

КОНТРАСТИВНЫЙ И КОРПУСНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОДЫ К ПРЕПОДАВАНИЮ РУССКОГО ЯЗЫКА В МНОГОЯЗЫЧНОМ ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ

Назирова Гулнорахон Рахмоновна

Преподаватель Кокандского государственного университета

Аннотация: В статье рассматривается методологическая проблема преподавания русского языка как иностранного и как учебной дисциплины в условиях многоязычного высшего образования, где обучающиеся уже обладают устойчивым опытом родного языка, но нуждаются в системном овладении русской фонетикой, грамматикой, лексикой, академическим стилем и нормами профессиональной коммуникации. Актуальность исследования определяется тем, что в современной образовательной практике русский язык всё чаще выступает не только как предмет гуманитарного цикла, но и как инструмент научного чтения, межкультурного взаимодействия, подготовки докладов, написания аннотаций, участия в конференциях и освоения профессиональной терминологии. При этом традиционное обучение, построенное преимущественно на объяснении правил, переводе и репродуктивных упражнениях, не всегда обеспечивает устойчивую речевую компетенцию, поскольку не раскрывает механизмов межъязыковой интерференции и не показывает реальные модели употребления языковых единиц. Цель статьи состоит в научном обосновании интеграции контрастивного и корпусно-ориентированного подходов в преподавание русского языка для студентов многоязычной аудитории. В работе анализируются теоретические положения прикладной лингвистики, психолингвистики, методики преподавания русского языка, корпусной лингвистики и теории речевой деятельности. Основное внимание уделяется тем зонам, где у обучающихся чаще всего возникают устойчивые ошибки: падежное управление, видо-временная система глагола, согласование, порядок слов, глаголы движения, словообразовательные модели, сочетаемость слов и функционально-стилевая дифференциация. Обосновывается, что контрастивный анализ позволяет диагностировать причины ошибок, а корпусная работа позволяет увидеть норму не как абстрактное правило, а как повторяющийся способ функционирования языка в подлинных текстах. Научная новизна статьи заключается в представлении

единой дидактической модели, где сравнение языковых систем, анализ ошибок, корпусное наблюдение и коммуникативная практика рассматриваются как взаимосвязанные этапы формирования русскоязычной компетенции. Практическая значимость исследования состоит в возможности применения предложенных выводов при разработке учебных программ, заданий, диагностических материалов и курсов академического русского языка.

Ключевые слова: Русский язык, русский язык как иностранный, контрастивная лингвистика, корпусная методика, многоязычное образование, интерференция, речевая компетенция, академический дискурс, прикладная лингвистика, методика преподавания.

CONTRASTIVE AND CORPUS-BASED APPROACHES TO TEACHING RUSSIAN IN MULTILINGUAL HIGHER EDUCATION

Nazirova Gulnorakhon Rakhmonovna

Lecturer at Kokand State University

Annotation: Russian Russian is considered in the article as a methodological problem of teaching Russian as a foreign language and as an academic discipline in the context of multilingual higher education, where students already have a stable experience of their native language, but need a systematic mastery of Russian phonetics, grammar, vocabulary, academic style and norms of professional communication. The relevance of the research is determined by the fact that in modern educational practice, the Russian language is increasingly acting not only as a subject of the humanities cycle, but also as a tool for scientific reading, intercultural interaction, preparing reports, writing annotations, participating in conferences and mastering professional terminology. At the same time, traditional education, based mainly on explanation of rules, translation and reproductive exercises, does not always provide stable speech competence, since it does not reveal the mechanisms of interlanguage interference and does not show real patterns of use of linguistic units. The purpose of the article is to scientifically substantiate the integration of contrastive and corpus-based approaches in teaching Russian to students of a multilingual audience. The paper analyzes the theoretical provisions of applied linguistics, psycholinguistics, methods of teaching Russian, corpus linguistics and theory of speech activity. The main attention is paid to those areas where students most often

experience persistent errors: case management, verb type-time system, coordination, word order, verbs of movement, word-formation models, word compatibility and functional-stylistic differentiation. It is proved that contrastive analysis makes it possible to diagnose the causes of errors, and corpus work makes it possible to see the norm not as an abstract rule, but as a repetitive way of functioning of language in authentic texts. The scientific novelty of the article lies in the presentation of a unified didactic model, where the comparison of language systems, error analysis, corpus observation and communicative practice are considered as interrelated stages in the formation of Russian-speaking competence. The practical significance of the research lies in the possibility of applying the proposed conclusions in the development of curricula, assignments, diagnostic materials and academic Russian language courses.

