

УДК 378.147

DOI: 10.26907/2074-0239-2022-67-1-216-220

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРИ ОБУЧЕНИИ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ ЛЕКСИКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА

© Мадина Хабудуаси

LINGUODIDACTIC MODELING IN TEACHING RUSSIAN VOCABULARY TO CHINESE STUDENTS

Madina Habudouaxi

The article studies the peculiarities of teaching the vocabulary of the Russian language to students from China using linguodidactic modeling. To create our teaching model, we solve the problem of defining “a linguodidactic model” as a methodological concept. The article aims to study the features of the use of linguodidactic models within the framework of the nationally-oriented approach in the methodology of teaching Russian as a foreign language. We focus on specific linguodidactic models (LDM), concentrated on specific language aspects (phonetics, stylistics, etc.). The models of this type represent a certain educational and methodological unity of elements related to the description, systematization and standardization of teaching different aspects of language to international students. When constructing the corresponding linguodidactic models, we need to take into account ethnopsychological and ethnocultural characteristics of students from China in teaching Russian vocabulary. Based on these linguodidactic models, teachers’ work with Chinese students will be more effective as they will be able to use not only the information about the culture and mentality of students, but also their knowledge about the similarities and differences between the Chinese and Russian languages. In addition, it is important to note the difference in the methods of teaching the Chinese and Russian languages: although the textocentric approach is more popular in China, in Russia the whole process of teaching Russian as a foreign language is realized within the framework of the communicative approach.

Keywords: linguodidactic modeling, Russian as a foreign language, vocabulary, model, Chinese students

Статья посвящена исследованию особенностей обучения студентов из Китая лексике русского языка в аспекте лингводидактического моделирования. Рассматривается проблема определения методического понятия «лингводидактическая модель» с целью создания авторской обучающей модели. Автор статьи ставит задачу изучить особенности использования лингводидактических моделей в рамках национально-ориентированного подхода в методике преподавания русского языка как иностранного. Основное внимание уделяется изучению специфических лингводидактических моделей (ЛДМ), сосредоточенных на конкретных аспектах языка (фонетике, стилистике и т. д.). Под подобного типа моделями понимается определенное учебно-методическое единство элементов, связанных с описанием, систематизацией и стандартизацией процессов обучения иностранцев разным аспектам языка. Показана необходимость учета этнопсихологических и этнокультурных особенностей учащихся из Китая в обучении лексике русского языка при построении соответствующих лингводидактических моделей. Автор статьи отмечает, что, опираясь на данные лингводидактические модели, преподаватели, работающие с китайскими студентами, смогут эффективно использовать не только информацию о культуре и менталитете учащихся, но также и знания о сходстве и различии китайского и русского языков. Кроме того, важно учитывать разницу принципов преподавания русского языка, методических подходов к обучению. Если в Китае более популярен текстоцентрический подход, то в России весь процесс обучения РКИ построен в рамках коммуникативного подхода.

Ключевые слова: лингводидактическое моделирование, русский язык как иностранный, коммуникативная компетенция, лексика, китайские студенты

Лексика представляет собой важнейшую составную часть языка, которая должна быть усвоена студентами-инофонами в курсе изучения русского языка как иностранного (далее – РКИ), поскольку, не имея навыков оперирования лексическими единицами, невозможно освоить ни

один из видов речевой деятельности. Всем известно, что основная часть контингента, изучающего русский язык в России, – это студенты из Китая. Главной целью изучения лексики русского языка китайцами является пополнение словарного запаса, необходимого для более адекватного понимания речи и свободного речепроизводства. В практическом курсе обучения РКИ лексический аспект напрямую связан с фонетикой и грамматикой, в связи с чем изучение лексики не является самоцелью, а служит необходимым элементом в формировании коммуникативной компетенции учащихся-инофонов, для становления и развития которой необходимо задействовать все многообразие языковых и речевых средств русского языка.

Согласно требованиям к уровням владения русским языком как иностранным современная лингводидактика оперирует определенными обобщенными моделями освоения языка, которые реализуются в ходе учебного процесса. Так, в теории и методике обучения разрабатываются специфические лингводидактические модели (далее – ЛДМ), сосредоточенные на конкретных аспектах языка от фонетики до стилистики, одновременно учитывающие социолингвистическую специфику той или иной этнокультурной категории учащихся. Например, Л. А. Константиновой была представлена ЛДМ обучения письменной речи, основанная на осмыслении исходного текста, закономерностей его построения и знакомстве со стилистическими ресурсами языка [1, с. 83]. В. А. Степаненко в своей докторской диссертации предлагает ЛДМ обучения коммуникации, ориентированную на овладение живой речью, когда «впервые рассматривается проблема понимания спонтанной, неподготовленной речи как цели обучения» [2, с. 31–33].

