

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Уральский государственный педагогический университет»

На правах рукописи

Чжан Сяохуэй

ЧЖАН Сяохуэй

**ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ КИТАЯ
ГОВОРЕНИЮ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ
В КОНТЕКСТЕ РЕГИОНАЛЬНО-ЭТНИЧЕСКОГО ПОДХОДА**

5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (филология; уровень
профессионального образования)

Диссертации на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
доктор педагогических наук,
профессор Н. Н. Сергеева

Екатеринбург - 2022

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение.....	3
Глава 1. Методические основы обучения китайских студентов устной русской речи в контексте регионально-этнического подхода	15
1.1. Трудности обучения русскому языку в неязыковых вузах Китая ...	15
1.2. Особенности китайских обучающихся в контексте регионально-этнического подхода (национальный характер, нравственное воспитание, философия Китая)	33
1.3. Принципы обучения китайских студентов устной русской речи	50
Выводы по первой главе	68
Глава 2. Реализация методических основ обучения китайских студентов устной русской речи в контексте регионально-этнического подхода.....	71
2.1. Диагностика обученности русскому языку китайских студентов неязыковых вузов	71
2.2. Разработка учебного комплекса упражнений по обучению китайских студентов говорению на русском языке.....	83
2.3. Опытное обучение: ход, анализ, результаты	98
Выводы по второй главе	107
Заключение	110
Библиографический список	114

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. В современном глобальном мире Россия и Китай рассматриваются как серьезные стратегические партнеры. С развитием китайско-российских всесторонних отношений стратегического взаимодействия и партнерства в Китае все больше возрастает популярность русского языка, изучение которого китайскими студентами становится действенным фактором стимулирования экономического роста страны. Причем интерес к изучению русского языка проявляют не только те, кто выбирает его как филологическую специальность, но и многие студенты неязыковых высших учебных заведений, поэтому в настоящее время во многих китайских университетах открываются кафедры, обеспечивающие обучение русскому языку студентов самых разных специальностей.

В этой связи в Китае неуклонно возрастает потребность в преподавателях русского языка, а также в развитии и совершенствовании методик обучения русскому языку китайских студентов, не имеющих базовой лингвистической подготовки, а изучающих этот иностранный язык для расширения возможностей профессиональной коммуникации, т. е. как средство общения и карьерного роста с ориентацией на участие в сфере российско-китайского сотрудничества.

Актуализация русского языка именно как средства общения, в свою очередь, обуславливает особую значимость методик обучения китайских студентов устной русской речи.

Состояние изученности проблемы. Проблемам обучения китайских студентов русскому языку посвящено достаточно большое количество научных и научно-методических исследований и публицистических работ. Однако значительную их часть составляют работы, раскрывающие различные аспекты и проблемы обучения русскому языку китайских студентов, которые обучаются в российских вузах, что обеспечивает широкие возможности для их погружения в языковую среду, русскими

преподавателями, для которых этот язык является родным, с применением методик, разработанных российскими специалистами-лингводидактами на обширной методологической базе исследований и методических разработок в области обучения иностранным языкам в России.

При всей значимости этих исследований, они, конечно, требуют научной адаптации к условиям обучения русскому языку китайских студентов в Китае – при отсутствии языковой среды и силами преподавателей, преобладающая часть которых не является носителями русского языка. В последние два десятилетия, по мере роста интереса к изучению русского языка в Китае и увеличения числа желающих осваивать этот иностранный язык, стали появляться исследования, посвященные проблемам обучения русскому языку в китайских вузах, однако пока они немногочисленны. Основную часть этих исследований составляют работы, в которых раскрываются различные аспекты обучения русскому языку как специальности в вузах филологического (лингвистического) профиля. В них исследуются различные направления совершенствования методик преподавания русского языка в условиях китайского вуза. В этих исследованиях обосновывается методическая значимость сравнительно-сопоставительного подхода к обучению русскому языку как иностранному, который позволяет знакомить китайских студентов с инокультурными и иноязычными явлениями, сложными для их восприятия, через сопоставление с хорошо знакомыми и понятными им явлениями родной культуры и языка (Ло Сяося, Син Чжао, Сун Янь Янь и др.); использования видеоматериалов и ресурсов Интернета, позволяющих частично компенсировать отсутствие языковой среды в условиях китайского вуза (А. С. Ли, Ма Чуньюй, Чжан Цзыли и др.); повышения эффективности тестирования результатов обучения русскому языку китайских студентов с применением современных технологий (Цао Но, Чжао Юйцзян, Юй Тичжуан и др.).

Особо выделим исследования Цао Но и Чжао Юйцзян, в которых подчеркивается богатый научно-методический потенциал национально-

ориентированной (этноориентированной) модели обучения русскому языку, подчеркивающей значимость для повышения эффективности обучения не только лингвострановедческих знаний о стране изучаемого языка, но и учета национально-этнических особенностей самих обучающихся.

В то же время, как свидетельствует вузовская практика и отмечают многие специалисты, на сегодняшний день обучение русскому языку в вузах Китая не отвечает в полной мере современным требованиям, поскольку выпускники китайских языковых вузов в основной своей массе слабо подготовлены к устному речевому общению на русском языке, а коммуникативная компетенция, на формирование которой собственно направлено обучение языку, сводится, в основном, к овладению умениями и навыками письменных форм коммуникации.

В еще большей степени все эти проблемы характерны для обучения русскому языку студентов неязыковых вузов Китая, где такое обучение осуществляется, как правило, китайскими преподавателями, не всегда владеющими русским языком на достаточном уровне, с применением методик, не отвечающих требованиям подготовки специалистов разного профиля к эффективному профессиональному устному общению на русском языке. При этом данная проблематика практически еще не стала предметом специальных научно-методических исследований, хотя в Китае ее значимость отмечается в работах Дин Ицзюнь и др.

Вследствие этого проблемы именно данного направления в китайской лингводидактике становятся наиболее актуальными.

Анализ актуальности и степени разработанности проблемы исследования позволяет сделать вывод, что в педагогической науке и образовательной практике обучения китайских студентов неязыкового профиля говорению на русском языке существуют **противоречия** между:

– все возрастающей в Китае социальной потребностью в специалистах разного профиля, владеющих русским языком как средством профессионального общения, и недостаточной разработанностью

теоретических основ обучения русскому языку в высших учебных заведениях неязыкового профиля;

- необходимостью обучения китайских студентов говорению на русском языке и недостаточной разработанностью методик обучения студентов неязыкового профиля устной русской речи, учитывающих национально-этнические особенности обучающихся;

- все более широким применением методик обучения русскому языку в китайских неязыковых вузах и недостаточностью учебно-методических средств обучения устной русской речи, разработанных в контексте регионально-этнического подхода.

Выявленные противоречия определили **проблему исследования**: как осуществить эффективное обучение студентов неязыковых вузов Китая говорению на русском языке в контексте регионально-этнического подхода?

Актуальность и недостаточная разработанность данной проблемы обусловили выбор **темы исследования**: «Обучение студентов Китая говорению на русском языке в контексте регионально-этнического подхода».

Цель исследования: методическое обоснование обучения китайских студентов устной русской речи в контексте регионально-этнического подхода.

Объект исследования: процесс обучения русскому языку студентов неязыкового вуза в Китае.

Предмет исследования: методические основы обучения китайских студентов неязыкового вуза устной русской речи на основе регионально-этнического подхода.

Гипотеза исследования: обучение китайских студентов в неязыковых вузах Китая говорению на русском языке будет эффективно, если: методические основы обучения:

- определены факторами, обуславливающими трудности обучения китайских студентов неязыкового вуза устной русской речи;

– выявляются через сущность регионально-этнического подхода и специфику его применения как методологической основы для разработки методики обучения китайских студентов неязыкового вуза говорению на русском языке;

– обеспечены частно-методическими принципами обучения китайских студентов устной русской речи в контексте основных положений регионально-этнического подхода в условиях неязыкового вуза в Китае;

– включают учебный комплекс упражнений по обучению китайских студентов неязыкового вуза говорению на русском языке как средство обучения.

В соответствии с целью и гипотезой сформулированы следующие **задачи исследования:**

1. Определить на основе изучения научных и научно-методических источников факторы, обуславливающие трудности обучения китайских студентов неязыкового вуза устной русской речи.

2. Выявить специфику регионально-этнического подхода в лингводидактике и особенности китайских обучающихся в контексте его применения.

3. Выделить и обосновать частно-методические принципы, обеспечивающие реализацию основных положений регионально-этнического подхода в обучении китайских студентов неязыкового вуза устной русской речи.

4. Определить и разработать учебный комплекс упражнений по обучению китайских студентов неязыкового вуза говорению на русском языке.

5. Провести опытное обучение говорению на русском языке китайских студентов неязыкового вуза.

Для решения поставленных задач и проверки гипотезы были использованы следующие теоретические и эмпирические **методы исследования:** теоретический анализ и обобщение зарубежной и китайской

философской, психолого-педагогической и методической литературы по проблеме исследования; анализ опыта обучения иностранному языку в неязыковых вузах; обобщение, сравнение, сопоставление, систематизация; педагогическое наблюдение, беседа, тестирование; опытное обучение в студенческих группах; методы обработки результатов учебной деятельности студентов; сравнительный анализ данных, полученных в ходе исследования.

Теоретико-методологическую основу исследования составили фундаментальные теории, идеи, положения в области обучения иностранным языкам, современные концепции и теории усвоения иностранных языков (Н. Д. Арутюнова, И. Л. Бим, А. А. Богатов, Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез, М. К. Кабардов, А. А. Леонтьев, Р. К. Миньяр-Белоручев, Е. И. Пассов, Е. Н. Соловова, А. Н. Шамов и др.); работы по обучению русскому языку как иностранному (Е. М. Верещагин, Л. И. Гришаева, В. Г. Костомаров, Ю. Е. Прохоров, Г. Д. Томахин, Б. Н. Фомин, Л. В. Цурикова, А. Н. Щукини др.), в том числе по обучению русскому языку китайских обучающихся (Дин Ицзюнь, А. С. Ли, Ло Сяося, Лю Сумэй, Ма Чуньюй, Син Чжао, Сун Янь Янь, Цао Но, Чжан Цзыли, Чжао Юйцзян, Юй Тичжуан и др.); исследования по проблемам обучения говорению на иностранном языке (И. А. Зимняя, Б. А. Лapidус, Е. И. Пассов, И. В. Рахманов, В. Л. Скалкин и др.), в том числе в условиях неязыкового вуза (Н. Ю. Кабанова, Д. Б. Ковалева, Л. В. Малетина, О. М. Овчинникова и др.), а также диагностики и тестирования обученности иностранному языку, в частности, обученности китайских студентов русскому языку (Суетина А.И. и др.); теории упражнений в лингводидактике (И. Л. Бим, В. А. Бухбиндер и др.).

Методология исследования базируется на основных положениях диалектического материализма, коммуникативного подхода в овладении иностранным языком, а также регионально-этнического подхода (Н. Ю. Абышева, Ф. Х. Гебенова, В. В. Мирошниченко, Г. М. Парникова, Н. Н. Сергеева и др.) в его применении к обучению иностранному языку.

Опытно-экспериментальная база исследования: Маньчжурский институт Университета Внутренней Монголии (Китайская Народная Республика). Общая выборка испытуемых составила 98 студентов 1 курса неязыковых специальностей.

Организация и этапы исследования. Исследование проводилось с 2018 по 2021 гг. и включало три этапа:

первый этап(2018-2019)-анализ проблемы исследования; разработка рабочей позиции; анализ российских, китайских и зарубежных источников научно-методической литературы; формулирование задач, определение подходов к процедуре исследования и оценке его результатов; организация констатирующего эксперимента, разработка диагностического аппарата по развитию умений русскоязычной речи студентов Китая;

второй этап (2020)– разработка, теоретическое обоснование и научно-методическое описание трудностей обучения студентов Китая русскому языку; направлений совершенствования методик обучения русскому языку китайских студентов неязыковых вузов в Китае; методических подходов к обучению китайских студентов русскому языку, разрабатываемых на основе древнекитайской философской мысли и с учетом национального характера и менталитета китайцев; частно-методических принципов, обеспечивающих реализацию основных положений регионально-этнического подхода в обучении китайских студентов неязыкового вуза устной русской речи;

третий этап (2021) – обработка, анализ, систематизация результатов проведенного исследования; корректировка основных положений; формулирование выводов и итогов исследования; подготовка научно-методического пособия по обучению русскому языку студентов Китая в регионально-этническом контексте; оформление диссертации.

Научная новизна исследования состоит в том, что:

1. Разработаны методические основы обучения китайских студентов устной русской речи, которые представляют собой совокупность положений регионально-этнического подхода и перспективных направлений

совершенствования методик обучения русскому языку китайских студентов; факторов, обуславливающих трудности обучения русскому языку китайских студентов в вузах Китая, и частно-методических принципов обучения.

2. Обобщены перспективные направления совершенствования методик обучения русскому языку китайских студентов в неязыковых вузах Китая в условиях ограниченности учебного времени и объема лингвистических и лингвострановедческих знаний, а также отсутствия языковой среды: применение сравнительно-сопоставительного подхода при изучении языковых особенностей фонетики, грамматики, лексики русского языка, лингвострановедческих явлений; учет этнопсихологических особенностей китайских студентов; методически целесообразная организация внеаудиторной учебной работы студентов по самостоятельному закреплению полученных на занятиях теоретических и практических знаний и дальнейшему совершенствованию речевых умений и навыков.

3. Впервые в методике обучения русскому языку китайских студентов применен регионально-этнический подход, который позволяет интегрировать наиболее перспективные направления развития методических основ преподавания русского языка в неязыковых вузах Китая с учетом национального характера и менталитета китайцев, а также традиционной китайской философии.

4. Разработан комплекс упражнений, направленный на развитие иноязычных устно-речевых умений участвовать в беседе, выражать свои мысли, выражать свое отношение; обусловленный китайским национальным характером и лингвистическими трудностями обучения китайских студентов русскому языку.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что работа вносит вклад в дальнейшее развитие теории и методики обучения русскому языку как иностранному, а именно:

1. Обобщены и систематизированы факторы, обуславливающие трудности обучения русскому языку китайских студентов в вузах Китая,

связанные с тем, что китайский и русский языки относятся к разным языковым семьям и поэтому характеризуются множественными различиями, которые создают для китайских студентов при знакомстве с русским языком большие проблемы в восприятии инокультурных и иноязычных явлений и в освоении языка, особенно его речевых аспектов.

2. Раскрыты методологические возможности регионально-этнического подхода как основы методического объединения направлений оптимизации обучения русскому языку китайских студентов (учет этнопсихологических особенностей и этнолингвистической специфики, определяемых национальной философской и языковой культурой, преодоление традиционной для китайского образования методической ориентированности преподавания русского языка на чтение как основу владения языком, на приоритет письменных форм коммуникации перед устными).

3. Выделены частно-методические принципы обучения китайских студентов устной русской речи, обусловленные китайским национальным характером и лингвистическими трудностями обучения: реализация индивидуальной траектории обучения студентов; коммуникативное «бездействие»; отражение в устно-речевой тематике отношений русской молодежи к своим родителям, учителям, старшим; коммуникативная фонетика; коммуникативная грамматика; перманентное повторение пройденного иноязычного материала; сочетание иноязычного чтения и письма; дидактическая опора на словарь; сравнение явлений китайского и русского языков; принцип активного познавательного вопроса; «море» упражнений (обильные упражнения – языковые, условно-речевые, речевые; искомые принципы обеспечивают реализацию регионально-этнического подхода.

Практическая значимость исследования:

– подготовлены учебные пособия по обучению русскому языку студентов Китая в регионально-этническом контексте и внедрены в учебный

процесс Маньчжурского института Университета Внутренней Монголии (Китайская Народная Республика);

– адаптированы диагностические методики для решения задач данного исследования; проанализированы результаты обучения по русскому языку студентов Китая.

Основные положения исследования представлены в 10 публикациях, включая 4 статьи в изданиях, рекомендованных ВАК МОиН РФ для публикации результатов диссертационных исследований.

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялись в процессе:

- участия в 4 международных (Екатеринбург: 2019 – 2021) научно-практических конференциях;
- обучения 98 студентов 1 курса неязыкового вуза Китая;
- публикации 8 статей, 2 пособий.

Достоверность и обоснованность результатов и выводов исследования обеспечиваются совокупностью теоретико-методологических подходов и принципов, применением методов, соответствующих предмету, целям и задачам исследования, внедрением основных положений и результатов исследования в практику работы вузов; количественными и качественными результатами опытно-экспериментальной работы.

Положения, выносимые на защиту:

1. Трудности обучения русскому языку китайских студентов в неязыковых вузах Китая обусловлены рядом факторов, определяющими из которых являются: сложность восприятия русских языковых и лингвострановедческих явлений вследствие их значительного отличия от китайского языка и культуры; отсутствие языковой среды, ограничивающее возможности для неформальной речевой практики и, тем самым, препятствующее развитию мотивации к общению на русском языке.