Keywords; Russian as a foreign language, contrastive linguistics, corpus methodology, multilingual education, interference, speech competence, academic discourse, applied linguistics, teaching methods.

ВВЕДЕНИЕ

Русский язык в современном образовательном пространстве сохраняет особое научное, культурное и коммуникативное значение, поскольку он функционирует одновременно как язык классической литературы, язык межнационального общения, язык научного наследия и средство профессиональной коммуникации в широком евразийском регионе. Для студентов, изучающих русский язык вне естественной русскоязычной среды или в многоязычной аудитории, его освоение представляет собой не простое накопление слов и грамматических правил, а сложный процесс перестройки речевого опыта, при котором новая языковая система соотносится с уже сформированными структурами родного языка. Именно поэтому проблема преподавания русского языка не может решаться только через традиционную схему: правило - пример - упражнение - контроль. Такая схема сохраняет методическую ценность, но оказывается недостаточной, если преподаватель не учитывает, как обучающийся воспринимает русские грамматические категории через призму собственной языковой картины мира. Например, категория падежа в русском языке выражает отношения субъекта, объекта, направления, места, принадлежности, количества, отрицания и управления, тогда как в иных языках аналогичные отношения могут передаваться постпозициями, служебными словами, порядком слов или контекстом. В результате студент запоминает

окончания, но не всегда понимает, почему именно данная форма требуется в конкретной синтаксической позиции. Сходная ситуация наблюдается при изучении вида глагола, глаголов движения, приставочного словообразования, согласования в роде и числе, а также при выборе стилистически уместных средств в академической речи. Следовательно, основная методическая задача заключается не только в передаче нормы, но и в объяснении механизма нормы, то есть в раскрытии того, почему русская языковая система организует смысл именно таким образом. В этом отношении особую значимость приобретает контрастивный подход, опирающийся на сопоставление русского языка с родным языком обучающихся. Его ценность состоит не в механическом перечислении различий, а в выявлении зон потенциальной интерференции, где перенос родной языковой модели приводит к ошибкам в русской речи. При этом современная лингводидактика давно отказалась от упрощенного представления, будто любое различие между языками автоматически вызывает трудность. Напротив, реальная учебная практика показывает, что ошибки возникают в результате сложного взаимодействия межъязыкового переноса, внутрисистемной аналогии, недостаточного речевого опыта, учебной стратегии и коммуникативной ситуации [1]. Поэтому контрастивный анализ должен быть не догмой, а диагностическим инструментом, позволяющим преподавателю точнее понимать природу ошибки и выбирать адекватный способ её предупреждения. Не менее важным является корпусно-ориентированный подход, который позволяет обучающимся наблюдать реальное употребление русского языка в подлинных текстах. Электронные корпуса, базы текстов, частотные словари, конкордансы и коллекции академических текстов дают возможность увидеть, какие словоформы, сочетания, предлоги, глагольные модели и дискурсивные маркеры действительно характерны для современного русского языка. Это особенно существенно для преподавания лексической сочетаемости и академического стиля. Студент может знать перевод слова исследование, но не владеть типичными конструкциями: провести исследование, результаты исследования, объект исследования, актуальность исследования, методика исследования, исследование показывает. В традиционном словарном обучении такие связи часто остаются фрагментарными, тогда как корпусное наблюдение демонстрирует их как устойчивые речевые модели. В условиях высшего образования это имеет принципиальное значение, поскольку студенту требуется не только бытовая