В наиболее общем смысле мы понимаем ЛДМ как уникальное учебно-методическое единство, общая совокупность элементов которого направлена на описание, систематизацию и стандартизацию процессов изучения лексики русского языка в иностранной аудитории. Прежде всего ЛДМ основывается на общих и частных дидактических принципах обучения, которые обеспечивают последовательность методических действий, направленных на постепенное усложнение речевой деятельности иностранных студентов: от приобретения ими языковых знаний (усвоение лексического минимума, соответствующего уровню контингента) к развитию умений и навыков применять эти знания в учебной деятельности (отработка и контроль полученных знаний в учебном процессе с помощью различных типов заданий), а затем в реальных ситуаци-

ях иноязычного общения (включение интерактивных форм обучения).

ЛДМ программируют конкретные учебные действия, а также последовательность их выполнения, которые смогут обеспечить достижение частных и (на их основе) общих целей обучения различным видам речевой деятельности, что обуславливает необходимость разработки авторской модели с учетом специфики китайской аудитории. При этом важно подчеркнуть, что такие «модели для обучения русскому языку инофонов в части лексики являются особенно важными, поскольку позволяют познать семантическое пространство языка, денотативные смыслы и их национально детерминированные интерпретации на сигнификативном уровне» [3, с. 218–219].

Необходимо понимать, что сегодня опыт применения ЛДМ при изучении русской лексики китайскими студентами находится в процессе накопления и не получает достаточного описания в научной литературе. Однако данный вопрос имеет неоспоримое прикладное значение для формирования умений продуктивных видов речевой деятельности, давая возможность рассматривать языковые явления русского и китайского языка во взаимосвязи, опираться на единство языка и речи и базовые структурные речевые единицы, а также выявлять специфику системы русского языка в соотношении с другими языковыми системами.

Преимущества применения ЛДМ при освоении лексики заключаются в том, что подобные модели воспроизводят и отображают необходимые учебные аспекты, далее выражаясь в процессах абстрагирования и идеализации, что дает преподавателю возможность выделить существенные для конкретной группы студентов лексические слои и сделать акцент в обучении именно на них. При использовании ЛДМ в работе с лексикой возможно установить тесную взаимосвязь с тематическим и лингвистическим содержанием курса и с актуальными для конкретных учащихся профессиональными ситуациями общения.

Необходимо также отметить, что сегодня наибольшее признание получила национально ориентированная методика обучения РКИ, учитывающая специфику лингвокультуры иностранных студентов, а также ориентированная на учет разницы их менталитета с менталитетом носителей русского языка, что обусловлено совокупностью исторических, социокультурных и иных факторов. Как подчеркивается в научных публикациях, любая разрабатываемая для освоения лексического аспекта РКИ ЛДМ должна опираться «на принципы представления основной части языкового материала на основании

теории речевой деятельности и самого подлежащего изучению материала, учитывая также национально-культурный фактор субъектов обучения и типологию их родного языка» [4, с. 269].

Именно ориентация на эти параметры позволяет в наиболее максимальной степени адаптировать лингвокультурную парадигму РКИ не только к уровню обучения, но и к национально-культурной специфике иностранных студентов. Если же говорить конкретно о китайских учащихся, то результаты их учебной деятельности зависят не только от умения каждого студента изучать новое, но и от степени и глубины различий в традициях учебного процесса России и Китая. В связи с этим важно оптимизировать учебный процесс в условиях взаимодействия двух языков и культур, то есть «учитывать специфику национальных менталитетов и выстраивать работу таким образом, чтобы в центре педагогического внимания находился интерес каждого отдельного студента» [5, с. 78].

Кратко характеризуя представителей Китая как субъектов обучения, следует заметить, что у них особенно развито чувство солидарности и сплоченности, что ярко проявляется вдали от родины. Азиатские студенты весьма дисциплинированы, воспитанны и сдержанны в поступках, авторитет коллектива для них несомненен, поэтому одобрение или неодобрение действий студента другими учащимися является сильным мотивирующим фактором для него, ведь именно «стереотип национального мышления вынуждает китайцев подчинять бесконечное разнообразие привычному стандарту» [6, с. 23]. Однако это не означает, что учащиеся из Китая не могут быть эмоциональными, напротив, в определенных ситуациях эмоциональное у них доминирует над рациональным, при этом особенно сильно они боятся «потерять лицо», дискредитируя таким образом всю национально-культурную иерархию, частью которой они являются.