2. Компенсировать данные трудности специальными методическими средствами и приемами, облегчающими китайским студентам изучение

русского языка, позволяют следующие перспективные направления совершенствования методик обучения русскому языку: применение сравнительно-сопоставительного подхода при изучении языковых особенностей фонетики, грамматики, лексики русского языка, а также лингвострановедческих явлений; учет этнопсихологических особенностей китайских студентов, обуславливающих этнолингвистическую специфику освоения ими русского языка; методически целесообразная организация внеаудиторной учебной работы студентов по самостоятельному закреплению полученных на занятиях теоретических и практических знаний, речевых умений и навыков.

3. Методически объединить направления оптимизации обучения русскому языку позволяет применение в его преподавании китайским студентам неязыковых вузов регионально-этнического подхода, который предполагает выявление особенностей: национального характера китайцев как национально-государственной общности людей, объединенных общей историей и культурными традициями, что имеет определяющее значение для восприятия китайцами инокультурных и иноязычных явлений, которые включаются в содержание обучения; национального менталитета китайских студентов, влияющих на их отношение к процессу обучения, что важно с точки зрения отбора методических форм, способов и средств обучения иностранному языку; традиционной китайской философии как мировоззренческой основы обучения китайских студентов, учет которой позволяет выделить частно-методические принципы формирования у них в условиях неязыкового вуза и отсутствия языковой среды умений и навыков устной русской речи.

4. Частно-методические принципы, обеспечивающие реализацию основных положений регионально-этнического подхода в обучении китайских студентов неязыкового вуза устной русской речи, включают: I группа – принципы, обусловленные китайским национальным характером (направленность на групповое сотрудничество в аудиторной и

внеаудиторной работе; реализация индивидуальной траектории обучения студентов; коммуникативное «бездействие» («недеяние»); отражение в устно-речевой тематике отношений русской молодежи к своим родителям, учителям, старшим); II группа – принципы, обусловленные лингвистическими трудностями обучения китайских студентов русскому языку (коммуникативная фонетика; коммуникативная грамматика; перманентное повторение пройденного иноязычного материала; сочетание иноязычного чтения и письма; дидактическая опора на словарь; сравнение явлений китайского и русского языков; принцип активного познавательного вопроса; «море» упражнений – языковые, условно-речевые, речевые).

Структура диссертации. Диссертация состоит из введения, двух глав, выводов по каждой главе, заключения, библиографического списка, включающего 113 источников (из них 17 на иностранных языках).

Глава 1. МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ УСТНОЙ РУССКОЙ РЕЧИ В КОНТЕКСТЕ РЕГИОНАЛЬНО-ЭТНИЧЕСКОГО ПОДХОДА

1.1. Трудности обучения русскому языку в неязыковых вузах Китая

В активно развивающихся с конца 1980-х годов российско-китайских межгосударственных отношениях начало XXI века было отмечено новой вехой – подписанием в 2005 г. соглашения между правительствами двух стран об изучении русского языка в Китае и изучении китайского языка в Российской Федерации. Это послужило стимулом для неуклонно возрастающего прогресса в обучении русскому языку в Китае. Постепенно увеличивается число учебных заведений, в которых преподается русский язык, в основном, это вузы (более 90% от общего числа учебных заведений, в которых изучается русский язык). При этом русский язык преподается не только в лингвистических вузах, где студенты обучаются по специальности «Русский язык» 4 года с получением по окончании степени бакалавра, но и в вузах нефилологического профиля, в которых студенты на I и II курсах изучают русский язык наряду с основной специальностью. Соответственно, увеличивается число студентов, изучающих русский язык в вузах, как лингвистического, так и неязыкового профиля, а также растет число китайских преподавателей русского языка. В ответ на потребность повышения уровня обучения русскому языку в Китае разрабатываются программы и методики его преподавания, создаются условия для повышения профессиональной квалификации преподавателей, в том числе с привлечением русских специалистов, которые читают лекции, проводят семинары по углубленному изучению русского языка и др. Расширяется сотрудничество между вузами Китая и России по обмену специалистами, а

также по подготовке студентов, магистрантов и докторантов [Лю Сумэй, 2014].

Такое активное развитие этого образовательного направления обуславливает необходимость выявления и более глубокого изучения различных теоретических и методических проблем, решение которых будет способствовать дальнейшему совершенствованию и повышению эффективности обучения русскому языку в Китае. Большинство этих проблем обнаруживается при организации реального процесса обучения китайских студентов русскому языку, который сложен и включает в себя множество аспектов, наиболее значимыми из которых являются такие, как:

- взаимосвязь между теорией и практикой (*методологический аспект*);
- взаимосвязь между преподаванием и обучением (*педагогический аспект*);
- взаимосвязь между формой и содержанием (*лингводидактический аспект*);
- взаимосвязь между слушанием, говорением, чтением и письмом (*коммуникативный аспект*);
- взаимосвязь между родным языком и русским (*лингвострановедческий аспект*).

Выделенные аспекты равно значимы в обучении русскому языку как студентов-лингвистов, так и студентов нефилологических вузов. При этом они тесно взаимосвязаны и взаимообусловлены, но в то же время каждый из них имеет самостоятельную значимость, определяет содержательно специфические методы, формы и средства обучения.

Методологический аспект обучения русскому языку предполагает определение базовой методологии, основой которой, безусловно, является философия. Выступая методологической основой всей науки в целом, философия может руководить изучением любой дисциплины. В то же время разнообразие философских школ определяет и многообразие методологий, которые могут быть выбраны в качестве базового подхода обучения.

Например, метод грамматического перевода и метод самосознательного контраста представляют собой системы методов обучения, основанные на рационализме; такие методы, как прямой метод и метод аудирования и говорения, представляют собой системы методов обучения, основанные на эмпиризме. Поскольку и рационалистическая философия, и философия эмпиризма имеют определенную односторонность и ограничения, наиболее эффективным научным методом обучения русскому языку, на наш взгляд, является диалектический материализм, т. е. марксистско-ленинская философская методология. Только используя диалектические материалистические точки зрения и методы для анализа и рассмотрения различных отношений и противоречий процесса обучения, мы можем выявить законы универсального значения, позволяющие совершенствовать сложную педагогическую практику.

В *педагогическом аспекте* сам учебный процесс – это противоречивый, чрезвычайно сложный и в то же время неизбежный процесс, в котором причудливо переплетаются различные субъективные и объективные факторы. Чтобы обеспечить единство этого двустороннего процесса, в котором участвуют преподаватели и студенты, необходимо учитывать, что и преподавание русского языка как целенаправленная, плановая, организованная деятельность, и обучение студентов, изучающих русский язык, должны быть процессом **развития**.

Развитие, как известно, имеет внутренние и внешние причины. Внутренняя причина – это основа развития, внешняя причина – это условие развития, при этом внешняя причина может действовать только через внутреннюю причину. В процессе преподавания русского языка активное обучение студентов является основой для их успешного изучения русского языка. Ведущая роль преподавателя побуждает его мобилизовать энтузиазм студентов к изучению русского языка и создавать различные благоприятные условия для студентов в соответствии с их потребностями в изучении языка.

Согласно диалектическому подходу, развитие вещей есть процесс развития от количественного изменения к качественному, от накопления количества к качественному скачку. Студенты учатся пользоваться русским языком, постепенно продвигаясь от обучения к владению, от неквалифицированного использования языка к квалифицированному – это и есть процесс развития от количественного изменения к качественному. Студенты достигают этого состояния через восприятие, память, практику, повторное использование; преподаватели – через применение гибких и разнообразных методов, организацию оптимальных этапов и форм обучения, использование каждого звена в учебном процессе, что позволяет как можно быстрее продвигать процесс от количественного накопления к качественному скачку.

Основным источником развития диалектико-материалистическая методология считает разрешение **противоречий**, под которыми понимаются отношения между любыми противоположностями. При этом, имея дело с различными отношениями, необходимо различать главные противоречия, оказывающие существенное влияние на процесс развития, и второстепенные, влияние которых вносит в процесс развития несущественные изменения. Чтобы определять и успешно разрешать главные, а также легко разрешать второстепенные противоречия в преподавании русского языка, необходимо выявить основные области противоречий в этом процессе, изучить закономерности его движения с точки зрения развития и на этой основе обобщить основные принципы преподавания в качестве основы для руководства преподавательской работой. Это позволит улучшить качество и эффективность преподавания русского языка.

Основным инструментом преподавания является **методика**, представляющая собой совокупность и алгоритм применения каких-либо методов, приемов обучения. С точки зрения процесса обучения методика преподавания – это органичная система, состоящая из ряда методов, шагов, средств, технологий и операционных процедур, которые преподаватель и

студент реализуют в процессе обучения для достижения определенных целей обучения, взаимодействуя друг с другом в соответствии с конкретным содержанием обучения. Исходя из конкретных потребностей педагогической деятельности, внутренняя структура методики обучения русскому языку, включающая ряд языковых систем, физических объектов и эмоциональных систем, наполняется определенным содержанием. Основным, незаменимым инструментом общения преподавателей и студентов в учебной деятельности является языковая система.

Лингводидактический аспект процесса обучения русскому языку, согласно требованиям действующего в Китае Национального стандарта качества обучения иностранной лингвистике, предполагает овладение базовыми знаниями русской фонетики, правильного произношения и интонации, четкой концепцией грамматики и синтаксиса, а также освоение словарного запаса в определенном объеме. Без этих знаний невозможно успешное формирование коммуникативной компетентности студента, умений и навыков правильного использования им русского языка как инструмента общения.

Коммуникативный аспект процесса обучения русскому языку, по существу, выражающий его основную цель, согласно этому стандарту, методически направлен на овладение «нормальным уровнем речи», что реализуется через освоение студентами умений и навыков аудирования, говорения, чтения, письма и перевода, стандартные требования к которым выступают критериями оценки уровня освоения студентом русского языка на разных уровнях обучения посредством обязательного тестирования. Такие тестовые экзамены по русскому языку – как семестровые, так и государственный – проводятся одновременно по всей стране.

Однако формальное знание иностранного языка и умение применять его правила в устной и письменной речи, как известно, само по себе не обеспечивает успешную коммуникацию в иноязычной среде. Именно поэтому в обучении любому иностранному языку в настоящее время

уделяется большое внимание *лингвострановедческому аспекту*, связанному с изучением культуры, истории и географии стран, в которых проживают носители изучаемого языка.

Лингвострановедение как новое лингводидактическое понятие было введено в российской лингвистике в 1970-х годах Е. М. Верещагиным и В. Г. Костомаровым, которые определяли его как «аспект преподавания русского языка иностранцам, в котором для решения общеобразовательных и гуманистических задач лингвострановедчески реализуется кумулятивная функция языка и проводится аккультурация адресата, причем методика преподавания имеет филологическую природу – ознакомление проводится через посредство русского языка и в процессе его изучения» [Верещагин, 1973 : 37]. Введение этого понятия послужило началом выделения в методике преподавания русского языка как иностранного особой методической дисциплины, предметом которой стал отбор и презентация в учебном процессе сведений о национально-культурной специфике речевого общения носителя языка с целью формирования у иностранных учащихся коммуникативной компетенции [Прохоров, 1995]. Многолетняя практика включения лингвострановедческой составляющей в обучение русскому языку как иностранному показала ее эффективность, поэтому в настоящее время лингвострановедческая компетенция рассматривается как обязательный компонент коммуникативной компетенции иностранных учащихся, формируемой в процессе их обучения русскому языку. Содержательно данная компетенция представляет собой систему *знаний о культуре страны*, которые извлекаются из языковых единиц с национально-культурным компонентом семантики и усваиваются ими в процессе и благодаря изучению русского языка, а также совокупность *лингвострановедческих умений*, позволяющих осуществить речевую деятельность на русском языке [Томахин, 1986 : 10]. В соответствии с этим Национальный стандарт качества обучения иностранной лингвистике предусматривает обязательные требования и к овладению студентами

«определенными знаниями о российских национальных условиях и культуре».

Студенты филологических вузов, изучающие русский язык как специальность, готовятся в первую очередь для работы в качестве преподавателей русского языка или переводчиков. Поэтому к ним предъявляются более высокие требования и знания грамматики русского языка, и владения коммуникативными навыками, и знаний в области литературы, культуры и общественной жизни России. Обучение русскому языку в соответствии с этими целями включает начальный – базовый (I и II курсы) и продвинутый (III и IV курсы) уровни.

На первых курсах студенты осваивают основы фонетики, лексики и грамматики русского языка с целью комплексного развития речевых навыков – аудирования, говорения, чтения, письма. При этом предполагается, что главное внимание должно уделяться именно развитию устной речи. Целью продвинутого этапа обучения на старших курсах является дальнейшее развитие речевых умений по русскому языку, а также расширение лингвистических, страноведческих и других знаний с определенной ориентацией на будущую специальность студентов. Исходя из этого, программа обучения помимо практических курсов русского языка также включает такие дисциплины, как спецкурсы по грамматике русского языка, лингвистика текста, функциональная стилистика, функциональная грамматика, основы устного и письменного перевода, сочинение на русском языке, второй иностранный язык, лингвострановедение и др.

Важно подчеркнуть, что в последние годы лингвострановедческий аспект обучения китайских студентов русскому языку содержательно меняется.

Если раньше, как отмечает Лю Сумэй, в преподавании русского языка применялась традиционная система учебных дисциплин, ориентированных на изучение, главным образом, русской филологии, то сегодня такой подход уже не отвечает требованиям времени. Поэтому обучение русскому языку

осуществляется не только на материале языковых и литературных источников, но и включает всестороннее изучение политики, экономики и культуры современной России. Новый подход к обучению находит отражение в издаваемых в последние годы учебниках, содержание которых «отражает реальную жизнь России, касается насущных тем в таких сферах, как традиции и обычаи русского народа, образование, СМИ, спорт, туризм и т. п.» [Лю Сумэй, 2014 : 122].

Кроме того, как подчеркивают исследователи, преподавание иностранных языков – это всегда межкультурное общение, поскольку следствием изучения нового языка является не только знакомство с культурными реалиями, стереотипами и единичными актами социального поведения представителей другой языковой общности, но и задача их адекватного восприятия и прочтения в иной социокультурной среде [Гришаева, 2006]. Это, в свою очередь, актуализирует проблему развития у обучающихся *межкультурной компетенции*, обеспечивающей адекватное поведение в ситуациях межличностного коммуникативного взаимодействия индивидуумов различных культур. При этом подчеркивается, что успешность взаимодействия в ситуациях столкновения с ценностями, нормами и привычками чужой культуры во многом зависит от уровня развития умений и навыков **устной речи** [Сун Янь Янь, 2008].

С этой точки зрения важное значение приобретает степень различия культур, поскольку, как отмечает Ло Сяоя, «чем дальше отстоят культуры, тем острее возникает проблема интерференции в межкультурном общении» [Ло Сяоя, 2006 : 3]. В методике обучения иностранному языку это актуализирует аспект сопоставительного лингвострановедения, связанного с выявлением общего и различного в национальных культурах через их выражение в языке как средства обеспечения коммуникативной компетенции в актах межкультурной коммуникации представителей конкретных языков и культур [Томахин, 1986].

К примеру, исследование Ло Сяоя посвящено сравнительному изучению культурных символов в регионах России и Китая с целью использования выявленных русско-китайских параллелей при обучении русскому языку как иностранному. Своим исследованием автор ставит «вопрос о выработке методики, позволяющей организовать органичное введение сведений о двух национальных культурах, в которых можно найти точки соприкосновения двух культур, двух языков, перейти от общих понятий к частным, имеющим национальную окраску». Она также подчеркивает, что «широкое и последовательное изучение культур в сравнительно-сопоставительном плане дает возможность более полно и адекватно овладеть изучаемым языком, ощутить себя в новой культуре, попытаться понять ее, а через восприятие и понимание иноязычной культуры прийти к совершенствованию знаний о своей собственной, а затем и к пониманию общечеловеческих ценностей» [Ло Сяоя, 2006].

В исследовании Син Чжао представлена основанная на сопоставительном анализе фонетических особенностей русского и китайского языков методика формирования фонологической компетенции будущих профессиональных лингвистов, обучающихся в филологических вузах Китая. Актуальность данной проблематики определяется тем, что китайский и русский языки относятся к разным типам, в частности, их фонологические системы характеризуются множественными различиями, которые создают для китайских студентов при знакомстве с фонетикой русского языка большие проблемы и поэтому требуют разработки специальных методических приемов, облегчающих студентам освоение языка, прежде всего, его речевых аспектов. Так, для китайцев в русской речи непривычными являются различие гласных в ударной и безударной позициях, артикуляционное изменение смежных согласного и гласного звуков, ударение, строение слога, интонационное оформление речи. Без практического освоения этих фонетических особенностей русского языка студент-инофон, даже в случае грамматически правильного построения

высказываний, может столкнуться со значительными трудностями в коммуникации, поскольку не будет правильно понят адресатами речи. Поэтому формирование фонологической компетенции китайских студентов на занятиях по русскому языку предполагает овладение фонемами русского языка и их позиционными вариантами, знакомство с артикуляционно-акустическими характеристиками фонем (звонкость / глухость, твердость / мягкость и др.), явлениями ассимиляции и редукции, а также такими особенностями русской речи, как интонация, мелодика, фразовое ударение, паузирование, ритмика, темп речи, ее громкость, тембр и др. Кроме того, предлагаемая автором методика предусматривает знакомство с работой органов речи, с психологическими механизмами русской речи и ее смысловым восприятием [Син Чжао, 2017].