речь, но и способность читать научные источники, писать тезисы, формулировать цель и задачи, участвовать в обсуждении, аргументировать позицию и соблюдать нормы академического дискурса. Таким образом, актуальность настоящего исследования определяется необходимостью методического обновления преподавания русского языка на основе научно обоснованной интеграции контрастивного анализа, корпусного наблюдения и коммуникативной практики. Объектом исследования является процесс преподавания русского языка в многоязычном высшем образовании. Предметом исследования выступает методический потенциал контрастивного и корпусно-ориентированного подходов при формировании грамматической, лексической, стилистической и коммуникативной компетенции студентов. Цель статьи - определить, каким образом сопоставление языковых систем и работа с корпусными материалами могут повысить качество обучения русскому языку. Для достижения цели решаются следующие задачи: раскрыть теоретические основания изучаемых подходов; определить типичные зоны трудности при освоении русского языка; описать модель интеграции контрастивного анализа и корпусного наблюдения; показать значение аутентичных речевых примеров для формирования академической русскоязычной компетенции; сформулировать методические рекомендации для преподавателей. Научная новизна заключается в том, что контрастивный и корпусный компоненты рассматриваются не как отдельные дополнительные приёмы, а как взаимосвязанные элементы единой педагогической технологии, направленной на осознанное, доказательное и функциональное усвоение русского языка.

МЕТОДЫ

Методологическая основа статьи имеет междисциплинарный характер и объединяет положения русистики, прикладной лингвистики, психолингвистики, корпусной лингвистики, теории речевой деятельности и методики преподавания русского языка как иностранного. Поскольку работа носит теоретико-методический характер, в качестве основного метода используется аналитическое обобщение научных подходов и педагогических наблюдений, позволяющее выстроить целостную модель обучения. Первым методом выступает контрастивный анализ, направленный на сопоставление русской языковой системы с теми языковыми системами, которые уже освоены обучающимися. В рамках данного метода анализируются не только формальные различия, но и функциональные соответствия: как выражается принадлежность,

направление, завершённость действия, количество, модальность, причина, условие, тема и рема в русском языке и в родном языке студента. Такая постановка вопроса важна потому, что внешне одинаковые грамматические категории в разных языках могут иметь различную семантическую нагрузку, а отсутствие формального аналога не всегда означает отсутствие соответствующего смысла. Например, если в родном языке обучающегося нет морфологической категории падежа, это не означает, что отношения объекта или направления отсутствуют; они просто кодируются иными средствами. Следовательно, преподаватель должен объяснять русскую форму через смысловую функцию, а не только через окончание. Вторым методом является анализ ошибок, позволяющий рассматривать ошибку не как случайное нарушение нормы, а как показатель текущего уровня сформированности промежуточной языковой системы обучающегося. Ошибки классифицируются по уровням языка: фонетические, орфоэпические, морфологические, синтаксические, лексические, словообразовательные, семантические, прагматические и стилистические. Такая классификация даёт возможность отличить ошибку, вызванную переносом родной модели, от ошибки, возникшей в результате чрезмерного обобщения русского правила. Например, формы типа я интересуюсь русский язык или я занимаюсь спорт могут иметь разную природу: первая указывает на нарушение управления и падежной формы, вторая может быть правильной или неполной в зависимости от контекста. Третий метод - корпусно-ориентированное наблюдение, которое предполагает использование аутентичных текстовых массивов, учебных корпусов, словарей сочетаемости, частотных списков и конкордансов для выявления реальных моделей употребления. В методическом отношении корпусный материал не должен подаваться студенту как хаотический набор примеров. Он требует отбора, сокращения, уровневой адаптации и постановки конкретной учебной задачи. Например, при изучении управления преподаватель может предложить студентам ряд подлинных конструкций: зависеть от обстоятельств, участвовать в проекте, влиять на развитие, стремиться к результату, нуждаться в поддержке. Затем студенты определяют, какие предлоги и падежи повторяются, какие глаголы требуют устойчивой модели, и только после этого формулируется правило. В таком случае правило возникает не как внешнее предписание, а как обобщение наблюдаемой языковой практики. Четвёртым методом является функционально-коммуникативный анализ, в рамках которого языковые