Все это логически объясняет нежелание китайских студентов публично выражать свои мысли, что должно учитываться преподавателем, например, в ходе исправления ошибок или анализа неверных ответов на занятиях. Трудности построения учебного диалога с учащимися из Китая обусловлены также тем фактом, что в их стране в любом из учебных заведений большое количество учеников, в связи с чем у педагогов не остается времени на вопросно-ответную работу с каждым. Более того, студенты из Китая часто молчат из вежливости, боясь «обидеть» преподавателя своим потенциально неверным ответом или признанием в том, что не понимают его объяснений.

Рассматривая особенности овладения китайцами лексическими навыками в курсе РКИ, отметим, что на этнопсихологическую специфику китайских студентов накладываются и особенности русского языка, главным образом, особенности его лексико-грамматической системы.

В связи с этим, используя ЛДМ для обучения китайских студентов русской лексике, преподаватель обязан не только добиваться понимания всех лексических единиц и умения употреблять их в речи, но и закладывать прочные основы лексических навыков, закрепляя пройденный материал в памяти студентов, чтобы после каждого занятия они понимали, что не только узнали новые слова (расширили свой словарный запас), но и актуализировали ранее изученные. В результате исследования научно-методической и учебной литературы мы пришли к заключению, что, используя ЛДМ для изучения лексического аспекта РКИ китайскими учащимися, необходимо сфокусировать внимание на следующих важных аспектах:

- преподаватель РКИ должен знать и учитывать специфику культуры Китая, понимать отличительные черты ментальности китайских и русских студентов, а также иметь представление о сходстве и различии систем русского и китайского языков. Например, в китайском языке нет некоторых лексико-грамматических разрядов, специфических морфологических показателей частей речи, в связи с чем одна и та же лексема может функционировать как существительное, глагол и прилагательное одновременно. Нельзя не учитывать и тот факт, что в русском и китайском языках есть многозначные союзы, а в рамках простых предложений может различаться порядок слов, выбор грамматической формы слова зависит от семантики и т. д.;

- темп обучения для учащихся из Китая должен быть замедлен (даже если приходится частично менять общий учебный курс). При этом желательно постоянно проводить параллели с родным для учащихся китайским языком (например, в русском и китайском языках лексема *голубь* одинаково символизирует мир и стремление к нему; в русском языке используют идиому *храбрый как лев*, а в китайском – *храбрый как тигр*; прилагательное *белый* в русской культуре символизирует счастье, а в китайской – и счастье, и несчастье);

- в проектируемых для изучения лексического аспекта РКИ ЛДМ особый акцент должен быть сделан на словарной работе и работе с текстом, а также на визуализации материала. Однако стоит помнить о том, что значительную трудность представляет «отрыв» китайских студентов

от письменного текста, так как, исходя из опыта обучения в Китае, они имеют привычку находить все ответы на вопросы преподавателя в тексте и зачитывать их оттуда. Подобный подход впоследствии ведет к поиску абсолютно каждого слова из русского текста в словаре и заучиванию их наизусть. В рамках российской методики преподавания РКИ, в основе которой лежит коммуникативный подход к обучению, напротив, упор делается на развитие языковой догадки и умений понимать новое слово из контекста;

– наряду с аудиторными занятиями необходимо уделять время и внеаудиторной работе, что позволит адаптировать китайских студентов к русской лингвокультуре и даст им возможность быстрее усвоить базовые лексические пласты РКИ. Можно, например, проводить экскурсии по городу, называя окружающие объекты и предметы; устраивать с учащимися походы в кинотеатры, побуждая их к самостоятельной покупке билетов в кассе и др.).

Таким образом, использование ЛДМ при обучении китайских студентов лексике русского языка дает педагогу возможность применения национально-ориентированных приемов обучения и созданию таких методических материалов, которые в дидактических целях учитывают расхождения русского и китайского языков, а также их национальную специфику. Именно поэтому сегодня возникает острая необходимость специальной подготовки преподавателей РКИ не только в части лингводидактического моделирования, но также и в области межкультурной коммуникации и проблем социальной и этнокультурной адаптации китайских студентов к обучению в чужой для них стране на чужом языке.

В связи с этим современные лингводидактические модели в теории и методике обучения РКИ в целом и при обучении лексике, в частности, тесно связаны с углубленным знанием требований Российской государственной системы образовательных стандартов по русскому языку как иностранному, а также национально-культурной специфики студентов из Китая.

Таким образом, именно ЛДМ заключают в себе огромный потенциал по оптимизации структуры учебной деятельности, активизации познавательной самостоятельности студентов и реализации личностно-ориентированного этнопсихологического подхода к учебному процессу. Рассмотрение ЛДМ как основы изучения лексического аспекта РКИ приводит к выводу о том, что их применение при работе с китайскими студентами обладает значительными преимуществами, позволяя облегчить трудности овладения учащимися из Китая лексиконом русского языка.