Важно подчеркнуть, что данная методика разрабатывалась для обучения студентов-русистов в китайских вузах, где они изучают русский язык в условиях отсутствия языковой среды. Очевидно, что для них, в отличие от китайских студентов, изучающих русский язык в России и поэтому имеющих широкие возможности для неформальной речевой практики, изучение русского языка вызывает бóльшие сложности, и поэтому эффективность обучения снижается. При этом, как отмечают исследователи, отсутствие языковой среды также становится причиной слабой мотивации к общению на иностранном языке, тогда как конечной целью обучения любому иностранному языку является именно овладение «живым» языком как средством коммуникации. Все это обуславливает необходимость компенсировать данные трудности методическими средствами.

Исследования в этом направлении на сегодняшний день чаще всего связаны с выявлением методических ресурсов интернета в обучении русскому языку как иностранному в условиях китайского языкового вуза (Ма Чуньюй, Чжан Цзыли и др.).

Появление компьютера и компьютерных технологий, особенно бурное развитие с начала 2000-х годов мультимедиа и Интернета, как известно,

оказали почти революционное влияние на развитие образования, обеспечив возможности развития интерактивных и дистанционных форм обучения, моделирования принципиально новой обучающей среды, создания новых средств и технологий обучения, его индивидуализации и др.

Наряду с этим, в современной лингводидактике интернет обусловил разработку новых концепций методики обучения русскому языку как иностранному: выявляются новые подходы к построению моделей восприятия и понимания иноязычных сообщений, уточняется коммуникативная природа общения, его психологические, лингвистические и методические особенности, определяется роль индивидуальных факторов в овладении языком. Кроме того, использование в китайской аудитории интернета как источника аутентичных текстов и информации, а также средства, повышающего мотивацию к применению иностранного языка как в учебно-познавательных, так и в коммуникативных целях, рассматривается исследователями в качестве перспективного направления, поскольку позволяет в какой-то степени компенсировать отсутствие языковой среды [Чжан Цзыли, 2002].

В практике обучения иностранным языкам начинает также использоваться новый вид компьютерных технологий на основе интернета (тренировочные компьютерные программы, системы мультимедиа презентаций и др.), который позволяет выпускникам даже после завершения обучения в китайском вузе сохранять сформированные навыки и умения, продолжать процесс «вхождения в язык» посредством вовлечения обучающихся в коммуникативную деятельность на иностранном языке.

Широкое применение нашли компьютерные технологии и в лингводидактическом тестировании по русскому языку как иностранному.

Следует подчеркнуть, что в Китае регулярному проведению контроля при определении результатов обучения придается огромное значение. Поэтому разработка эффективной системы объективного и независимого контроля на сегодняшний день является одной из важнейших задач

современной методики преподавания иностранных языков, в том числе русского (Цао Но, Юй Тичжуан и др.). Основным методом такого контроля на сегодняшний день является тестирование, которое помимо главной функции – быть инструментом объективации результатов и повышения эффективности обучения языкам – выполняет также функцию научного познания, прежде всего, в области лингводидактических проблем, поскольку служит «средством диагностики трудностей языкового материала для учащихся ... и способом прогнозирования успешности или неудач обучения» [Юй Тичжуан, 2008 : 3].

Компьютерное тестирование при этом позволяет решать и целый ряд организационно-педагогических проблем китайских вузов. Так, хотя в Китае традиционно в преподавании иностранных языков уделяется большое внимание роли контроля преподавателя, значительная часть преподавателей слабо владеют современными методиками тестирования. Качество современных учебных материалов недостаточно высокое, поскольку в них не учитываются многие изменения в методике преподавания иностранного языка. Обучение студентов осуществляется, как правило, в больших группах, что не обеспечивает возможностей для индивидуализации обучения и контроля за его результатами. Все это актуализирует проблему разработки более объективной системы тестирования, учитывающей такие основные факторы, как «мотивы, руководствуясь которыми человек изучает русский язык; актуальные для изучающих русский язык сферы общения; социокоммуникативные роли, которые тестируемый выполняет, используя иностранный язык; типы и виды дискурсов и стоящие за этими дискурсами функционально-стилевые и лексико-грамматические подсистемы, актуальные для изучающих русский язык; конечные цели и задачи обучения РКИ» [там же].

Кроме того, в настоящее время многие выпускники китайских вузов, стремящиеся связать свою карьеру со сферой все расширяющегося делового российско-китайского сотрудничества, ориентируются на сдачу

Сертификационного экзамена по русскому языку делового общения. Это Российская государственная трехуровневая система тестирования по русскому языку, разработанная преподавателями МГУ им. М. В. Ломоносова, Государственного Института русского языка им. А. С. Пушкина и Российского университета дружбы народов в начале 2000-х годов. Сертификационные экзамены по русскому языку делового общения предназначены для иностранных бизнесменов, которые имеют деловые контакты с российскими партнерами; сотрудников внешнеторговых организаций, для работы в которых требуется знание русского языка; специалистов или менеджеров среднего и высшего звена, работающих в российских компаниях; а также для тех, кто учится в вузах в России или за рубежом и готов связать свою будущую карьеру с русским языком в сфере бизнеса. В русле этой проблематики Цао Но обосновывает значимость создания банка тестовых заданий, ориентированных на Сертифицированный экзамен по русскому языку, как одной из основных задач в сфере реформирования и модернизации китайского образования [Цао Но, 2018].

Разработка такого банка тестовых заданий, который пока не используется на кафедрах китайских филологических факультетов, как отмечает данный автор, может оказать существенную помощь в организации обучения. Поскольку в содержание банка могут входить не только проверяющие тесты, но и обучающие, их можно использовать как для проверки и контроля знаний, так и для обучения. При этом упорная работа студентов над тестами будет мотивировать их к изучению русского языка и позволит сформировать у них уверенность в возможности выполнения тестовых заданий на высокую отметку. С другой стороны, это обеспечит преподавателям возможность не только для оценивания результатов обучения посредством итогового контроля, который обычно применяется в китайской аудитории, но и для управления учебной деятельностью студентов посредством регулярного, систематического текущего контроля разных видов [там же : 56-60].

Считаем необходимым отметить, что Цао Но подчеркивает особую значимость включения в банк тестовых заданий для кафедр русского языка в китайских вузах **национально-ориентированных** тестов по русскому языку, при конструировании которых будет учитываться этнокультурная и этнопсихологическая специфика обучения китайских учащихся. Это означает, что при отборе содержания тестовых материалов важно учитывать не только культурные традиции России, но и предвидеть гипотетическую реакцию китайских учащихся на информацию, заключенную в тестах [там же : 74].

Проблема научно-методической разработки лингводидактических основ этноориентированного обучения русскому языку и тестирования поставлена в исследовании Чжао Юйцзян. Автор обосновывает положение о том, что повышение качества и оптимизация обучения китайских учащихся русскому языку возможны только при условии **учета их этнопсихологических особенностей и этнолингвистической специфики**, которые уходят корнями в национальную философскую и языковую культуры. Как известно, знакомясь с представителями других народов и культур, человек обычно воспринимает их поведение с позиций своей культуры, что может приводить к неправильному восприятию поведения. Избежать этого помогает знание наиболее типичных черт, характерных для того или иного народа, той или иной среды. В частности, национальное своеобразие китайских учащихся проявляется в их психологии: у них определенный, своеобразный тип памяти, эмоций, восприятия, мышления, а также особенный жизненный опыт, знания, привычки, интересы, склонности, идеалы и ценностные ориентации. Все эти факторы функционируют и взаимодействуют в процессе обучения. Рассматривая с этих позиций трудности обучения китайцев русской фонетике, грамматике и лексике, автор формулирует общетестологические и лингводидактические требования к конструированию языковых тестов, ориентированных на китайскую аудиторию [Чжао Юйцзян, 2008].

Наряду с этим следует признать, что во многом в национально-культурные традиции уходят своими корнями и те слабые стороны китайской лингводидактики, применяемой при обучении китайских студентов иностранным языкам, в том числе русскому, которые выделяются исследователями (А. С. Ли, Цао Но, Чжао Юйцзян и др.). Так, согласно существующей в Китае методической традиции в основе образования лежит заучивание классических текстов и постоянное их повторение, поэтому в школах на занятиях ученики занимаются переводами текстов с древнекитайского на современный китайский, работая со словарями. Соответственно, и на занятиях по иностранному языку основное внимание продолжает уделяться чтению как цели и средству овладения языком, и в целом отмечается тяготение к печатному слову; широко используется механическое заучивание как способ приобретения знаний и формирования навыков; «организация применения» полученных навыков основана на пролонгированной тщательной тренировке и коррекции. Во многом таким подходом объясняется и методическая ориентация в первую очередь на передачу информации о языке как системе, а не на его практическое применение, а также отсутствие комплексного подхода к введению языковых единиц на основе разных речевых практик – чтения, письма, аудирования, говорения. Как результат возникают широко обсуждаемые в научно-методической литературе проблемы, с которыми сталкиваются выпускники китайских филологических вузов: у них не сформированы умения общения, в речи много ошибок, недостаточно усвоены страноведческие знания и др.

Таким образом, на сегодняшний день в преподавании русского языка в китайских филологических вузах сохраняется противоречие между теоретическими разработками в области методики обучения иностранному языку, направленными на его практическое применение обучающимися в профессиональной и социальной коммуникации, и массовой вузовской практикой, которое выражается в концентрации внимания преподающих

язык в вузе на чтении как основе владения языком, приоритете письменных форм коммуникации перед устными [Ли, 2000].

В неязыковых вузах Китая, где студенты изучают русский язык в дополнение к своей основной специальности, данные проблемы проявляются в еще большей степени в силу ряда объективных отличий.

Главное отличие состоит в том, что в филологических вузах студенты изучают русский язык как будущие преподаватели или специалисты в области профессионального перевода, поэтому, как отмечалось выше, программа их обучения предусматривает, помимо формирования речевых умений и навыков (чтения, аудирования, говорения, письма) – на начальном уровне обучения, получение знаний о языке как системе и его функциональных вариантах, а также в области лингвострановедения – на продвинутом уровне. В целом формирование и закрепление коммуникативных навыков происходит на протяжении всех четырех лет обучения, и, тем не менее, для большинства выпускников вуза практическое владение русским языком, как правило, требует дальнейшего совершенствования.

Студенты-нефилологи изучают язык как средство делового общения, прежде всего в рамках осваиваемой профессии, поэтому в программе обучения русскому языку акцент сделан на тех «умениях, которые потребуются студенту как будущему специалисту в его работе» [Дин Ицзюнь, 2001 : 49]. Исходя из этого, они осваивают только начальный, базовый уровень, предполагающий формирование речевых умений и навыков, тогда как теоретические знания о русском языке и его грамматике минимальны, а лингвострановедческие знания обычно ограничиваются профессиональной тематикой и некоторыми особенностями повседневного поведения жителей России. Причем на изучение студентами нефилологических вузов русского языка учебным планом отводится всего 512 учебных часов в течение двух первых курсов (3 аудиторных занятия в неделю). При этом центральное место на аудиторных занятиях традиционно

занимает чтение вслух, в процессе которого преподаватель обращает внимание на правильное произношение, интонацию, ударение [там же : 50]. Очевидно, что это не может не отражаться негативно на качестве и степени освоения студентами речевых умений и навыков.

Это обуславливает необходимость разработки таких методик обучения русскому языку в неязыковых вузах Китая, которые обеспечивали бы в условиях ограниченности отведенного на него учебным планом времени более эффективное формирование у студентов умений и навыков успешного применения русского языка в практике межличностного и делового межкультурного общения. Анализ рассмотренных выше теоретических и научно-методических исследований по этой проблематике, а также практики преподавания русского языка в непрофильных вузах позволяет выделить несколько наиболее перспективных направлений повышения качества и оптимизации обучения русскому языку китайских учащихся в условиях нормативного ограничения объема учебного времени, в частности аудиторных часов на его изучение, а также лингвистических и страноведческих знаний:

- применение сравнительно-сопоставительного подхода при изучении языковых особенностей фонетики, грамматики, лексики русского языка, а также лингвострановедческих явлений;

- учет этнопсихологических особенностей китайских студентов, обуславливающих этнолингвистическую специфику освоения ими иностранного языка, в частности русского;

- методически целесообразная организация внеаудиторной учебной работы студентов по самостоятельному совершенствованию речевых умений и навыков.

Поскольку китайским студентам сложно оценить масштаб и важность грамматики русского языка вследствие отсутствия в их родном языке таких комплексных и довольно трудных для усвоения правил, как в русском языке, сравнительно-сопоставительный подход позволяет в определенной степени

компенсировать ограниченность знаний о русском языке как системе путем выделения тех его элементов, освоение которых необходимо, но вызывает затруднение у китайских обучающихся, и их объяснения через понятные и знакомые для китайцев языковые явления.

Учет действительности Китая, специфики менталитета и культурно-этнографических особенностей китайских студентов в методике преподавания русского языка позволяет облегчить им восприятие инокультурных и иноязычных явлений, с которыми они встречаются в процессе изучения иностранного языка.

Значимость методически целесообразной организации внеаудиторной учебной работы студентов определяется ограниченностью аудиторных занятий, которые должны дополняться самостоятельной работой студентов по освоению и закреплению полученных на занятиях теоретических и практических знаний.

Методически объединить эти направления оптимизации обучения иностранному языку, на наш взгляд, позволяет применение в преподавании русского языка китайским студентам неязыковых вузов регионально-этнического подхода.

1.2. Особенности китайских обучающихся в контексте регионально-этнического подхода (национальный характер, нравственное воспитание, философия Китая)

Понятие «регионально-этнический подход к иноязычному образованию» в терминологическое поле лингводидактики введено Г. М. Парниковой, которая определяет его как «овладение языком и культурой изучаемого языка путем максимального отражения специфики региона, культуры и духовных ценностей этноса обучающихся в содержании, формах, методах обучения» [Парникова, 2018 : 10].

Необходимо отметить, что различные аспекты проблемы этноориентированной направленности социокультурных процессов все более активно исследуются в современных философских, социологических, психолого-педагогических науках. В частности, российскими исследователями широко используются понятия «этнокультурный подход», «этнопедагогический подход», «этнорегиональный подход» и др. Однако, как отмечает В. В. Мирошниченко, в настоящее время общепринятого мнения о сущности этих подходов не существует. Так, сравнительно недавно появившееся в педагогике понятие «этнорегиональный подход» исследователи активно применяют при описании этноисторических, этнолингвистических, этнокультурологических и этнопсихологических условий организации системы образования в рамках отдельного национально-специфического региона. В исследованиях начинают появляться такие новые понятия, как «этнорегиональные особенности», «этнорегиональные условия», «этнорегиональная среда» и др. Все это свидетельствует о возрастающем интересе к данной тематике, хотя разные исследователи нередко вкладывают в эти термины различное понимание [Мирошниченко, 2015 : 53-54].

С позиций нашего исследования в большей степени представляет интерес смысловое содержание понятия «этнорегиональный подход»,

специфика которого, в свою очередь, наиболее наглядно, по нашему мнению, раскрывается через сопоставление с сущностью этнопедагогического подхода.

Этнопедагогический подход, как показывает анализ источников, исходит из базового представления о том, что в рамках такого многонационального государства, как, например, Россия, человек способен вступать в полноправный диалог с представителями других этносов только при условии, что он освоил культуру, язык и историю своего народа. Исходя из этого, образование представителей «малых» народов должно не только обеспечивать освоение общего, единого для всех учащихся в стране содержания, но и:

- знакомить детей с языком, историей, культурой, традициями своего народа;
- развивать у детей разных национальностей уверенность в себе и гордость за принадлежность к своему этносу;
- воспитывать уважительное, толерантное отношение к другим этносам.

В отличие от этого этнорегиональный подход учитывает тот факт, что в России в одном национальном регионе, наряду с титульным этносом, всегда живут представители и других этносов. И если этнопедагогический подход, как правило, предполагает ориентацию образования в таком регионе на титульную нацию, то этнорегиональный подход, не вступая с ним в противоречие, переносит акцент на «интегративное, производное от всего того, что касается истории, культуры, психологии, педагогики всех проживающих в регионе этносов, и коренных, имеющих многовековую историю, и пришлых, чья культура не менее ценна в общеисторическом и мировом контексте» [Мирошниченко, 2015 : 53].