единицы рассматриваются с точки зрения их роли в речевой деятельности. Этот метод особенно важен для русского языка, где грамматический выбор часто зависит от коммуникативного намерения. Вид глагола, порядок слов, частицы, вводные конструкции и средства связи текста не могут быть полностью объяснены только формальной грамматикой. Например, различие между студент писал статью и студент написал статью связано не только с временем действия, но и с тем, что говорящий выбирает: процесс или результат. Пятый метод - педагогическое моделирование, позволяющее представить интеграцию анализируемых подходов в виде последовательной учебной технологии. Предлагаемая модель включает пять этапов: диагностическое сопоставление, корпусное наблюдение, формулирование правила, управляемая тренировка и коммуникативное применение. На первом этапе преподаватель определяет языковое явление и прогнозирует возможные трудности. На втором этапе обучающиеся наблюдают употребление явления в отобранных аутентичных примерах. На третьем этапе правило формулируется с опорой на данные наблюдения и сопоставления. На четвёртом этапе выполняются упражнения от распознавания до контролируемого употребления. На пятом этапе структура включается в реальную или учебно-профессиональную коммуникацию: мини-доклад, аннотацию, обсуждение, описание исследования, аргументацию. Шестым методом является принцип методической триангуляции, при котором данные теории, наблюдение за ошибками и анализ реального употребления рассматриваются совместно. Это позволяет избежать крайностей: с одной стороны, чрезмерного грамматизма, когда язык превращается в набор правил без живой речи; с другой стороны, поверхностной коммуникативности, когда студент говорит быстро, но неточно и стилистически неуместно. Такой методологический комплекс соответствует современному пониманию языковой компетенции как способности не только знать форму, но и использовать её в ситуации общения, жанре, стиле и дискурсе [2; 3].

РЕЗУЛЬТАТЫ

Проведённый теоретико-методический анализ показывает, что соединение контрастивного и корпусно-ориентированного подходов даёт несколько значимых результатов для преподавания русского языка в многоязычной аудитории. Первый результат заключается в повышении диагностической точности обучения. В традиционной практике преподаватель нередко исправляет ошибку нормативно: указывает правильный вариант, просит

повторить форму или выучить правило. Однако такая коррекция не всегда предупреждает повторение ошибки, потому что её причина остаётся невыявленной. Контрастивный анализ позволяет определить, связано ли нарушение с отсутствием аналогичной категории в родном языке, с частичным сходством двух языков, с ошибочным переносом модели или с недостаточной автоматизацией русской структуры. Например, устойчивые ошибки в падежном управлении часто объясняются не тем, что студент не знает окончаний, а тем, что он не осознаёт валентность русского глагола и связь между лексическим значением и грамматической формой. Конструкции интересоваться чем, управлять чем, зависеть от чего, влиять на что, участвовать в чём, готовиться к чему должны усваиваться не как отдельные правила, а как лексико-грамматические модели. Корпусная работа усиливает этот результат, поскольку демонстрирует повторяемость таких моделей в реальной речи. Вторым результатом связан с формированием лексико-грамматической целостности. В обычной учебной организации лексика и грамматика часто изучаются отдельно: сначала слово, затем правило, затем упражнение. Между тем русский язык показывает, что слово почти всегда входит в устойчивые грамматические и сочетаемостные связи. Нельзя полноценно владеть словом проблема, если студент не знает выражений актуальная проблема, решить проблему, проблема заключается в том, проблема связана с, рассмотреть проблему. Нельзя научиться академическому слову подход без моделей комплексный подход, методологический подход, подход к анализу, данный подход позволяет. Корпусные материалы позволяют увидеть такие связи в большом количестве контекстов и тем самым формируют не словарную, а речевую компетенцию. Третий результат проявляется в более глубоком освоении видов глагола. Категория вида является одной из наиболее трудных для иностранцев, потому что она не сводится к завершённости или длительности действия. В русском языке выбор между писать и написать, решать и решить, изучать и изучить, проводить и провести зависит от коммуникативной установки говорящего: он может подчеркнуть процесс, результат, повторяемость, единичность, длительность, факт или предел действия. Контрастивное объяснение помогает показать, есть ли в родном языке обучающегося аналогичная категория, но именно корпусные примеры раскрывают, как вид функционирует в тексте. Студенты видят, что одна и та же ситуация может быть описана по-разному: исследователь изучал проблему в течение года и исследователь изучил

