительные затруднения связаны с природой русского ударения. В русском языке ударение разноместное и подвижное: оно способно перемещаться при словоизменении и словообразовании («рука́ – ру́ки», «го́род – городá») и нередко выполняет смыслоразличительную функцию («за́мок – замо́к»). В азербайджанском языке ударение в подавляющем большинстве случаев фиксировано и тяготеет к последнему слогу слова. Это расхождение требует целенаправленной отработки акцентных моделей. Сложности вызывают и стечения согласных в начале слова: тюркская фонетическая система избегает подобных кластеров, поэтому учащиеся склонны вставлять призвук, произнося «стол» или «студент» с дополнительным гласным.

Однако центральная зона трудностей сосредоточена в области морфологии. Прежде всего это касается грамматического рода – категории, полностью отсутствующей в азербайджанском языке. Тюркским языкам чужда сама идея распределения существительных по родам, а вместе с нею – и согласование по роду прилагательных, местоимений, причастий и форм прошедшего времени глагола. В результате учащиеся испытывают значительные затруднения при выборе форм «красивый – красивая – красивое», при употреблении местоимений «он – она – оно», при согласовании сказуемого в прошедшем времени («студент читал» – «студентка читала»). Отсутствие в родном языке опорной категории делает усвоение рода одним из наиболее длительных и трудоёмких участков обучения, требующим систематической тренировки.

Существенные расхождения наблюдаются и в области падежной системы. Формально оба языка располагают развитой системой падежей, однако механизм их выражения принципиально различен. В русском языке падежное значение передаётся флексией, слитой с показателями рода и числа, и нередко поддерживается предлогом; при этом одна и та же форма может обслуживать разные значения. В азербайджанском языке падеж выражается единообразным агглютинативным аффиксом, присоединяемым к неизменной основе. Кроме того, русским предлогам в азербайджанском соответствуют послелого, следующие за именем. Несовпадение моделей управления порождает устойчивые ошибки в выборе падежа и предлога.

Особую группу трудностей образует категория глагольного вида. Противопоставление совершенного и несовершенного вида («писать – написать», «решать – решить») не имеет прямого соответствия в азербайджанском языке, где аспектуальные значения завершённости, длительности или повторяемости действия выражаются иными средствами – вспомогательными глаголами, аффиксами и контекстом. Усвоение видовых пар, понимание различий между процессом и результатом, выбор нужного вида в зависимости от речевой ситуации представляют для азербайджано-язычной аудитории одну из самых серьёзных задач. К ней тесно примыкает проблема глаголов движения: противопоставление однонаправленного и разнонаправленного движения («идти – ходить», «ехать – ездить») и богатая приставочная деривация («пойти», «прийти», «уйти», «выйти») не имеют параллелей в родном языке учащихся и требуют особого методического внимания.



На синтаксическом уровне заметным источником интерференции выступает порядок слов. Русскому языку свойственен относительно свободный порядок слов при нейтральной модели «подлежащее – сказуемое – дополнение»; перестановка членов предложения служит преимущественно средством актуального членения. В азербайджанском языке порядок слов более жёсткий, а сказуемое, как правило, занимает конечную позицию в предложении. Перенос этой модели на русскую речь приводит к построению фраз с нарушенным, хотя и грамматически возможным, словорасположением, затрудняющим восприятие. Дополнительные трудности связаны с согласованием (по роду, числу и падежу) и с построением безличных и неопределённо-личных конструкций («мне холодно», «нужно идти», «здесь говорят по-русски»), структурно непривычных для тюркоязычного учащегося.

Описанные явления целесообразно осмысливать в терминах межъязыкового переноса. Отрицательный перенос навыков родного языка, то есть интерференция, проявляется на всех уровнях языковой системы и составляет основную причину устойчивых ошибок. Вместе с тем существует и положительный перенос – транспозиция, на который методика обязана опираться. Так, отсутствие категории артикля в обоих языках устраняет значительный пласт трудностей, характерных для англоязычной аудитории; наличие в обоих языках развитой падежной системы облегчает усвоение самого понятия падежа, хотя и не способов его выражения.

Изложенное определяет систему методических принципов работы в азербайджанской аудитории. Ведущая роль принадлежит сопоставительному (контрастивному) подходу, позволяющему прогнозировать трудности, систематизировать типичные ошибки и строить обучение с опережающим вниманием к зонам расхождения языков. Для взрослой и студенческой аудитории особенно продуктивен сознательно-практический метод, при котором усвоение языкового материала опирается на осознание грамматических закономерностей с последующей автоматизацией навыка в речевой практике. Этот метод не противоречит коммуникативной направленности обучения, а дополняет её: теоретическое осмысление сложной категории – рода, вида, падежного управления – закрепляется в системе ситуативно ориентированных упражнений и заданий [1; 4].

Практическая реализация названных принципов предполагает ряд приёмов. Целесообразна разработка дифференцированных упражнений, направленных именно на те категории, которые отсутствуют в родном языке учащихся: родовые противопоставления, видовые пары, глаголы движения, предложно-падежное управление. Эффективна систематическая работа над типологией ошибок, при которой преподаватель не только исправляет ошибку, но и объясняет её причину, обращаясь к различию языковых систем. Существенную роль играют принципы наглядности и ситуативности, а также опора на коммуникативные потребности учащихся; учёт лингво-культурного компонента способствует формированию не только языковой, но и социокультурной компетенции [2; 3].

Таким образом, специфика преподавания русского языка как иностранного в азербайджанской аудитории определяется прежде всего глубокими типологическими различиями между флективным русским и агглютинативным азербайджанским языками. Эти различия концентрируются в области грамматического рода, вида, падежной системы и глаголов движения, а на фонетическом уровне – в категории твёрдости-мягкости и в характере ударения. Осознанный учёт данных расхождений, последовательное применение сопоставительного анализа и сочетание сознательно-практического метода с коммуникативным подходом позволяют предупреждать интерференцию, рационально использовать ресурс транспозиции и в конечном счёте существенно повышать эффективность обучения.

Список литературы:

1. Балыхина Т. М. Методика преподавания русского языка как неродного (нового). – М.: Изд-во РУДН, 2007. – 188 с.



2. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура. – М.: Индрик, 2005. – 1040 с.
3. Капитонова Т. И., Московкин Л. В., Шукин А. Н. Методы и технологии обучения русскому языку как иностранному. – М.: Русский язык. Курсы, 2009. – 312 с.
4. Реформатский А. А. Введение в языковедение. — М.: Аспект Пресс, 2008. – 536 с.
5. Щерба Л. В. Преподавание языков в школе: Общие вопросы методики. – М.: Академия, 2002. – 160 с.
6. Шукин А. Н. Методика преподавания русского языка как иностранного. – М.: Высшая школа, 2003. – 334 с.