Общим для этих подходов является то, что оба они, хотя и **разными методическими средствами**, ориентируют на формирование у обучающихся как этнического самосознания, так и уважительного, толерантного

отношения к другим культурам и народам, а также одновременно и этнической и общегосударственной идентичности [там же : 55].

В российской научно-педагогической литературе этнорегиональный подход достаточно широко используется в контексте решения проблем развития личности учащихся, формирования социального поведения, духовно-нравственных качеств, творческих способностей и др. (Ф. Х. Гебенова, Т. И. Добровольская, З. Б. Дзуцева, Е. А. Лепشوкова, Е. И. Тенчурина, И. А. Черкашин, С. А. Чотчаев и др.), поскольку, по мнению исследователей, в современном мире воспитание духовно целостной личности неразрывно связано с воспитанием в ней национального самосознания. В частности, Ф. Х. Гебенова, которая исследовала возможности применения данного подхода в преподавании английского языка, считает, что обучение иностранным языкам вне учета этнорегионального компонента нередко приводит к отсутствию ценностных оснований для национально-культурной идентичности, к экспансии стандартов западного образа жизни и, как результат, к модифицированию сознания учащихся в сторону космополитизма, с одной стороны, или, что не менее опасно, национализма – с другой [Гебенова, 2004 : 3]. В методическом аспекте это предполагает введение в содержание учебного предмета этнорегионального материала (конкретных проблем этноса и региона) и обсуждение его на всем доступном быденном уровне в сопоставлении с общечеловеческими проблемами, а также совершенствование форм и методов, направленных на развитие индивидуальных качеств личности учащегося, уровня его самосознания и национальной культуры.

С этой точки зрения этнорегиональный подход содержательно близок регионально-этническому подходу в его интерпретации Г. М. Парниковой, однако мы будем опираться именно на концепцию этого исследователя, поскольку она разрабатывалась применительно к проблемам формирования иноязычной компетенции выпускников неязыкового вуза и методически ориентирована на усиление акцента на самостоятельную работу студента при

обучении иностранному языку [Парникова, 2018 : 3-4], что в полной мере отвечает и целям нашего исследования.

В соответствии с регионально-этническим подходом, при разработке методики обучения иностранному языку необходимо выявить:

- специфические особенности региона проживания обучающихся, необходимые для определения подходов к организации иноязычного образования;
- особенности менталитета обучающихся, оказывающие влияние на процесс усвоения иноязычного учебного материала и взаимодействие с участниками учебно-воспитательного процесса;
- частно-методические принципы обучения иностранному языку, учитывающие выявленные регионально-этнические особенности [там же : 10].

Применительно к целям нашего исследования, направленного на поиски путей оптимизации процесса обучения русскому языку, в нашем случае – говорению на русском языке, китайских студентов в неязыковых вузах Китая, данный подход предполагает:

- выявление особенностей Китая как национально-государственной общности людей, объединенных общей историей и культурными традициями, что имеет определяющее значение для восприятия китайцами инокультурных и иноязычных явлений, которые включаются в содержание обучения;
- выделение особенностей менталитета обучающихся, влияющих на их отношение к процессу обучения, что важно с точки зрения отбора методических форм, способов и средств обучения иностранному языку;
- выявление частно-методических принципов формирования у китайских студентов в условиях неязыкового вуза и отсутствия языковой среды умений и навыков устной русской речи, позволяющих реализовать регионально-этнический подход в методике преподавания русского языка.

Как известно, своеобразие культурно-исторического развития, природно-климатические условия, особенности материальной жизни народа обуславливают общие национально-психологические характеристики людей, которые выражаются понятием *«национальный характер»*.

Вопросы единства культуры народа, его духовно-психологической общности интересовали многих ученых различных эпох, начиная с древнейших времен, и на сегодняшний день заняли определенное место в науке. К этой проблематике неоднократно обращались Ш. Монтескье, И. Фихте, И. Кант, И. Гердер, Г. Гегель. Их внимание привлекали в первую очередь те факторы, которые в той или иной мере могли оказывать влияние на становление национального характера.

В общем понимании национальный характер – это устойчивые особенности, характерные для членов того или иного национального (этнического) сообщества, особенности восприятия мира, мотивов поступков (идей, интересов, религии).

С этой точки зрения чрезвычайно важно отметить, что традиционный китайский подход к изучению национального характера несколько отличается от европейских научных традиций. В традиционных китайских словарях начала XX века «Цыхай» и «Цыюань» слово сингэ «характер» отсутствует. Позднее оно было заимствовано из английского языка – personality (личность). Выходит, что в старые времена в Китае такого понятия вообще не существовало. Дело не в том, что никто не рассуждал о поведенческой морали и характере людей, просто независимое существование индивида не признавалось.

Объясняется это социально-экономическими условиями, которые существовали в Китае в течение многих веков. Доминирующей отраслью в экономике Китая было земледелие, которое развивалось в трудных природных условиях. Необходимость строить ирригационные сооружения и связанный с этим тяжелый титанический труд послужили причиной того, что община и коллективный труд играли и играют огромную роль в жизни

народа, поэтому у китайцев сформировались такие качества, как жесткая дисциплина, сплоченность, четкое распределение ролей, высокая степень доверия к мнению группы. В производственных отношениях главными являлись клан и кровнородственные связи. Кроме того, многовековая полурабская форма оседлости сформировала стремление к стабильности, боязни перемен и внутренней сдержанности [Чжао Юйцзян, 2008 : 68].

Чжао Юйцзян отмечает, что китайские ученые выделяют такие особенности китайцев, уходящие корнями в древность, как «инфантилизация взрослых» и «тотальная морализация». В старом Китае «тотальная морализация» привела к лицемерию и аморальности, а «инфантилизация» выражалась в том, что взрослый человек не был развит как самостоятельная личность, за счет чего достигалась абсолютная власть. Остаточные явления этой психической организации, как считает исследователь, наблюдаются и у современных китайских студентов, которые далеко не всегда умеют и хотят самостоятельно мыслить и активно проявлять свою индивидуальность. У них «очень слабо выражено стремление к самовыражению, они скорее склонны слушать преподавателя, чем возражать ему или вступать в дискуссию, хотя последнее необходимо для развития мышления и речи» [там же : 69].

В то же время одно из самых распространенных древних самоназваний Китая Чжун Го, в буквальном переводе «Срединное государство», выражает желание великих мыслителей прошлого, чтобы он был еще и государством «золотой середины». Золотая середина – не фиксированная точка между двумя полюсами, а центр притяжения, возвышающий человека, синоним умеренности и согласованности человеческих поступков с силами природы. Чтобы объяснить, что это такое, китайские философы часто прибегали к метафоре «стрельба из лука»: лучник должен был попасть в яблочко точно в тот момент, когда звучал гонг, – это требовало не только безупречного владения телом, но и полной сосредоточенности. Подобно ему, каждый должен во всем стремиться к золотой середине и дожидаться верного момента, чтобы начать действовать.

Все эти исторические факторы оказали существенное влияние на формирование национального характера китайцев.

Согласно принятому сегодня толкованию, слово сингэ «характер» включает в себя такие понятия, как шицзегуань «мировоззрение», сянъши тайду «реальная позиция», синъли тэчжэн «особенности психологии» и синвэй фанши «манера поведения». Каждое из этих понятий, в свою очередь, включает множество других взаимосвязанных подпонятий.

Известный китайский философ Чжан Дайнянь считает, что национальный дух составляют два основных фактора:

- то, что исповедуется большинством представителей национального сообщества;
- то, что может побуждать людей к движению вперед, т. е. выступает своеобразным катализатором.

В соответствии со своим национальным характером, восточный человек не пытается выделиться из общества, а приспосабливается к нему, но не для того, чтобы контролировать, распоряжаться и управлять другими, а для того, чтобы соответствовать обществу и другим, находиться с ними в гармонии. Приспособиться для китайца – значит придавать значение связям, отношениям между людьми, «лицу».

У каждого свое лицо. Лицо – передняя часть головы человека, сверху ограниченная границей волосистого покрова головы, внизу – углами и нижним краем нижней челюсти, с боков – краями ветвей нижней челюсти и основанием ушных раковин. На первый взгляд, трудно ассоциировать лицо с китайским характером. С развитием общества многое исчезло, многое появилось, многое изменяется, но культура-лицо совсем не изменяется. В Китае каждый хочет иметь «лицо», по-китайски это «мяньцзы» («mianzi»), что означает образ человека, его гордость, репутацию и социальный статус. Это очень важная часть построения отношений. Мяньцзы, т. е. сохранять лицо, важнее всего. Например, если сегодня в Китае вырос интерес к России и знать русский язык, значит, получить, вероятно, хорошую работу, хорошую

зарплату, многие абитуриенты выбирают русский язык своей специальностью, чтобы в будущем сохранить свое лицо. Если же абитуриенты выбирают русский язык, поддавшись влиянию окружающих людей, то в этом проявляется принцип золотой середины.

Национальный характер представляет собой, прежде всего, определенную совокупность эмоционально-чувственных проявлений, выражаясь, в первую очередь, в эмоциях, чувствах и настроениях, в способах эмоционально-чувственного освоения мира, а также в скорости и интенсивности реакции на происходящие события. Национальный характер, как и все социально-психические явления, проявляется в способе поведения, образе мыслей, складе ума, обычаях, традициях, вкусах и т. д. больших групп людей и значительно меньше у отдельных индивидов.

Тем не менее, общий национальный характер китайцев обуславливает и общие особенности их *менталитета*, т. е. присущих каждому из них национально-специфических – наряду с индивидуальными – ценностных ориентаций и установок, склада ума, совокупности эмоциональных, психологических и культурных особенностей. Основным каналом передачи от поколения к поколению национально специфического менталитета является ***нравственное воспитание***.

Нравственное воспитание всегда рассматривалось в педагогической науке как одно из центральных звеньев всестороннего формирования личности. Нравственность – это система правил поведения личности, прежде всего, отвечающая на вопросы: что хорошо, а что плохо; что добро, а что зло. Это внутренние, духовные качества, которыми руководствуется человек. Человек без воспитания – что тело без души.

Для китайцев воспитание имеет чрезвычайно важное значение. Если у человека очень хорошие манеры, то про него в Китае говорят: *这个人真有教养!* (*Какой воспитанный человек!*). Еще в Китае часто говорят:

子不教，父之过。 (*Только кормить и одевать детей, а не воспитывать их – это ошибка родителей.*)

Наиболее распространенными воспитательными средствами в Китае являются пословицы и поговорки. Они созданы народными массами в их повседневной жизни, в производительном труде, в общественной практике, извлечены людьми из успешного опыта, неудач, научных знаний, жизненных ощущений, уроков. В них в доступной форме изложены нравственные нормы и житейская мудрость, они хорошо помогают детям познакомиться с миром человеческих взаимоотношений и с окружающим миром в целом. Как значимая часть духовной культуры и народной педагогики Китая, пословицы и поговорки входят в жизнь детей с самого раннего возраста, сопровождают на протяжении всего детства и остаются с ним на всю жизнь.

Поговорка и пословица – это общепринятое, образное, широко распространенное в народе стереотипное выражение. Словарь иероглифов синьхуа дает следующие определения: пословица – известное удобопонятное, краткое, значительное и стереотипное выражение, которое передается в народе (谚语: 流传民间的通俗简练而富有意义的固定语句); поговорка – популярное удобопонятное выражение, имеющее диалектологический характер, в том числе: пословицы, сленги, идиомы и разговорные фразеологизмы (俗语: 流行民间的通俗、定型语句。带方言性质。如谚语、俚语、惯用语和口头常用成语等。).

Поговорки и пословицы являются изысканной формой выражения удовольствия, характеризуются краткостью, духовностью, образностью, живостью и живописным выражением духовного и человеческого облика всех людей в обществе.

В работах многих исследователей (У. Н. Решетнева, Чжан Мянью, Д. К. Саяхова, Ма Синьтун, Мао Чуньчао, Чжао Цзиньбо, Чень Я Фан, Чжао Чжицян и др.) даны определения понятиям «пословица» и «поговорка», представлены различные способы их классификации.

Знакомство с китайскими пословицами и поговорками хорошо помогает понять китайский национальный менталитет и найти пути межкультурного взаимопонимания.

Отношение к старшим

Почтение к старшим – основная добродетель в Китае. Об этом говорят такие пословицы, как: 百善孝为先 – *Из массы добрых дел, самое важное и хорошее – почитание старших.* 家有一老, 如有一宝 – *Если в семье есть старец, значит в семье есть драгоценность.* 不养儿不之父母恩 – *Чтобы понять родителей, вырасти собственных детей.* 父母在, 不远行 – *Если родители пока живут, не далеко уедешь.* 惟孝顺父母, 可以解忧 – *Только тогда вы будете счастливыми, когда вы уважаете своих родителей.* 寒门出孝子 – *Баловать сына – все равно, что убить его; только из-под огненной палки выходят почтительные дети.*

Родителей в Китае почитают с древних времен. Поэтому не трудно понять, если родители имеют дело с русским языком, то детям приходится выбрать русский язык своей специальностью.

О терпении и спокойствии

В Древнем Китае способность терпения и сдерживания своих чувств и эмоций считалась проявлением сильного характера и очень ценились, что нашло отражение во многих пословицах и поговорках. 千里之行, 始于足下 – *Путешествие в тысячу ли начинается с одного шага.* 不怕慢, 怕不做 – *Не бойся медлить, бойся остановиться.* 口吃不出个胖子 – *Поспешишь – людей насмешишь.* 吃一堑, 长一智 – *Падая, мы учимся идти безопасно.* 欲速则不达 – *Если гонишься за быстротой – не достигнешь (тише едешь, дальше будешь).* 只要功夫深, 铁杵磨成针 – *Если вы достаточно много работаете, то сможете истереть даже железный стержень до размера иглы.* 水滴石穿, 绳锯木断 – *Капающая вода пронзает камень; пила, сделанная из веревки, прорезает дерево насквозь.*

Об уме и глупости

В Китае в детях без устали развивали усердие, серьезность, любознательность. 不知不害怕, 不学才可怕. – *Не бойся, что не знаешь – бойся, что не учишься.* 少壮不努力老大徒伤悲. – *Не теряй напрасно времени в молодости, в старости его останется очень мало.* 一步一个脚印儿 – *Каждый шаг оставляет след.* 冰冻三尺, 非一日之寒 – *Метровый лед не в один день образуется.* 读书须用意, 一字值千金 – *Когда вы читаете, не позволяйте ни одному слову избегать вашего внимания; одно слово может стоить тысячу золотых монет.* 好记性不如烂笔头 – *Хорошая память хуже, чем кончик плохой кисти.* 记录下来不如记在心里. – *Записать лучше чем запомнить.* 活到老, 学到老. – *Учись до старости.*

О творчестве и созидании

Китайцы любят творчество. 授人以鱼不如授人以渔 – *Научите человека рыбачить.* 未雨绸缪 – *Готовь сани летом.* 师傅领进门, 修行在个人. – *Учителя только открывают двери, дальше вы идете сами.* 如果你有天赋, 不要害怕现在运气不好. – *Если у тебя есть талант, не бойся, что сейчас не везет.*

А когда молодой человек еще не умеет хорошо работать или учиться, часто ему говорят: ничего страшного, в каждой профессии есть мастера своего дела.

Об отношениях между людьми

近朱者赤近墨者黑. – *С кем поведешься, от того и наберешься.* 路遥知马力, 日久见人心. – *Конь испытывается дорогой, а человек – временем.* 各人自扫门前雪, 莫管他人瓦上霜. – *Каждый расчищает снег перед своей дверью, не заботясь об ином на крыше соседа.*

В заключение необходимо подчеркнуть, что этнические постулаты народной педагогики, нашедшие отражение в пословицах и поговорках, едины в своей нравственной основе и во многом сохраняют свою

действенность до настоящего времени. Так, исследуя систему ценностей у современных китайцев, К. М. Тертицкий в начале 1990-х годов пришел к выводу, что у них сохранены стереотипы поведения и система ценностей, близкая к традиционной [Тертицкий, 1991 : 68]. Однако Чжао Юйцзян через 20 лет отмечает, что, хотя у китайских студентов, конечно, осталось уважение к старшим и традиционное китайское трудолюбие, но они далеки от прежнего идеала и в большей степени проявляются во время их жизни на родине, тогда как вдали от дома и без контроля семьи молодой человек чувствует слишком много свободы и меньше ответственности. Возможно, считает автор, это объясняется тем, что в современном Китае нарушена традиция многодетной семьи и родители балуют своего единственного ребенка [Чжао Юйцзян, 2008 : 69].

Важным фактором, определяющим особенности мировоззрения как ядра национального характера и менталитета жителей Китая, является *китайская философия*.

Философия – это особая форма мыслительной деятельности человека, направленная на всеобъемлющее рациональное осмысление мира и бытия человека в нем. Под философией также понимают исторически развивающуюся совокупность результатов этой деятельности и систему теоретических положений, в рамках которой она осуществляется.