проблему в рамках проекта передают разные аспекты смысла. Четвёртый результат касается обучения глаголам движения. Русские пары идти - ходить, ехать - ездить, нести - носить, вести - водить требуют понимания направленности, способа перемещения, однократности и повторяемости. Для многих студентов эта система кажется избыточной, если в их родном языке аналогичные различия не кодируются грамматически. Контрастивный анализ помогает снять иллюзию полного соответствия переводного эквивалента, а корпусные примеры с приставочными формами прийти, уйти, выйти, войти, перейти, доехать, уехать, приехать показывают, что приставка не просто добавляется к глаголу, а меняет пространственно-смысловую организацию высказывания. Пятый результат - развитие навыков академической речи. Для студентов высшей школы русский язык важен как средство подготовки научных текстов, поэтому они должны владеть формулами научного изложения: актуальность темы определяется, целью исследования является, в статье рассматривается, результаты анализа показывают, следует отметить, таким образом, можно сделать вывод. Корпусная работа с научными статьями и учебными текстами позволяет показать, что такие конструкции являются не пустыми клише, а инструментами логической организации текста. Шестой результат заключается в формировании стилистической компетенции. Русский язык имеет развитую систему функциональных стилей, и грамматически правильное высказывание может быть стилистически неуместным. Например, разговорные формы могут быть неприемлемы в научной статье, а чрезмерно книжные конструкции - в диалоге. Сопоставление текстов разных жанров помогает студентам различать официально-деловой, научный, публицистический и разговорный регистры. Седьмой результат состоит в повышении самостоятельности обучающихся. Когда студент умеет проверять сочетаемость слова, частотность конструкции и типичные контексты употребления, он перестаёт зависеть только от преподавательской оценки. Он получает инструмент языкового самоконтроля: можно проверить, встречается ли выражение, в каком жанре оно употребляется, какие слова находятся рядом, не является ли форма разговорной или устаревшей. Восьмой результат - возможность дифференцированного обучения. В многоязычной группе трудности студентов неодинаковы: одним требуется больше внимания к произношению и мягкости согласных, другим - к роду и согласованию, третьим - к падежам, четвёртым - к аспекту и приставкам. Контрастивная диагностика

позволяет определить эти различия, а корпусные задания дают возможность подбирать материалы по уровню и цели обучения. Девятый результат связан с мотивацией. Студент воспринимает русский язык менее хаотичным, когда видит, что трудности имеют объяснимую природу, а правила подтверждаются реальным употреблением. Десятый результат заключается в методическом обновлении традиционной грамматики. Корпусно-контрастивная модель не отменяет системного изучения русского языка, а делает его более доказательным, живым и функциональным. Грамматическая таблица не исчезает, но она получает опору в тексте; речевая практика не заменяет норму, но превращает её в действующий навык; сравнение языков не перегружает урок, а помогает точнее объяснить наиболее трудные явления [4; 5]. Дополнительно следует отметить, что применение корпусно-контрастивной модели влияет на характер учебного контроля. Если проверка строится только на тестовом выборе правильного окончания, она фиксирует преимущественно формальную память, но не показывает, способен ли студент использовать форму в связном высказывании. В новой модели контроль должен включать задания на объяснение выбора, восстановление контекста, исправление интерференционных ошибок, подбор типичных сочетаний и создание небольшого академического текста. Например, студент не просто выбирает форму слова конференция, а объясняет, почему в конструкции участвовать в конференции используется предложный падеж, затем находит несколько подобных примеров и применяет модель в собственной аннотации. Такой контроль оценивает не механическое запоминание, а осознанное владение. Ещё один результат заключается в том, что преподаватель получает более точные основания для отбора учебного материала. Частотные данные показывают, какие слова и конструкции должны изучаться раньше, потому что они часто встречаются в учебных и научных текстах, а какие можно перенести на последующие этапы. Это особенно важно в условиях ограниченного аудиторного времени, когда программа не может охватить всю грамматику и лексику одновременно. Корпусные наблюдения также помогают различать продуктивные и малопродуктивные модели, что делает обучение экономным и практически ориентированным.