Список источников

1. Константинова Л. А. Лингводидактическая модель обучения студентов-нефилологов письменным формам научной коммуникации: Монография // Известия Тул. гос. ун-та. 2003. 173 с.
2. Степаненко В. А. Лингвометодическая модель обучения коммуникации с учетом сертификации уровней владения русским языком как иностранным: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: Москва, 2008. 42 с.
3. Амиантова Э. И. Функционально-коммуникативная лингводидактическая модель языка как одна из составляющих современной лингвистической парадигмы (становление специальности «Русский язык как иностранный») // Вестник МГУ, 2001. № 6. С. 215–233.
4. Акимова И. И. Актуальные задачи лингводидактики в условиях смены контингента иностранных учащихся // Россия в мировом сообществе: смысловое пространство диалога культур: мат-лы межд. форума «Восточный вектор миграционных процессов: диалог с русской культурой». Хабаровск, 2016. С. 268–275.
5. Холманских Ю. С. Особенности национально-ориентированного обучения РКИ (на примере китайских студентов) / Ю. С. Холманских, А. Д. Верисова // Русистика без границ. София, 2019. Т. 3. № 1. С. 74–79.
6. Чжао Ю. Лингводидактические основы этноориентированного обучения русскому языку и тестирования: на примере китайских учащихся: дис. ... канд. пед. наук: Москва, 2007. 297 с.

References

1. Konstantinova, L. A. (2003). *Lingvodidakticheskaya model' obucheniya studentov-nefilologov pis'mennym formam nauchnoy kommunikatsii: Monografiya* [Linguodidactic Model of Teaching Written Forms of Scientific Communication to Non-Philological Students: A Monograph]. *Izvestiya Tul. gos. un-ta*. 173 p. (In Russian)
2. Stepanenko, V. A. (2008). *Lingvometodicheskaya model' obucheniya kommunikacii s uchetom sertifikacii urovnej vladeniya russkim yazykom kak inostrannym: avtoreferat dis. ... dok. ped. nauk* [Linguometodic Model of Communication Training with Consideration of Certification of Proficiency Levels in Russian as a Foreign Language: Doctoral Thesis Abstract]. Moscow, 42 p. (In Russian)
3. Amiantova, E. I. (2001). *Funktsional'no-kommunikativnaya lingvodidakticheskaya model' yazyka kak odna iz sostavlyayushchikh sovremennoi lingvisticheskoi paradigmi (stanovlenie special'nosti "Russkii yazyk kak inostrannii")* [Functional and Communicative Linguodidactic Model of Language as One of the Components of the Modern Linguistic Paradigm (the Formation of the Specialty "Russian as a Foreign Language")]. *Vestnik MGU, Moscow, No. 6*, pp. 215-233. (In Russian)
4. Akimova, I. I. (2016). *Aktual'nye zadachi lingvodidaktiki v usloviyakh smeni kontingenta*

inostrannikh uchashhikhsya [Current Problems of Linguodidactics in the Context of a Change in the Contingent of International Students]. Rossiya v mirovom soobshhestve: smyslovoe prostranstvo dialoga kul'tur: mat. mezhdunarod. foruma "Vostochnii vektor migratsionnix protsessov: dialog s russkoi kul'turoi". Khabarovsk, pp. 268-275. (In Russian)

5. Kholmanskikh, Yu. S. (2019). *Osobennosti natsional'no-orientirovannogo obucheniya RKI (na primere kitaiskix studentov)* [Peculiarities of Nationally Oriented Teaching in Russian Exemplified by Teaching

Chinese Students]. Yu. S. Kholmanskikh, A. D. Verisova. *Rusistika bez granits*, Sophia, T. 3, No. 1, pp. 74-79. (In Russian)

6. Chzhao, Yu. (2007). *Lingvodidakticheskie osnovi etnoorientirovannogo obucheniya russkomu yaziku i testirovaniya: na primere kitajskikh uchashhikhsya: dis. ... kand. ped. nauk* [Linguodidactic Foundations of the Ethno-Oriented Teaching of the Russian Language and Testing: Exemplified by Teaching Chinese Students: Ph.D. Thesis]. Moscow, 297 p. (In Russian)

The article was submitted on 24.11.2021

Поступила в редакцию 24.11.2021

Хабудуаси Мадина,

аспирант,

Казанский федеральный университет,

420008, Россия, Казань,

Кремлевская, 18.

madina.habidulla@mail.ru

Habudouaxi Madina,

graduate student,

Kazan Federal University,

18 Kremlyovskaya Str.,

Kazan, 420008, Russian Federation.

madina.habidulla@mail.ru