Традиционную философию Китая составляют три религиозно-философских учения – конфуцианство, даосизм и буддизм. Конфуцианство заложило философские идеи о социальной гармонии, даосизм разработал теорию о внутренней неразрывной взаимосвязи человека с природой, буддисты преподавали практические методы психической саморегуляции, дающие потенциальную возможность сознательно управлять своим нервно-психическим состоянием и моделировать собственное бытие [Степанова, 2010 : 3].

Философия образования – это область философии, анализирующая основания педагогической деятельности и образования, его цели и идеалы,

методологию педагогического знания, методы проектирования и создания новых образовательных институций и систем.

Рассмотрим наиболее значимые положения китайской философии, которые необходимо учитывать при обучении русскому языку китайских студентов в вузах Китая.

Тот, кто знает Учение, уступает тому, кто находит в нем удовольствие – 知之者不如好之者, 好之者不如乐之者

Интерес – движущая сила обучения, самый лучший учитель для обучения. Термин «интерес» в профессиональном педагогическом общении часто используется как синоним учебной мотивации. Поэтому, с педагогической точки зрения, преподаватели русского языка должны являться для студентов хорошим и наглядным примером мотивированности, создавать приятную, спокойную атмосферу на занятии, выбирать интересные задания и темы для обсуждения, помогать разбудить и развивать познавательный интерес студентов при обучении русскому языку. С другой стороны, студенты тоже должны самоопределиваться в выборе стратегий и тактик овладения русским языком и развивать свой интерес к русскому языку, много петь, писать, читать, переводить, смотреть и слушать на русском языке и т. д., максимально наполнить содержание обучения русским языком, культурой, историей.

Учение без размышления бесполезно, но и размышление без учения опасно – 学而不思则罔, 思而不学则殆

Размышление представляется очень важным фактором в процессе изучения иностранных языков. Учение – это процесс систематического овладения знаниями, навыками, умениями, необходимыми, в конечном счете, для выполнения трудовой деятельности, воспитания гражданской зрелости. «Размышлять и не учиться – губительно». В процессе обучения русскому языку китайские студенты часто задают преподавателю вопросы: Что (Кто) это? Почему? Зачем? Как делать? Китайская философия направляет студентов самостоятельно находить ответы на возникающие вопросы.

Обучение и развитие мышления идут параллельно и взаимно стимулируют друг друга.

Кто повторяет старое, тот и узнает новое – 溫故而知新

По мнению Конфуция, кто повторяет старое и узнает новое, тот может быть предводителем. Он подчеркнул важность повторения старого. Знания представляют собой комбинацию опыта, ценностей, контекстной информации, экспертных оценок, которая дает возможность оценивать и инкорпорировать новый опыт и информацию, это процесс систематического овладения знаниями, навыками и умениями. Поэтому при изучении русского языка китайские студенты должны постоянно повторять пройденный языковой и речевой материал, запоминать новые слова, грамматические явления, синтаксические структуры предложения, слушать звукозапись изучаемого содержания, расширять свой активный и пассивный словарные запасы, чтобы быстрее и лучше овладеть новыми иноязычными знаниями, навыками, умениями, готовностями.

Вести учение в соответствии с индивидуальными способностями учащегося – 因材施教

Китайский философ Конфуций подчеркивал значимость учета индивидуальных способностей обучающихся при обучении. Как нет на дереве двух одинаковых листьев, так нет двух студентов, обладающих одинаковым набором способностей, умений, поведенческих реакций и т. д. Т. А. Боровских считает, что, с одной стороны, развитие образования требует осуществления индивидуализации обучения, а, с другой стороны, традиционный образовательный процесс, имеющий жесткий учебный план и учебную программу, одинаковую и обязательную для всех обучающихся, затрудняет осуществление индивидуального подхода. Опираясь на воззрение китайского философа, предлагаем учитывать при обучении студентов русскому языку их индивидуальные особенности, такие как внимание, самостоятельность, работоспособность, логическое мышление, способность к самоконтролю, познавательная мотивация, речевое развитие, развитие

мелкой моторики и др. Преподаватель должен использовать разнообразные формы и жанры урока (например, давать простые задания обучающимся, имеющим низкий уровень развития памяти, внимания и мышления); применять уроки-игры (игры предлагать индивидуально, малым группам с учетом способностей); предъявлять к выполнению задания повышенной трудности одаренным и способным к изучению иностранного языка студентам; предусматривать выполнение индивидуальных домашних заданий и т. д.

Из троих идущих обязательно найдется один, у которого можно чему-нибудь научиться. Необходимо учиться их преимуществам и размышлять над их недостатками, а затем исправлять – 三人行必有我师焉 择其善者而从之, 其不善者而改之。

Учитель (Конфуций) сказал: «Я не тот, который обладает Знанием от рождения, а тот, который, любя древние Знания, усердно ищет их». Несмотря на быстрый и гибкий ум, учитель любит учиться и не стыдится обращаться с вопросами к простым людям, поэтому-то его и называют образованным. Как уже упоминалось выше, на свете нет двух одинаковых листьев, у каждого человека есть достоинства. В процессе обучения и воспитания, кто-то хорошо читает и говорит по-русски, кто-то хорошо овладевает грамматическим правилам, кто-то хорошо знает культуру и традиции страны изучаемого языка и т. д., поэтому преподавателям и студентам следует быть скромными, стремиться постоянно учиться у других, чтобы улучшить свои знания русского языка.

Учиться без пресыщения, просвещать без усталости – 学而不厌, 诲人不倦。

С одной стороны, в учении Конфуция звучит мысль о том, что учитель должен «учиться без пресыщения»; с другой стороны, идея «просвещать без усталости». Конфуций считал, что преподавание основывается на диалоге преподавателя и студентов. Учишь других – учишь сам. Процесс обучения

обоюдн. Никогда человек хорошо не знает своего предмета, если он этому предмету никого не обучает. Педагог не только учит других, но и учится сам.

Воспитание личным примером лучше, чем воспитание словом – 身教重于言传

Конфуций сказал: «Если сам правитель ведет себя правильно и действует справедливо, то народ без приказаний будет исполнять его повеления; если же правитель сам ведет себя неправильно и действует несправедливо, то, хоть он и приказывает, его не послушают». Примером может служить самый эффектный метод воспитания. Дома родители являются самым хорошим примером для своих детей, в процессе обучения преподаватели выступают лучшим примером для обучающихся. Поэтому преподаватель русского языка (он же и воспитатель), должен обращать особое внимание на свои слова и действия. Педагог должен быть ответственным, любознательным, разносторонне эрудированным человеком, внимательным, добрым и терпимым к обучающимся, знать свой предмет на высоком уровне, быть мудрым наставником для студентов.

Метровый лед не в один день образуется (Москва не сразу строилась) – 冰冻三尺, 非一日之寒

Китайский философ Ван Чун говорил, что метровый лед не в один день образуется. Существует еще похожая китайская мысль: капающая вода пронзает камень; пила, сделанная из веревки, прорезает дерево насквозь (вода камень точит) и т. д. Не сразу все строилось. На все нужно терпение и время. Для достижения успехов необходимо время, медленное развитие событий имеет свое оправдание. По мнению Чжу Си, следует двигаться вперед постепенно, шаг за шагом, учить наизусть, мыслить разумно. При обучении русскому языку студенты должны заниматься ежедневно, читать, писать, говорить на русском языке, слушать новости на русском языке и т. д.

Поражение – мать успеха – 失败是成功之母

Мао Цзэдун считал: потерпев поражение, люди извлекают уроки из самого поражения, изменяют свои идеи и приводят их в соответствие с

закономерностями внешнего мира, и тогда они могут в дальнейшем добиться успеха. При овладении иностранным языком невозможно полностью избежать ошибок, не надо бояться ошибок, надо на ошибках учиться.

Рассмотрев методологическую основу обучения китайских студентов русскому языку, приходим к выводу в русле традиционной китайской философии применительно проблематики исследования: начинающий учиться обнаруживает недостаток знаний, начинающий преподавать сталкивается с трудностями. Однако обучающийся впоследствии пополнит свои знания, а учитель наберется опыта (是故学然后知不足, 教然后知困, 知不足然后能自反也, 知困然后能自强也, 帮曰教学相长也 (<礼记 学记>)).

Обобщая все вышесказанное, выделим основные методические подходы к обучению китайских студентов русскому языку, разрабатываемые на основе древнекитайской философской мысли и с учетом национального характера и менталитета китайцев:

- учет индивидуальных способностей обучающихся;
- развитие интереса (лучшего учителя);
- взаимосвязь обучения и мышления;
- взаимосвязь знаний и умений, соблюдение последовательности в учении;
- развитие активности учащихся, побуждение к учению и самостоятельному добыванию знаний;
- усердное преодоление трудностей и постепенное движение вперед;
- уважительное отношение к преподавателю.

Данные подходы позволяют выделить определяющие принципы обучения китайских студентов устной русской речи в контексте регионально-этнического подхода.

1.3. Принципы обучения китайских студентов устной русской речи

Слово *принцип* (от лат. *principium* «основа, первоначало») в русском языке употребляется в нескольких значениях в зависимости от области его применения: в научной сфере – это постулат, утверждение, исходное положение какой-либо теории, учения, науки; в характеристике человека – это внутреннее убеждение, точка зрения на что-либо, руководящая идея в какой-либо деятельности, основное правило поведения; в технике – основная особенность устройства, действия механизма и др.

В наиболее общем логическом смысле «принцип есть центральное понятие, основание системы, представляющее обобщение и распространение какого-либо положения на все явления той области, из которой данный принцип абстрагирован» [Философский словарь, 2001 : 461]. То есть в той области, из которой данный принцип выделен, он применим ко всем охватываемым ею явлениям.

В дидактике – как науке о преподавании и учении, а также отрасли педагогики, объектом которой является обучение во всем его объеме и во всех его аспектах – также выделяются *принципы обучения*, под которыми «инструментальные, данные в категориях деятельности, выражения педагогической концепции, знание о сущности содержания, структуре обучения, его законах, выраженное в виде норм деятельности, регулятивов для практики» [Словарь-справочник по педагогике, 2004 : 82, 298]. Иными словами, дидактические принципы выражают общие положения, в которых отражаются основные требования к содержанию, методам и формам деятельности преподавателей, и поэтому они являются обязательной, основополагающей частью любой методики обучения.

В российской лингводидактике выявлению и классификации принципов обучения иностранному языку уделяется большое внимание. Традиционным считается разграничение принципов обучения на

общедидактические, которые лежат в основе обучения любому предмету, и методические. Методические принципы, в свою очередь, подразделяются на общеметодические, которые лежат в основе обучения любому иностранному языку, и частно-методические, которые лежат в основе обучения определенному виду речевой деятельности. Кроме того, Е.И. Пассов выделил еще «принципы четвертого ранга», применимые для еще более узкой сферы обучения иностранному языку.

В качестве общедидактических принципов обучения иностранному языку разные исследователи выделяют различные принципы, но, как правило, в этот перечень входят как общепризнанные:

- принцип систематичности, который предполагает, чтобы изложение материала доводилось до уровня системности в сознании обучающихся, требует логического построения, последовательности и непрерывности как содержания, так и процесса обучения;

- принцип сознательности, суть которого заключается в том, чтобы участие обучаемого в обучении иностранному языку базировалось на осознанном, положительном отношении к изучаемому материалу, на внутренней мотивированности;

- принцип наглядности, требующий целесообразного привлечения разных органов чувств к восприятию и осмыслению учебного материала, единства рационального и эмоционального. При этом в обучении иностранному языку речь идет, прежде всего, о языковой наглядности;

- принцип доступности, предполагающий, что трудности, с которыми обучающиеся сталкиваются при изучении иностранного языка, должны быть преодолимыми с учетом их индивидуальных возможностей и возрастных особенностей;

- принцип прочности результатов обучения, которая обеспечивается правильным планированием учебного материала, его повторением и закреплении, организацией самостоятельной работы обучающихся и систематического контроля;

– и ряд других.

Однако в настоящее время, в ситуации серьезных преобразований в высшей школе России, эти принципы также изменяются, получая новую интерпретацию в соответствии с современными тенденциями развития как высшего образования в целом, так и языкового образования, в частности.

Анализируя эти изменения и обобщая результаты исследований, выполненных, в основном, преподавателями Московского государственного лингвистического университета, И. П. Павлова отмечает, что определяющими тенденциями в развитии высшего языкового образования являются его гуманизация и современная трактовка иностранного языка как средства общения и познания, а также средства, вызывающего у студентов повышенный интерес к их будущей профессиональной деятельности. Эти тенденции, потребовавшие существенных изменений прежде всего в целях и содержании образования, не могли не отразиться и на содержательной интерпретации принципов обучения, причем не только лингводидактических, но и общедидактических [Павлова, 2016 : 45-49].

Раскрывая новое содержание общедидактических принципов, применяемых в обучении иностранному языку, автор, учитывая тесную взаимосвязь некоторых принципов, объединяет их в пять групп:

– *принципы развивающего обучения, осознанности целей обучения и способов их достижения и увеличения степени самостоятельности студентов.* При обучении иностранному языку данные принципы обеспечивают развитие таких психических процессов и свойств личности, необходимых для успешного усвоения иностранного языка, как мышление, вербальная память, наблюдательность, ответственность, умение работать в команде, коммуникабельность, познавательный интерес, осознанность;

– *наглядность, градация трудностей и системность.* Принцип наглядности в современной интерпретации требует значительного расширения спектра применяемых для усвоения иностранного языка как средства общения средств наглядности: языковой и неязыковой, слуховой,

зрительной и аудиовизуальной, предметной, изобразительной и ситуативной. Принцип градации трудностей должен реализовываться в ситуации постепенного увеличения сложности учебных задач. Принцип системности должен реализовываться на уровне 1) языковых средств в соответствии с трудностями их усвоения, 2) этапов обучения; 3) упражнений и заданий;

– *преобладание внутренней мотивации и личностная значимость учебных задач.* Практика показывает, что распространенная среди студентов мотивация внешними факторами (получение оценок, диплома «престижного вуза», карьерные перспективы и проч.) менее результативна в обучении, чем внутренняя мотивация, связанная с интересом к предмету и его изучению, с удовольствием от полученных знаний и умений; на ее формирование и должно быть направлено обучение, чему способствует личностная значимость для студентов предлагаемых им учебных заданий и задач;

– *познавательная и коммуникативная активность студентов и профессиональная направленность обучения.* Реализация этих принципов должна начинаться с самого первого этапа обучения и сохраняться на протяжении всего времени обучения;

– *учет возрастных и индивидуальных особенностей студентов, а также психологических характеристик личности.* Эти принципы направлены на формирование у студентов индивидуального стиля учения, а в дальнейшем и стиля профессиональной деятельности [там же : 54-60].

Поскольку, согласно требованиям российского Федерального образовательного стандарта, в качестве конечной цели обучения иностранному языку в вузе в настоящее время признается подготовка коммуникантов, готовых к общению на этом языке с его носителями в ситуациях профессиональной деятельности, к поиску и извлечению информации из профессионально значимых иноязычных источников, к знакомству с культурой народов – носителей этого языка, а также формирование у студентов свойств личности, способствующих успешному сотрудничеству в решении профессионально важных проблем, это должно

найти отражение и в методических (лингводидактических) принципах. И. П. Павлова выделяет следующие принципы, выражающие эти новые цели:

- принцип коммуникативной направленности;
- принцип интерактивности, который вытекает из идеи ориентации учебного процесса на студента как субъекта учебной деятельности;
- принцип взаимосвязанного обучения языку и культуре;
- принцип учет влияния родного языка и опыта его изучения;
- принцип интернационализации профессиональной подготовки специалистов [там же : 49-54].

В целом рассмотренные данным автором принципы в полной мере отвечают целям нашего исследования в качестве общедидактических и общеметодических принципов.

Частно-методические принципы, лежащие в основе обучения определенному виду речевой деятельности, в нашем случае должны обеспечивать реализацию целей обучения говорению на русском языке китайских студентов.

Говорение – это продуктивный вид речевой деятельности, направленный на выражение мыслей в устной форме с целью осуществления вербального общения. Основой говорения выступают произносительные, лексические и грамматические навыки, на формирование которых и должно быть направлено обучение.

Как показывает анализ российских научно-педагогических источников по данной проблеме, методические принципы обучения говорению на иностранных языках по существу представляют собой те же выделяемые исследователями общедидактические и общеметодические принципы, только содержательно сориентированные на освоение конкретного вида речевой деятельности. Так, И. А. Бульдина, рассматривая основные принципы обучения студентов неязыковых специальностей вуза говорению на иностранном языке (на примере английского), выделяет принцип коммуникативности, предполагающий применение в обучении интенсивных

методов, таких как «суггестопедия» (Г. К. Лозанов), которая позволяет избавиться учащимся от страха ошибок, от неуверенности, стеснения; «коммуникативно-интенсивный» метод (Г. А. Китайгородская), «сознательно-интенсивный» метод (Л. Ш. Гегечкори) и др. Принцип учета индивидуальных особенностей обучающихся реализуется применением в группе студентов с разным уровнем языковой подготовки дифференцированного подхода и созданием наиболее благоприятных психологических условий для каждого студента [Бульдина, 2016].