ОБСУЖДЕНИЕ

Полученные результаты позволяют утверждать, что методика преподавания русского языка в многоязычном высшем образовании нуждается

не в отказе от классической грамматической традиции, а в её интеллектуальном расширении за счёт сопоставительного и корпусного компонентов. Русская методическая школа всегда отличалась серьёзным отношением к норме, системе, литературному языку и культуре речи, и это является её сильной стороной. Однако в условиях современной аудитории нормативность должна сопровождаться объяснительностью. Студенту недостаточно услышать, что следует говорить участвовать в конференции, а не участвовать на конференции; ему необходимо понять, что русский глагол участвовать требует предлога в и предложного падежа при обозначении сферы или события, тогда как предлог на имеет иные пространственные, объектные и функциональные значения. Именно такое объяснение превращает исправление в обучение. Контрастивный подход особенно важен там, где ошибка внешне выглядит простой, но имеет глубокую межъязыковую основу. Например, студенты могут путать род существительных не потому, что не выучили слова, а потому, что в их родном языке грамматический род отсутствует или не связан с согласованием прилагательных и глагольных форм прошедшего времени. Если преподаватель не объясняет системную роль рода, студент будет воспринимать его как случайный признак слова. Аналогично, русское словообразование с приставками и суффиксами требует не механического запоминания, а понимания смысловых моделей: писать - переписать - записать - подписать - описать - вписать - выписать. Для носителя русского языка такие различия во многом интуитивны, но для иностранного студента они требуют целенаправленного анализа. Корпусный подход в этом отношении выполняет роль эмпирического доказательства. Он показывает, что язык не состоит из отдельных правил; он существует как сеть повторяющихся моделей. При этом корпусная методика не должна превращаться в демонстрацию технологий ради технологий. Наличие электронного корпуса само по себе не повышает качество урока. Методический эффект возникает только тогда, когда преподаватель точно знает, какую задачу решает корпусный материал: показать частотность, выявить сочетаемость, сравнить стили, подтвердить управление, продемонстрировать значение приставки, обнаружить типичную позицию слова в предложении или сформировать академическую формулу. Без дидактического отбора корпус может перегрузить студента избыточными примерами, исключениями и вариативностью. Поэтому важнейшей фигурой остаётся преподаватель, который превращает языковые данные в учебное знание. В этом состоит