Применение содержательно специфических подходов в обучении иностранному языку также должно найти отражение в принципах образования и обучения.

Например, В. В. Мирошниченко выделяет следующие принципы, на которых базируется этнорегиональный подход к образованию:

- принцип культурно-исторической преемственности и этнокультурной направленности образования;
- принцип открытости этнорегиональной образовательной системы;
- принцип системности, предполагающий интеграцию всех звеньев образования в регионе в единую систему;
- принцип этнокультурности, направленный на реализацию задач этнокультурного обучения, воспитания, развития [Мирошниченко, 2015 : 55].

Г. М. Парникова определила ряд значимых для развития учебной самостоятельности студентов неязыкового вуза из числа коренных народов Якутии принципов обучения иностранному языку в регионально-этническом контексте. Наряду с общедидактическими (принципы соответствия содержания обучения требованиям развития общества и личности, сознательности, активности и профессиональной направленности) и методическими (коммуникативной направленности, аутентичности, ситуативности и учета родного языка при изучении иностранного), она выделила частно-методические принципы, которые позволяют максимально отразить в обучении специфику региона, культуры, духовных ценностей

этноса обучающихся и согласуются с общедидактическими и методическими принципами. Они включают три группы принципов:

I группа – принципы, отображающие соответствие системы подготовки по иностранному языку в неязыковом вузе социальному заказу региона: ориентация иноязычного образования на развитие конкурентоспособной и самостоятельно мыслящей личности; учет регионализации в выборе профиля обучения и дисциплин специализации; отбор учебного материала с позиций потребностей региона;

II группа – принципы, учитывающие культурно-историческое наследие и черты национального характера обучающихся: групповая форма организации самостоятельной учебной деятельности; детерминирование личной активности и инициативы будущих профессионалов; актуализация развития творческих способностей студентов; стимулирование самостоятельных действий по отбору содержания учебной деятельности, определению ее способов и видов; практическая направленность результата самостоятельной учебной деятельности; создание благоприятной среды для адекватной самооценки личностных возможностей, самоконтроля и саморегуляции поведения обучающихся;

III группа – принципы, раскрывающие возможности многоязычия в поликультурном регионе: ретрансляция этнокультурных и этнолингвистических традиций, сложившихся в регионе; учет активного межъязыкового взаимодействия в полиэтническом обществе; аккумулярование опыта сформировавшегося билингвизма; опора на родной язык студентов, принадлежащих к различным лингвосоциумам [Парникова, 2018 : 11-12].

Опираясь на анализ и обобщение идей российских лингводидактов по проблемам выделения принципов обучения иностранному языку, рассмотрим принципы обучения китайских студентов говорению на русском языке.

Согласно общим требованиям Национального стандарта качества обучения иностранной лингвистике, результатом обучения студентов вуза

говорению на русском языке считается то, что выпускник «может вести диалог и рассказывать в соответствии с определенной ситуацией по изучаемому предмету, язык в основном правильный».

По годам обучения требования изменяются следующим образом:

Конец первого учебного года:

1. В течение 2-3 минут подготовки в рамках изучаемого предмета вы можете сделать 2-3 минуты повествования по указанной теме со скоростью 40-60 слов / мин. Ошибки грамматики и формулировки не превышают 4%-6% от общего объема слова.

2. В течение 2-3 минут подготовки по изучаемому предмету вы можете сделать 2-3 минуты повествования по указанной теме, скорость речи составляет 40-60 слов / мин., содержание существенное, речь целостна, а ошибки грамматики и формулировки не превышают 4%-6% от общего объема слов.

Конец второго учебного года:

1. В течение 3-4 минут подготовки по изучаемому предмету вы можете провести 5-8 минут разговора на заданную тему, скорость речи составляет 50-70 слов / мин., а грамматические и словесные ошибки не превышают общего количества использованных слов (4% -6%).

2. В течение 3-6 минут подготовки к изучаемому предмету предмет может быть описан за 3-5 минут, скорость речи составляет 50-70 слов / мин., содержание является существенным, речь последовательна, а ошибки грамматики и формулировки не превышают 4%-6% от общего объема слова.

Конец третьего курса:

При малейшей подготовке можно было бы воспроизвести основные элементы прочитанного и слышимого материала, с тем чтобы помочь познакомиться с темой разговора и выступления, содержание темы, четкое мнение, фонетика, интонация натуральные, речь в основном правильная. Скорость речи не менее 60 слов / мин. Продолжительность непрерывного

разговора составляет не менее 8 минут, а продолжительность выступлений – не менее 3 минут.

Конец четвертого курса:

Умение разговаривать и говорить по общим вопросам политики, дипломатии, экономики, общества, культуры нашей страны и России. Фонетика, интонация натуральные, словесная согласованность; выражать мысль, в основном, правильно. Скорость речи не менее 60 слов / мин., непрерывный разговор не менее 8 минут. Продолжительность выступлений составляет не менее 3 минут.

Как и в российской лингводидактике, в современной методике обучения русскому языку в Китае также подчеркивается важность обращения к речевому общению с учетом будущей специальности студентов, которое делает учебный процесс более избирательным и привлекательным для учащихся. При этом речевое общение понимается «как форма взаимодействия двух или более людей посредством языка и способов его реализации в виде устной диалогической и устной / письменной монологической формы» [Ли, 2000].

Рассматривая проблемы обучения речевому общению на русском языке, практически все исследователи подчеркивают, что трудности, возникающие перед китайскими студентами при овладении речевым общением, связаны в первую очередь с расхождениями между системами родного и изучаемого языка. В этой связи в практическом курсе русского языка в самостоятельный аспект работы выделяются занятия по фонетике и интонации, направленные на формирование фонетических и ритмико-интонационных навыков, что объясняется «трудностями русского произношения для китайских студентов и наличием в их речи устойчивых фонетических ошибок, которые с трудом преодолеваются вне русской речевой среды» [там же].

Чжао Юйцзян подчеркивает, что главным препятствием к усвоению правильного иностранного языка вообще и его акустико-произносительной

системы, в частности, является родной язык учащихся. При говорении на русском языке учащихся из Китая практически всегда слышатся определенные отклонения от норм русского произношения. Эти отклонения закономерны, их можно предвидеть, они возникают в результате взаимодействия, интерференции родного и изучаемого языков. Важно заметить, что закономерные отклонения от орфоэпических норм иностранного языка возникают в произношении не отдельных говорящих, а большинства людей определенной этногруппы, объединенной общим языком. Эти отклонения от нормы обусловлены тем, что под влиянием родного языка у людей складывается субъективное восприятие звуков русского языка, которое зависит от комплекса языковых навыков, приобретенных в процессе усвоения родного языка. В этом заключается своеобразие фонетической картины мира: фонемы ассоциируются у представителя каждого данного языка с его апперцепционной деятельностью, т. е. с актом восприятия слышимой речи. Человек склонен производить привычный для него анализ звучащей речи исходя из своих фонологических представлений в отношении слышимых слов чужого языка. Поэтому китайцы, слыша русские слова, пытаются найти в них комплекс своих фонологических представлений, разложить на свои фонемы [Чжао Юйцзян, 2008 : 64-65].

Важное значение имеет также ритмика речи. Как известно, ритмы речи каждого национального языка специфичны, поскольку связаны с этнопсихологическими особенностями народа, его историей и передаются от поколения к поколению. Общность народа или определенной группы людей ярче всего проявляется в ритмической музыке, пении, танцах, ритуалах. В частности, по ним уже можно судить, насколько существенней отличие музыкально-ритмической культуры Китая от европейской по сравнению с различиями между разными европейскими культурами, включая и русскую.

Син Чжао разделяет нарушения, которые возникают у китайских учащихся при обучении ритмике русского слова, на две группы. Первая

группа – нарушения в произношении ударного гласного: а) изменение места ударения, стремление к фиксированному ударению; б) изменение ударного гласного по степени интенсивности, длительности и напряженности. Вторая группа – изменение длительности русских редуцированных гласных в сторону их увеличения или уменьшения, изменение качества гласных в различных фонетических позициях слова [Син Чжао, 2017].

Значимость именно фонологического аспекта при обучении русскому языку бесспорна. Она связана с тем, что неправильное произношение влечет за собой неправильное восприятие, фонетические ошибки не позволяют сосредоточиться на содержании звучащей речи, что мешает взаимопониманию, установлению контакта между коммуникантами в межнациональном общении, влечет за собой затруднение или даже невозможность общаться, совместно решать профессиональные задачи.

Однако, при всей значимости фонетической стороны говорения, важно учитывать, что оно зависит и от того, как сформированы лексические и грамматические навыки, необходимые для правильной устной речи.

Как отмечалось выше, активное включение студентов в процесс обучения во многом зависит от их **мотивации** к освоению русского языка.

А. В. Петровский и М. Г. Ярошевский определяют мотив (от лат. moveo – двигаю) как то, что движет живым существом, ради чего оно тратит свою жизненную энергию [Петровский, 1998].

Под мотивацией в психологии понимаются осознаваемые или неосознаваемые психические факторы, побуждающие индивида к совершению определенных действий и определяющие их направленность и цели. По утверждению И. А. Зимней, мотивация – это сложное объединение движущих сил поведения в виде потребностей, интересов, влечений, целей, идеалов, которые непосредственно детерминируют человеческую деятельность [Зимняя, 1991]. То есть мотивация напрямую связана с потребностями личности.

В. Н. Тарасюк подчеркивает, что «мотивация выступает механизмом соотнесения личностью внешних и внутренних факторов поведения, которые определяют возникновение, направление и способ осуществления конкретных форм деятельности личности. Превращение потребностей в мотивы происходит не только под воздействием объективных обстоятельств, но и под влиянием психологических качеств личности» [Тарасюк, 1997 : 18].

Современные психологи и педагоги едины в том, что качество выполнения деятельности и ее результат зависят, прежде всего, от побуждения и потребностей индивида, его мотивации; именно мотивация вызывает целенаправленную активность, определяющую выбор средств и приемов, их упорядочение для достижения целей. Мотивация является поэтому «запускным механизмом» (И. А. Зимняя) всякой человеческой деятельности, будь то труд, общение или познание. Питает и поддерживает мотивацию осязаемый, реальный, этапный и конечный успех. Если успеха нет, то мотивация угасает, и это негативно сказывается на выполнении деятельности.

Термин «мотивация» используется во всех областях психологии и педагогики, исследующих причины и механизмы целенаправленного поведения человека, в частности – образования и учебной деятельности. С этой точки зрения Е. П. Ильин отметил, что учебная деятельность в вузе связана с рядом частных деятельностей, каждая из которых побуждается и обосновывается по отношению к общей направленности поведения разными мотивами. Они как бы встроены в общий мотив и, являясь относительно самостоятельными образованиями, способствуют достижению конечной цели [Ильин, 2002 : 230].

В целом, мотивацию составляют побуждения, вызывающие активность человека и определяющие направленность этой активности.

Анализ мотивации выбора русского языка своей специальностью студентов в китайских вузах в контексте регионально-этнического подхода

показывает, что она во многом определяется положениями традиционной китайской философии. Приведем несколько примеров.

Реализация принципа «держаться золотой середины», т. е. следование большинству.

Конфуций говорил: «Золотая середина, как добродетельный принцип, является наивысшим принципом, но народ давно уже не обладает им» (Лунь Юй, гл. 7). В эпоху династии Хань конфуцианство стало официальной государственной идеологией, конфуцианские нормы и ценности стали общепризнанными. Но из этого принципа легко рождается мотив «следования большинству». В настоящее время, когда китайско-российские отношения активно развиваются, русский язык становится модным языком. Поддавшись влиянию окружающих людей, многие будущие студенты выбирают следование большинству.

Мяньцзы «mianzi» важнее всего

В Китае мяньцзы означает образ человека, его гордость, репутацию и социальный статус – его лицо. Это очень важная часть построения отношений с другими людьми. Мяньцзы значит, что сохранять лицо важнее всего. Об этом писали многие зарубежные авторы (J. Macgowan, A. H. Smith, B. A. W. Russell, J. Rodes и др.). В Китае часто говорят так: позор – самое страшное для военного человека. Лучше смерть, чем позор. Лучше умереть стоя, чем жить на коленях. Очевидно, если выбрать русский язык, с одной стороны, после окончания университета выпускник может получить хорошую зарплату и работу, поездки за границу, общение с иностранными гражданами. Все эти возможности и их реализация в жизни приносят семье некий почет. С другой стороны, студенты собираются после окончания университета в магистратуру или аспирантуру в Россию, стоимость высшего образования в России рассматривается китайскими семьями как относительно низкая, что подходит для китайских студентов, выросших в семье со средним доходом. По окончании университета за рубежом они

собираются трудоустроиваться у себя в стране, что позволяет им сохранить «Мяньцзы».

Почитание, уважение родителей (сяо)

Теория сяо была закреплена текстуально в трактате «Сяо цзин» («Канон сыновней почтительности»), приписываемом Конфуцию. В нем излагается беседа между учителем и его любимым учеником Цзэн-цзы. Поскольку этот текст отличался внятностью и сравнительной простотой (всего 388 различных иероглифов), начиная с династии Хань, он использовался в качестве учебника для чтения в начальном обучении, и теперь часто говорят: из всех моральных принципов самое важное – это почитание родителей. Для китайцев родители важнее всего. Поэтому нетрудно понять: если родители имеют дело с русским языком, то детям приходится выбрать русский язык своей специальностью.

Довольствоваться тем, что есть

Лао-Цзы провозгласил принцип У-вэй – непреднамеренной активности, т. е. бездействие. В народе говорят: абсолютно безвыходных положений не бывает. А когда человек не может хорошо работать или учиться, часто ему говорят: ничего страшного, в каждой профессии есть мастера своего дела. А. Н. Smith, J. Dewey, Тао Синчжи, Лян Шумин, Ху Ши и др. тоже отметили эту особенность китайцев в своих произведениях. Перед поступлением в китайский вуз, китайской молодежи обязательно следует сдать единый государственный экзамен, желание абитуриента и количество полученных за единый экзамен баллов определяют университет или факультет, где будет учиться выпускник школы. Если абитуриент набирает мало баллов на желаемую специальность, то он поступает на любой другой факультет, так как для молодого человека из Китая в силу сложившихся особенностей национального характера нет ничего более страшного, чем нигде не учиться.

Обобщение рассмотренных выше теоретических позиций исследователей позволяет выделить и обосновать частно-методические принципы, обеспечивающие реализацию основных положений регионально-

этнического подхода в обучении китайских студентов неязыкового вуза устной русской речи. Содержательно эти принципы разделяются на две группы.

I группа включает принципы, *обусловленные китайским национальным характером*.

На протяжении последних трех десятилетий, в контексте кардинальных изменений геополитического положения Китая и стратегии экономического развития, вопросы национального характера и менталитета китайцев стали объектом пристального внимания многих китайских ученых, писателей, журналистов. В работах таких авторов, как У Мэнцян («Антинаука о бесстыдстве и коварстве», 1992), Бо Ян («Сотрясение чана для солений, или Еще раз об уродливых китайцах», 1995), Се Сычжуна («Печальные рассуждения о природе национального характера», 1997), Дун Линцзы («Наука о тонкости и белизне», 1998), Чжан Сяньлян («Немного о Китае», 1999), Ли Цзяньхуа («Чиновничья мораль в Китае», 2000), Сун Шаохуа («Мастер по бесстыдству и коварству: мастерство Лю Бэя в достижении карьеры», 2001), Ли Мин («Почему китайцы такие «глупые»: как в XXI в. китайцам стать умнее», 2003), Хэ Цзунсы (ред. «Критика болезненного состояния китайского характера», 2003) и др., особенности национального характера и их культурно-исторические истоки рассматриваются не только как некая данность, но и с точки зрения того, какие черты традиционной этнопсихологии китайцев мешают духовному возрождению китайской нации [Спешнев, 2006].

Исходя из этого, учет особенностей национального менталитета китайских студентов в обучении должен, с одной стороны, опираться на их базовые представления и мировоззренческие установки, а с другой – способствовать преодолению национальных стереотипов, препятствующих формированию новых, позитивных личностных качеств.

Так, Ли Мин пишет, что в духовном наследии Китая есть великая мудрость, но есть и великие заблуждения. По его мнению, «самая слабая

струна в китайской цитре» традиционной культуры – отрицание логики как инструмента научного познания. Путь, по которому развивалась мысль китайцев, – это *инь-ян*, *у син* (цикличность), *ба гуа* (фатализм), *и* (перемены), церемонии и авторитаризм. Именно это является причиной такой особенности менталитета обучающихся в России китайцев, которую отмечают А. В. Таирова и А. А. Качалова, как «чуждость безграничному рационализму, скептическое отношение к идее всемогущества человеческого разума» и, как следствие этого, отсутствие системного мышления, неотделимость эмоционального от рационального, преобладание интровертных ориентаций над экстравертными, «умение ценить созерцательное мироотношение и предпочитать его активным усилиям, направленным на внешнее освоение мира» [Таирова, 2016 : 116].

Активно обсуждается исследователями китайского национального характера также достаточно распространенный образ «рассыпанного на подносе песка» как образ разобщенности китайцев – каждый за себя. По рассуждениям Ли Мина, формированию такого индивидуализма, неумения сотрудничать с другими людьми в совместной деятельности способствовало то обстоятельство, что в течение двух тысяч лет в Китае вся добродетель сводилась только к *сяо* – почитанию родителей, вследствие чего абсолютный приоритет отдавался родственным связям.

В то же время человек не рассматривает себя отделенным от той общественной системы, в которой он занимает определенное место. Причем эта система имеет иерархический характер, и авторитет тех, кто находится выше по «иерархической лестнице», является бесспорным, как и авторитет родителей. Что же касается людей того же уровня иерархии, то во взаимодействии с ними для китайца важно сохранять «лицо».

Ли Мин подчеркивает, что понятие «лицо», которое сегодня для многих формально упростилось до желания занять более высокое место в социальной иерархии, стать чиновником или богатым человеком, реально идет от конфуцианской идеи «внутренней совершенной мудрости и внешней

царственности» (*нэй шэн вай ван*), от принципов «исправляй себя» и «будешь управлять людьми» (*сю цзи, чжи жэнь*). Поэтому возрождение внутреннего глубинного смысла понятия «лицо» сегодня имеет важнейшее значение, поскольку является прямым путем к личностному самосовершенствованию.

Российские преподаватели также верно отмечают такую особенность китайских обучающихся, как «особый способ мышления, отражающий недоверие к слову, к вербальным формам, которые не могут вместить реальное богатство обозначаемых ими явлений», и то, что для китайцев «мысль может существовать в виде непосредственно переживаемой чувственной идеи» [Таирова, 2016 : 117]

В соответствии с вышесказанным мы выделили следующие частно-методические принципы обучения китайских студентов русскому языку, учитывающие особенности их национального характера и менталитета:

- *направленность на групповое сотрудничество в аудиторной и внеаудиторной работе.* Поскольку в китайских вузах студенты учатся в больших, многочисленных группах, важно создавать в учебной деятельности условия для плодотворного сотрудничества, для преодоления индивидуальной разобщенности;

- *реализация индивидуальной траектории обучения студентов.* Этот принцип предполагает регулярное отслеживание даже в условиях групповой работы языкового роста каждого студента в отдельности, создание для всех комфортной поощрительной среды обучения, недопустимость публичного обсуждения ошибок и неуспешности отдельных студентов в присутствии его согруппников во избежание ситуации потери «лица»;

- *коммуникативное «бездействие» («недеяние»).* Этот принцип требует от преподавателя умения внимательно слушать обучающихся, особенно в случае затруднений в общении, стремиться понять смысл высказывания за его вербальной формой, поддерживать беседу на экстралингвистическом уровне, применяя язык мимики, жестов и др.;

- отражение в устно-речевой тематике отношений русской молодежи к своим родителям, учителям, старшим.

II группа объединяет принципы, обусловленные лингвистическими трудностями обучения китайских студентов русскому языку. К ним отнесены:

- коммуникативная фонетика (работа над ударением, произношением в наиболее употребительных словах, включение фонетически отрабатываемых слов в типичные микроситуации);

- коммуникативная грамматика (нацеленность на овладение грамматическим минимумом, достаточным для общения в типичных ситуациях);

- перманентное повторение пройденного иноязычного материала;
- сочетание иноязычного чтения и письма;
- дидактическая опора на словарь;
- сравнение явлений китайского и русского языков;
- принцип активного познавательного вопроса;
- «море» упражнений (обильные упражнения – языковые, условно-речевые, речевые).

Рассмотренные принципы были положены нами в основу разработки учебного комплекса упражнений по обучению китайских студентов неязыкового вуза говорению на русском языке.

Выводы по первой главе

1. Анализ теоретических и научно-методических исследований, а также образовательной практики преподавания русского языка как в профильных филологических, так и в неязыковых вузах Китая показал, что трудности обучения русскому языку китайских студентов обусловлены целым рядом факторов. Прежде всего, они связаны с тем, что китайский и русский языки относятся к разным языковым семьям и поэтому характеризуются множественными различиями, которые создают для китайских студентов проблемы в восприятии инокультурных и иноязычных явлений и в освоении языка, особенно его речевых аспектов. Кроме того, изучение русского языка в Китае происходит в условиях отсутствия языковой среды, вследствие чего снижается эффективность обучения и мотивация студентов к общению на русском языке, тогда как конечной целью обучения любому иностранному языку является именно овладение «живым» языком как средством коммуникации. Все это обуславливает необходимость компенсировать данные трудности специальными методическими средствами и приемами, облегчающими студентам изучение русского языка.

2. Поиски путей совершенствования методик обучения студентов русскому языку в Китае также показали, что повышение качества и оптимизация обучения возможны только при условии учета их этнопсихологических особенностей и этнолингвистической специфики, которые уходят корнями в национальную философскую и языковую культуры, а также преодоления традиционной для китайского образования методической ориентированности преподавания русского языка на чтение как основу владения языком, на приоритет письменных форм коммуникации перед устными.

3. В неязыковых вузах Китая, где студенты изучают русский язык в дополнение к своей основной специальности, данные проблемы проявляются с еще большей остротой в силу нормативного ограничения объема учебного

времени, в частности аудиторных часов на его изучение, а также лингвистических и страноведческих знаний. С учетом этого проведенное исследование позволяет выделить несколько наиболее перспективных направлений совершенствования методик обучения русскому языку китайских студентов неязыковых вузов в Китае: применение сравнительно-сопоставительного подхода при изучении языковых особенностей фонетики, грамматики, лексики русского языка, а также лингвострановедческих явлений, который позволяет в определенной степени компенсировать ограниченность знаний о русском языке как системе; учет этнопсихологических особенностей китайских студентов, обуславливающих этнолингвистическую специфику освоения ими иностранного языка, в частности русского, что облегчает им восприятие инокультурных и иноязычных явлений; методически целесообразная организация внеаудиторной учебной работы студентов по самостоятельному закреплению полученных на занятиях теоретических и практических знаний и дальнейшему совершенствованию речевых умений и навыков.

4. Методически объединить эти направления оптимизации обучения русскому языку позволяет применение в его преподавании китайским студентам неязыковых вузов регионально-этнического подхода, который предполагает выявление особенностей: национального характера китайцев как национально-государственной общности людей, интегрированной общей историей и культурными традициями, что имеет определяющее значение для восприятия китайцами инокультурных и иноязычных явлений, которые включаются в содержание обучения; национального менталитета китайских студентов, влияющих на их отношение к процессу обучения, что важно с точки зрения отбора методических форм, способов и средств обучения иностранному языку; традиционной китайской философии как мировоззренческой основы обучения китайских студентов, учет которой позволяет выделить частно-методические принципы формирования у них в

условиях неязыкового вуза и отсутствия языковой среды умений и навыков устной русской речи.

5. Основные методические подходы к обучению китайских студентов русскому языку, разрабатываемые на основе древнекитайской философской мысли и с учетом национального характера и менталитета китайцев, предполагают: учет индивидуальных способностей обучающихся; развитие интереса (лучшего учителя); взаимосвязь обучения и мышления; взаимосвязь знаний и умений, соблюдение последовательности в учении; развитие активности учащихся, побуждение к учению и самостоятельному добыванию знаний; усердное преодоление трудностей и постепенное движение вперед; уважительное отношение к преподавателю.

6. Обобщение теоретических позиций исследователей позволило выделить и обосновать частно-методические принципы, обеспечивающие реализацию основных положений регионально-этнического подхода в обучении китайских студентов неязыкового вуза устной русской речи, которые включают две группы: I группа – принципы, обусловленные китайским национальным характером (направленность на групповое сотрудничество в аудиторной и внеаудиторной работе; реализация индивидуальной траектории обучения студентов; коммуникативное «бездействие» («недеяние»); отражение в устно-речевой тематике отношений русской молодежи к своим родителям, учителям, старшим); II группа – принципы, обусловленные лингвистическими трудностями обучения китайских студентов русскому языку (коммуникативная фонетика; коммуникативная грамматика; перманентное повторение пройденного иноязычного материала; сочетание иноязычного чтения и письма; дидактическая опора на словарь; сравнение явлений китайского и русского языков; принцип активного познавательного вопроса; «море» упражнений (обильные упражнения – языковые, условно-речевые, речевые).

Глава 2. РЕАЛИЗАЦИЯ МЕТОДИЧЕСКИХ ОСНОВ ОБУЧЕНИЯ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ УСТНОЙ РУССКОЙ РЕЧИ В КОНТЕКСТЕ РЕГИОНАЛЬНО-ЭТНИЧЕСКОГО ПОДХОДА

2.1. Диагностика обученности русскому языку китайских студентов неязыковых вузов

Обязательной составляющей обучения иностранному языку является *контроль*, предполагающий выявление и оценку уровня сформированности иноязычных речевых умений и навыков на разных этапах обучения. В дидактике выделяются два основных вида контроля – текущий и итоговый. Итоговый контроль, как правило, осуществляется в стандартизированных формах и направлен на определение результатов освоения обучающимися образовательной программы или ее нормативно установленного этапа. Текущий контроль сопровождает процесс овладения знаниями, умениями и навыками на протяжении всего обучения, что позволяет не только отслеживать этапные результаты их формирования, но и при определенных, целенаправленно организованных условиях влиять на протекание этого процесса, способствуя тем самым достижению более высоких результатов при итоговом контроле.

Поскольку контроль может выполнять не только узко дидактическую функцию оценивания уровня сформированности умений и навыков обучающихся, проблема контроля в обучении иностранному языку приобретает все более важное научное значение. Изучение и анализ работ исследователей (М. Е. Брейгтша, В. И. Гаврина, Н. В. Елухина, Н. Е. Патеева, Е. В. Тихомирова, С. Ф. Шатилов и др.) показывает, что контроль позволяет решать широкий спектр педагогических задач, в числе которых особо можно выделить следующие:

– контроль как оценка результатов обучения может учитывать не только их формальное соответствие нормативам, указанным в стандарте, но и

степень активности, качество учебной деятельности обучающихся, что способствует повышению их вовлеченности в изучение иностранного языка (оценочная функция контроля);

– контроль, который для большинства обучающихся в большей или меньшей степени, но почти всегда является стрессовым фактором, может быть организован таким образом, что будет восприниматься обучающимися «не как репрессивная мера, не как средство принуждения, а как источник радости учебного труда» [Гаврина], станет стимулом, мотиватором изучения иностранного языка (стимулирующая функция контроля);

– контроль, прежде всего текущий, может стать важным элементом управления процессом формирования речевых умений и навыков, если он организуется на основе планируемого взаимодействия и обратной связи между преподавателем и обучающимися (управленческая функция);

– контроль дает преподавателю богатый материал для проверки эффективности используемых им в учебном процессе методов, методик, приемов обучения, что позволяет их своевременно корректировать и тем самым совершенствовать учебный процесс в целом (корректировочная функция) и др.

Однако наиболее важной функцией контроля с точки зрения результатов обучения иностранному языку, по нашему мнению, является *диагностическая*, заключающаяся в том, чтобы своевременно обнаружить успешность или неуспешность освоения учебной программы обучающимися, выявить трудности, с которыми они сталкиваются в процессе овладения иноязычными речевыми умениями и навыками, а также особенности усвоения изучаемого материала.

Следует отметить, что в педагогике, в частности в дидактике, диагностика как особая образовательная технология стала применяться сравнительно недавно. Первоначально диагностика возникла и начала развиваться в медицине как специфическая научно-практическая область знания о методах, способах, формах постановки *диагноза* (греч. *diagnosis*

«распознавание, определение»), под которым, согласно Большой медицинской энциклопедии, понимается медицинское заключение о патологическом или особом физиологическом состоянии здоровья обследуемого, об имеющемся заболевании, травме или о причине смерти, «выраженное в терминах, предусмотренных принятыми классификациями и номенклатурой болезней» [<https://бмэ.орг/index.php/ДИАГНОЗ>]. Для медицинской практики правильная постановка диагноза имеет исключительно важное значение, поскольку именно сформулированный диагноз является обоснованием выбора тех или иных методов лечения больного, от чего напрямую зависит результат лечения: неправильно поставленный диагноз и, соответственно, неправильное лечение могут стать причиной ухудшения состояния больного человека и даже его смерти.

В последующем диагностический подход был заимствован многими другими областями научной и практической деятельности – психологией, социологией, биологией, инженерно-техническими науками и др. Несмотря на содержательное различие разных областей знания, общим для диагностики в них является то, что она направлена на установление и изучение признаков, характеризующих фактическое состояние исследуемого объекта, с целью предсказания возможных отклонений, предотвращения или коррекции нарушений его нормального функционирования.

Содержательная специфика педагогической диагностики определяется тем, что она осуществляется для педагогических целей и в целом направлена на повышение качества образования. В более конкретном понимании педагогический диагноз предполагает выявление «характера и объема способностей учащихся, затруднений, испытываемых ими в учебе, отклонений в поведении» и ставится на основе данных об освоении обучающимися образовательных программ, наблюдения за их учебной деятельностью, изучения ее результатов [Словарь-справочник, 2004 : 82].

Необходимым условием педагогической диагностики является наличие норм, нормативов, относительно которых оценивается состояние изучаемого

объекта, прогнозируются возможные отклонения и определяются способы предотвращения нарушений в учебном процессе путем педагогической коррекции. Однако, поскольку на сегодняшний день педагогическая диагностика пока еще находится в стадии становления, диагностические методы в практике образования не всегда используются корректно и обоснованно. Тем не менее, их применение в педагогической практике необходимо и оправдано.

Важное значение имеет также выделение показателей, позволяющих не только судить о степени отклонения от норм в состоянии диагностируемого объекта, но и целенаправленно разрабатывать методические средства преодоления трудностей в освоении обучающимися учебного материала. При этом важно учитывать, что такие показатели в условиях группового обучения должны применяться с учетом индивидуальных различий в базовой подготовке, уровне способностей и других особенностей обучающихся. Вместе с тем, как отмечает В. И. Гаврина, применяемые на сегодняшний день в практике обучения иностранным языкам показатели измерения уровня обученности, при всей их актуальности, не содержат достаточных ориентиров для дифференцированного подхода к измерению разных качественных уровней обученности, зависящих от общего развития и интеллекта обучающихся, их языковой и речевой компетенции [Гаврина].

При обучении иностранному языку диагностическая функция реализуется в ходе всего процесса обучения, в рамках как текущего, так и итогового контроля, однако особое значение она имеет как составляющая текущего контроля, поскольку в этом случае диагностика обеспечивает регулярное получение информации о качественных изменениях, затруднениях и достижениях обучающихся в процессе формирования и развития у них речевых коммуникативных умений, а поэтому позволяет своевременно анализировать причины неуспешности этого процесса и строить дальнейшую обучающую деятельность уже с учетом выявленных результатов.

Традиционно выделяются такие методы диагностики, как наблюдение, тестирование, опрос, анкетирование, анализ результатов деятельности. При этом для оценки результатов обучения используются разнообразные способы учета достижений обучающихся, различные оценочные шкалы и оценочные материалы. При этом особо подчеркивается важность использования технологий и способов учета достижений, требующих от обучающихся самооценки, самостоятельной постановки целей и на основе этого самокоррекции процесса учения [Патеева, 2006].

Исследователи также отмечают, что развитие и совершенствование контроля должно осуществляться с учетом планирования разных уровней, степени, типологических характеристик обученности, что в значительной степени зависит от продуманности и обоснованности методов и приемов диагностики.

На основе проведенного теоретического анализа исследований по проблемам контроля и диагностики в обучении иностранному языку нами в январе 2019 года было проведено поисковое исследование, направленное на диагностику обученности и выявление типичных ошибок китайских студентов при изучении русского языка.

В исследовании приняли участие 70 студентов (3 группы) четвертого курса Маньчжурского института Университета Внутренней Монголии, КНР, изучавших русский язык четыре года. Выбор именно этого контингента студентов для проведения исследования определялся следующими их характеристиками:

- они обучались по наиболее полной программе вузовского обучения русскому языку (4 года обучения), т. е. результаты их обучения отражают среднестатистические возможности освоения студентами вуза русского языка за период и в условиях обучения в университете;

- студенты обучались с использованием типовых методик преподавания русского языка для китайских студентов китайскими преподавателями в условиях отсутствия языковой среды, это значит, что в

ходе их обучения не применялись какие-либо методические инновации в области обучения русскому языку как иностранному, которые могли бы улучшить среднестатистические результаты обучения;

– контингент обучающихся в университете включает представителей диалектных групп населения Китая, что позволяет отслеживать влияние на процесс освоения русского языка не только китайского путунхау (официальный язык КНР), но и китайских диалектов.