принципиальное отличие корпусно-ориентированного обучения от простого использования цифровых ресурсов. Преподаватель должен уметь не только искать примеры, но и объяснять их, группировать, адаптировать и связывать с речевой задачей. Особого внимания заслуживает проблема академического русского языка. В высшей школе обучение русскому языку не может ограничиваться бытовыми темами, потому что студенту необходимо функционировать в образовательном и научном дискурсе. Он должен понимать лекции, читать учебники, готовить сообщения, писать рефераты, аннотации, статьи и тезисы. Академический дискурс требует владения логическими связками, абстрактной лексикой, терминологией, безличными и пассивными конструкциями, способами выражения причины, следствия, цели, условия, сравнения и вывода. Корпусное изучение научных текстов показывает, что академическая речь обладает высокой степенью формульности. Выражения в данной статье анализируются, полученные результаты свидетельствуют, проведённый анализ позволяет сделать вывод, теоретическая значимость исследования заключается в том, что студент может начать использовать такие формулы механически, без понимания их функции. Поэтому корпусная работа должна сопровождаться анализом композиции текста: где формулируется актуальность, как вводится цель, как описывается метод, как представляются результаты, как оформляется вывод. Здесь возникает прямая связь с форматом IMRAD, который дисциплинирует научную мысль и позволяет студенту видеть текст как последовательность исследовательских действий: введение проблемы, описание метода, представление результатов, обсуждение и заключение [6]. Важным аспектом является также межкультурная прагматика. Русская речь имеет собственные нормы вежливости, аргументации, степени прямооты, выражения оценки и научной скромности. В некоторых культурах академический автор более активно подчёркивает личную позицию, в других - предпочитает безличные конструкции. Русский научный стиль традиционно стремится к объективированному изложению, хотя современные тексты допускают определённую авторскую позицию. Контрастивное обсуждение таких различий помогает избежать прагматических ошибок, которые формально не всегда нарушают грамматику, но создают ощущение неестественности или неуместности. Вместе с тем необходимо учитывать ограничения предлагаемой модели. Во-первых, не все преподаватели имеют

достаточную подготовку в корпусной лингвистике, поэтому требуется повышение квалификации и создание готовых методических материалов. Во-вторых, в группах начального уровня корпусные задания должны быть максимально простыми и визуально ясными, иначе студент столкнется с информационной перегрузкой. Во-третьих, в многоязычной аудитории невозможно постоянно проводить глубокое сопоставление с каждым родным языком, поэтому следует использовать типологическое группирование трудностей и привлекать студентов к самостоятельному сопоставлению. В-четвертых, корпусные данные могут демонстрировать разговорные, региональные или ненормативные формы, что требует четкого различения нормы, варианта и ошибки. В-пятых, внедрение новой модели требует перестройки учебного времени: нельзя просто добавить корпусные задания к старой перегруженной программе. Необходимо интегрировать их в уже существующие темы. Например, изучение родительного падежа может включать контрастивное объяснение значения отсутствия и количества, корпусное наблюдение конструкций нет времени, много вопросов, результаты исследования, управляемое упражнение и итоговое задание по описанию статистических данных. Такой урок будет не длиннее традиционного, но значительно содержательнее. Следовательно, обсуждаемая модель является не модной цифровой надстройкой, а способом сделать преподавание русского языка более научным, точным и ориентированным на реальные коммуникативные потребности студентов. Поэтому минимальная методическая единица современного урока русского языка должна включать не только правило, но и контекст, образец, сравнение, объяснение ошибки и самостоятельное речевое действие обучающегося. Существенным является и вопрос о соотношении письменной и устной речи. В преподавании русского языка нередко наблюдается перекося: либо внимание уделяется письменной грамматической правильности, либо устной беглости. Между тем современный студент нуждается в обоих регистрах, потому что академическая деятельность предполагает чтение и письмо, но также семинарское обсуждение, устный доклад, ответ на вопрос, защиту проекта и деловую коммуникацию. Контрастивно-корпусная модель позволяет соединить эти направления: письменные корпусные примеры используются для освоения научной структуры, а затем превращаются в устные речевые формулы. Например, конструкции результаты показывают, анализ подтверждает, можно

предположить, следует уточнить сначала отрабатываются в тексте, затем используются в мини-презентации. В таком случае обучающийся не заучивает отдельные фразы, а осваивает способ научного поведения на русском языке. Кроме того, рассматриваемая модель способствует формированию критического языкового мышления. Студент начинает понимать, что перевод не всегда равен владению языком, что словарь даёт лишь исходную информацию, а реальная речь требует знания сочетаемости, жанра, адресата и цели высказывания. Именно это отличает зрелую языковую компетенцию от начального уровня, на котором обучающийся часто ищет прямой эквивалент каждого слова. В более широком педагогическом смысле такой подход поддерживает идею активного обучения: студент не просто получает правило, а участвует в его открытии, проверке и применении. Это соответствует современным требованиям к высшему образованию, где ценится способность анализировать данные, делать выводы и переносить знание в новую ситуацию.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Исследование показывает, что контрастивный и корпусно-ориентированный подходы являются эффективными инструментами модернизации преподавания русского языка в условиях многоязычного высшего образования. Их ценность заключается в том, что они позволяют связать системное знание о языке с реальной речевой практикой и индивидуальными трудностями обучающихся. Контрастивный анализ помогает преподавателю увидеть, какие элементы русской фонетики, морфологии, синтаксиса, лексики и стилистики могут вызывать интерференцию под влиянием родного языка студента. Корпусно-ориентированная работа, в свою очередь, показывает, как русские языковые единицы функционируют в подлинных текстах, какие сочетания являются типичными, какие конструкции характерны для научного стиля, какие формы употребляются чаще и в каких контекстах. Наиболее значимым результатом является не просто повышение грамматической правильности, а формирование осознанной речевой компетенции, при которой студент понимает внутреннюю логику русского языка и способен самостоятельно проверять и развивать собственную речь. Предложенная модель подтверждает, что традиционная грамматика, коммуникативная практика, сопоставительный анализ и корпусное наблюдение не должны противопоставляться. Напротив, их соединение создаёт наиболее продуктивную образовательную среду: правило получает подтверждение в

тексте, ошибка получает объяснение, лексика изучается через сочетаемость, грамматика становится инструментом смысла, а речь развивается в соответствии с жанром и ситуацией. Для высшего образования это особенно важно, поскольку студенту требуется русский язык не только для повседневного общения, но и для академической деятельности: чтения научной литературы, подготовки докладов, написания статей, участия в обсуждениях и профессионального взаимодействия. Практические рекомендации, вытекающие из исследования, заключаются в следующем: учебные программы по русскому языку должны включать элементы анализа ошибок, работу с типичными лексико-грамматическими моделями, корпусные наблюдения, задания на академическую речь и упражнения на сопоставление языковых структур; преподаватели должны владеть базовыми навыками отбора и адаптации корпусных материалов; оценивание должно учитывать не только знание правил, но и способность применять их в связном тексте; работа над грамматикой должна постоянно связываться с речевой задачей. Перспективы дальнейших исследований связаны с созданием учебных корпусов ошибок студентов, разработкой специализированных модулей академического русского языка для разных направлений подготовки, экспериментальной проверкой эффективности корпусно-контрастивной модели и подготовкой методических пособий для преподавателей. В целом можно сделать вывод, что русский язык как учебная дисциплина в современной многоязычной аудитории должен преподаваться не как закрытая система правил, а как живая, исторически сложившаяся, функционально богатая и эмпирически наблюдаемая система речевого действия. Именно такой подход способен обеспечить устойчивое владение русским языком, развитие научной культуры речи и полноценное участие обучающихся в академическом и профессиональном общении.

ЛИТЕРАТУРА

1. Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность. Москва: Едиториал УРСС, 2004.
2. Ладо Р. Лингвистика через культуры: прикладная лингвистика для преподавателей языка. Анн-Арбор: University of Michigan Press, 1957.
3. Селингер Л. Интеръязык // *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*. 1972. Vol. 10. No. 3. P. 209-231.
4. Виноградов В. В. Русский язык: грамматическое учение о слове. Москва: Высшая школа, 1986.

5. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики. Москва: Смысл, 1997.
6. Бахтин М. М. Проблема речевых жанров // Эстетика словесного творчества. Москва: Искусство, 1986.
7. Выготский Л. С. Мышление и речь. Москва: Лабиринт, 1999.
8. Ellis R. The Study of Second Language Acquisition. Oxford: Oxford University Press, 2008.
9. Brown H. D. Principles of Language Learning and Teaching. New York: Pearson Education, 2007.
10. Biber D., Conrad S., Reppen R. Corpus Linguistics: Investigating Language Structure and Use. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.