Эти характеристики позволяют сделать вывод о том, что ошибки, выявляемые в речи китайских студентов экспериментального контингента, отражают те трудности в овладении русским языком, которые требуют разработки и применения в обучении специальных методических средств, позволяющих предотвратить их. Особую актуальность они приобретают в обучении китайских студентов нефилологических вузов и специальностей, изучающих русский язык по укороченной программе (2 года обучения).

Исследование проходило в рамках учебного процесса, в режиме реального экзамена по русскому языку. Студентам предлагалось высказаться по одной из 10 предложенных в билете экзаменационных тем, которые изучались на протяжении всего курса русского языка в университете.

На экзамене была осуществлена аудиозапись ответов студентов, всего было проанализировано 70 записанных сообщений, время каждой аудиозаписи, в среднем, составило 4 минуты. Среднее количество предложений в ответе студента – 12. В ходе исследования оценивалось устное монологическое высказывание и беседа с преподавателем по тематике билета. В работе приняли участие 2 преподавателя русского языка.

Общее количество ошибок, допущенных студентами, составило 239, т. е. количество ошибок каждого студента в среднем сводится к 4. В ходе исследования были выявлены 4 группы типичных ошибок: фонетические, грамматические, лексические и вызванные интерференцией.

Типичные фонетические ошибки в подготовленной монологической речи китайских студентов, изучающих русский язык

Результат показал, что 52 студента из 70 имеют неправильное ударение, поэтому не удивительно то, что каждый китайский русист нередко сомневается, как правильно произнести слово, куда поставить ударение.

Рассмотрим классификацию фонетических ошибок:

ошибки ударения. В пределах одного китайского слога невозможно сочетание согласных, зато является нормой сочетание гласных, чего не бывает в слогах русского языка. Слоговой характер китайского языка затрудняет ударение в русских словах для китайских студентов;

ошибки произношения отдельных звуков. Несколько пар звуков трудно различаются китайскими студентами, что вызывает типичные ошибки их произношения: [ш] - [щ], [с] - [ш], [и] - [ы], [р] - [л], например: общество, настоящий, окружающий, общий и т. д. Нас удивило то, что почти все студенты читают слова с буквой «щ», произнося звук [ш] вместо [щ]. В словах Саша, сам, скоро и т. д. студенты путают звуки [с] и [ш] при произношении. Техники, науки, Россия и т. д. – в таких примерах звук [ы] ошибочно произносится вместо [и]. Звук [р] – Россия, смотреть, хорошо и т. д. – для многих китайских русистов представляет огромную трудность;

смещение звонких и глухих парных согласных звуков. В ходе прослушивания аудиозаписи мы заметили, что парные звонкие и глухие согласные звуки, особенно оглушение и озвончение парных согласных являются большой трудностью произношения. Например: друз, тоже, человека, космонавт, вдруз, город, анализ, звонкий, грамматика и т. д.;

ошибки произношения сочетания согласных звуков. Сочетания сч, зч, шч, жч, стч, здч произносятся как долгий звук [щ']. Примеры ошибок: обьездчик, счастье, рассказчик, счет и т. д.;

эпентеза, протеза. Эпентеза – это фонетическое явление, характеризующееся добавлением одного или более звуков в слово, типичные ошибки китайских студентов: государьство, проболема, можьно, зовук, характера и т. д. Протеза – добавление звука в начале слова, обычно

согласный звук предшествует гласному звуку в начале слова, например: острый, вось, облако извук и т. д. (острый, ось, облако, звук и т. д.);

редукция. Примеры редуцированных звуков: ж[ы']вёт, [л'ү]бить, [л'у]бовь, д[ыэ]кан, ч[ь]ловек, [г'и]роизм, [в'ь]селиться, выж[ы]ть и т. д.;

выпадение звука. Примеры: быстро, человек, поддержки, серьезный, современный, компостировать, юрист;

шепелявость. Речь китайских студентов отличается шепелявостью, например: [с]кола (ш), [ш]пасибо (с), [тс]вук (з), каранда[с] (ш), [ш]ловарь (с), [ш]коро (с), о[с]ибка (ш), [ш]аша (С) и т. д.

Типичные грамматические ошибки в подготовленной монологической речи китайских студентов, изучающих русский язык.

Грамматические ошибки в аудиозаписях составляют 33% от общего числа допущенных ошибок.

Словообразовательные ошибки включают в себя три вида ошибок:

– словосочинительство, т. е. создание нового слова по-своему, не по существующим правилам словотворчества. Примеры словосочинительства : *трудлюбимый* (трудолобивый), *восточник* (человек с Востока) и т. д.;

– заменительное словообразование, т. е. замена какой-либо морфемы: *красный* (черный) *чай*, *грязная* (черная) *работа*, *оформить* *карточку* (открыть), *большой* (старший) *брат*, *маленькое* (молодое) *дерево* и т. д.;

– ошибочное словообразование: *будующий* (будущий), *надсмехаться* (насмехаться), *следующий* (следующий), *смотрею* (смотрю), *жду* (жду), *уклонство* (уклонение) и т. д.

Морфологические ошибки включают в себя ошибки в склонении и в спряжении. Примеры ошибок в склонении: *все* мир (весь), *два студеты* (студента), *много люди* (людей), *у маме* (мамы) и т. д. Примеры ошибок в спряжении (глаголов): *он могут* (может), *смотрею* (смотрю), *они запоминаем* (запомнят) и т. д.

Синтаксические ошибки: Мальчик *любят* (любит) играть в компьютерные игры; Бабушка *посмотрел* (посмотрела) на меня и улыбнулась.

Ошибки управления: Мы должны часто помогаем друг *друга* (*другу*); Я интересую *красивый пейзаж* (*Меня интересует*).

Ошибки определения вида глагола в предложении: Учитель *входил* (вошел) в аудиторию и начал *объяснить* (объяснять) урок; Настоящая любовь может *побеждать* (победить) все.

Ошибки сочетания частей речи: Мой папа много работает для *выжить* (чтобы выжить); Я хочу *лучше жизнь* (лучшей жизни, жить лучше).

Ошибки определения возвратного глагола: Загрязнение окружающей среды не только оказывается (оказывает) на здоровье человека, но и на жизнь животных и растений.

Типичные лексические ошибки.

При анализе аудиозаписей были выявлены следующие лексические ошибки в речи студентов:

ошибки в употреблении синонимов: В России громкая (обширная) территория; Проблема указывается (опрос показал), что в России медицинская система пока несовершенна;

ошибки в употреблении антонимов: Я сама ничего плохо не вижу (хорошего); Она общительный человек, ни с кем не разговаривает (молчаливый);

ошибки в употреблении омонимов: брак (семейный союз двух или более супругов) – брак (некачественный товар, дефектное изделие); лук – луг; тушь – туш, уже (нареч. и частица) – уже (сравн. ст.) и т. д.;

ошибки в употреблении паронимов: *темный* климат (теплый); *вспоминание* о детстве (вспоминание); Каждый день он *лежится* рано (ложится); Я *более* не хочу (больше).

Ошибки, вызванные интерференцией родного или иностранного языка.

Такие ошибки случаются в русскоязычной речи китайских студентов под влиянием не только китайского путунхау (официальный язык КНР), но и китайских диалектов.

В китайском путунхау отсутствуют звуки, подобные русским [в], [з], [р] и т. д., поэтому, сталкиваясь с такими звуками в русской речи, китайские студенты естественно заменяют их своими звуками китайского языка, удобными в произношении: влияние <w>; правильно <w>; назад <z>; здравствуйте <z>; радовать <l>; например <l>; мир <l>; работать <l> и т. д.

В русской речи носителей южных диалектов могут не различаться русские свистящие ([с], [с'], [з], [з']) и шипящие звуки ([ш], [ж]), потому что в этих диалектах отсутствуют какуминальные звуки [Чжао Чжэ, 2016], примеры: слово [ш]; смотреть [ш]; звуки <zh>; запас <zh>; карандаш <s>; произношение [s]; жизнь <dz>; побеждать <dz> и т. д.

Носители диалектов Сянь, юго-западного гуаньхуа, Гань и гуаньхуа Цзяньхуй смешивают боковую фонему <l> и дрожащую [р] с носовой фонемой <n>, так как в этих диалектах носовая фонема <n> и боковая фонема <l> не противопоставлены [Чжао Чжэ, 2017]. Например: наука <l>; произносить <l>; страна <l>; проблема <n>; правильный <n>; ударение <n> и т.д.

Монголы – учащиеся Китая произносят букву «з» как «дз» (не в конце слова), звук очень короткий, примеры: здоровье (дз); организм (дз); воздух (дз); золото (дз).

Традиционные учебники долгое время обращали внимание на наиболее вероятные ошибки и пытались оградить учащихся от существующих «ловушек» в фонологии, морфологии, синтаксисе и лексике. Проведенный анализ подготовленной монологической речи китайских студентов, изучающих русский язык, научной литературы свидетельствует, что факторы, оказывающие влияние на возникновение ошибок устной русскоязычной речи, являются сложными и многосторонними, образуют синтез внутриязыковых и межъязыковых влияний. Выделим следующие

причины возникновения ошибок в устной русскоязычной речи применительно к проблематике исследования.

Внутриязыковые влияния. Причина возникновения таких ошибок заключается в том, что китайские студенты не обладают достаточными знаниями о фонетической, лексической и грамматической системах, не достаточно знакомы с морфологией, синтаксисом и стилистикой русского языка. Ограниченный словарный запас вызывает состояние студента, когда ему «нечего сказать», или тавтологию в его высказываниях, например: Это мой друг Антон. Антон старше меня на год. Недостаточная сформированность аудитивных умений студентов объясняет постоянные просьбы китайских студентов к преподавателю на занятиях по русскому языку повторить заданные вопросы или затяжное молчание.

Межъязыковые влияния. Межъязыковые ошибки влекут за собой непонимание при диалоге. Анализ экспериментального материала показывает, что студенты легче понимают и изучают русский язык при наличии сходства с родным китайским языком или другим, ему известным языком, например: звук [т] похож на китайский звук <t >или английский звук [t] . Другой пример: 电视坏了 Перевод с китайского на русский язык: 1. Телевизор сломался (последовательный перевод, перевод слова за словом). 2. Телевизор не работает (перевод соответствует китайскому оригиналу).

Психологическое состояние. Психология влияет на любую деятельность человека. Китайские студенты из-за страха или волнения говорят с очень медленным темпом, ошибочно ставят ударение, неточно произносят звуки, совсем не знают, что хотят сказать, или молчат на занятиях по русскому языку.

Невнимательность. В подготовленной устной речи студенты допускают ошибки, в основном, по невнимательности.

Результаты проведенной диагностики обученности китайских студентов при изучении русского языка, а также анализ состояния практики их обучения позволили сделать следующие выводы:

- Человек, говорящий на втором, не родном ему языке, не зависимо от своего желания будет допускать ошибки. Поэтому в процессе обучения необходима постоянная работа по созданию и закреплению у студентов навыков речи, соответствующей языковым нормам.

- Наличие ошибок, типичных для многих китайских студентов, требует разработки и применения специальной методики их обучения говорению на русском языке в вузе.

Проведенное нами исследование позволило выделить основные способы преодоления трудностей, такие как:

- формирование слухо-произносительных навыков;
- освоение строя русского языка;
- овладение знаниями языкового материала (лексика, грамматика);
- применение языковых знаний, речевых умений в собственной речи во время занятий;
- интересные темы для обсуждений;
- учет межъязыковой интерференции;
- создание благоприятной атмосферы занятия;
- корректное исправление ошибок (в конце занятия, на этапе обобщения).

Конечной целью обучения иноязычной устной речи является владение обучающимися умениями неподготовленной спонтанной речи и успешное общение, а ошибки являются двигателем дальнейшего процесса обучения.

В соответствии с этими выводами и на основе проведенного теоретического исследования нами были разработаны **методические основы обучения говорению на русском языке** китайских студентов неязыковых вузов в Китае.

2.2. Разработка учебного комплекса упражнений по обучению китайских студентов говорению на русском языке

В самом общем смысле, согласно определениям, данным в разных словарях, под методикой понимается совокупность методов, приемов целесообразного проведения какой-либо работы. В частности, в образовании методика предполагает «описание конкретных приемов, способов, техник педагогической деятельности», применяемых в образовательных процессах [https://pedagogical.academic.ru/447/МЕТОДИКА_В_ОБРАЗОВАНИИ], т. е. представляет собой совокупность рекомендуемых для использования приемов и способов обучения или воспитания, конкретизированных для решения определенных педагогических задач, получения определенных результатов, соответствующих поставленным образовательным целям.

Исходя из такого понимания, в обучении сущность методики определяется **целью**, которая делает педагогическую деятельность сознательно направленной на получение определенного, заранее запланированного результата. Именно достижение поставленной цели и получение ожидаемого результата характеризует эффективность обучения. На это ориентирован и выбор всех компонентов методики – объектов изучения, содержания и формы представления учебного материала, выбор приемов и способов формирования у обучающихся необходимых умений и навыков и т. д.

Следует отметить, что в педагогической деятельности достижение полного соответствия поставленной цели и полученных результатов является очень сложной задачей, поскольку на протекание процесса обучения оказывает влияние множество факторов, учесть которые в методике не всегда возможно (например, индивидуальные интеллектуальные и психологические особенности участников процесса, его эмоциональная составляющая, социальная ситуация обучения и др.). Тем не менее, целесообразно выбранная и применяемая в обучении методика позволяет акцентировать

внимание обучающихся на тех элементах учебного процесса, которые в той или иной степени обеспечивают достижение желаемого результата.

В преподавании русского языка как иностранного (РКИ) разработано и применяется множество разнообразных методик, научно-дидактические основы которых вырабатывались еще советскими лингводидактами. За последние десятилетия значительные трансформации в мировом развитии обусловили существенное изменение целей обучения иностранному языку, когда внимание к языку как «лингвистическому орудию общения» сменилось интересом к самому процессу общения, включая его не только языковые, но и социокультурные, прагматические аспекты. Это, в свою очередь, оказало влияние и на развитие методик обучения русскому языку как средству международной коммуникации, роль которого в мире постоянно возрастает.

Современные исследователи (М. М. Дышечева, О. С. Кодзаева, И. В. Стародумов и др.) выделяют целый ряд теоретических и прикладных проблем в преподавании РКИ, требующих решения.

Так, важнейшим методическим аспектом обучения иностранцев русскому языку является совершенствование преподавания его фонетики, поскольку для большинства из них она сложна для изучения вследствие того, что многие звуки и их сочетания отсутствуют в других языках. И это не только собственно лингвистическая проблема, но и анатомо-физиологическая: артикуляционный аппарат иностранцев часто не подготовлен для правильного произношения русских звуков, а поэтому требует специальных упражнений. Вместе с тем, правильное произношение, как известно, – это одно из базовых условий овладения иностранным языком, фундамент его эффективного освоения.

В изучении лексики отмечается недостаточная разработанность методов и приемов практического использования изучаемых лексических единиц в реальных ситуациях. Кроме того, у иностранцев при изучении лексики особенно большие сложности вызывают такие распространенные в русском языке явления, как многозначность и омонимия. Поэтому, по

мнению исследователей-методистов, лексическое многообразие русского языка лучше представлять через тематические группы (например, «Семья», «Город» и т. п.) и лексические эквиваленты в родном языке.

При изучении грамматики для иностранных студентов сложной задачей является усвоение многочисленных грамматических законов и правил русского языка, в котором грамматические значения выражаются посредством словоизменения (по падежам, склонениям, спряжениям и т. д.) с помощью флексий. В этой связи методистами предлагаются такие приемы, как последовательное введение грамматики в зависимости от частотности употребления тех или иных форм в языке, изучение наиболее часто встречающихся грамматических моделей и др. Отмечается и то, что при обучении русскому языку нередко возникают трудности вследствие того, что не акцентируется различие грамматического строя родного и иностранного языка.

Большую сложность также представляет изучение синтаксиса, поскольку в русском языке члены предложения не имеют в его структуре строго закрепленного места, т. е. порядок слов свободный, не фиксированный, однако он во многом зависит от цели высказывания. Поэтому важно научить иностранцев не формально строить предложение, а в соответствии с коммуникативной целью.

Эти проблемы задают основные направления совершенствования методик обучения русскому языку как иностранному. При этом важно учитывать, что подходы к преподаванию русского языка как иностранного характеризуются как общими для всех обучающихся – носителей другого языка методическими основами, так и специфическими, актуальными для представителей определенных языковых культур.

В обучении русскому языку китайских студентов данные аспекты методических поисков также находят отражение.

Все более серьезное внимание уделяется формированию фонологической компетенции, особая значимость которой по сравнению с

другими «субкомпетенциями» иноязычной коммуникативной компетенции заключается, по мнению Син Чжао, в том, что язык как средство международного общения проявляется, прежде всего, в звуке, в манере звукового поведения, чем и обеспечивается понимание смысла высказывания, а значит, и достижение целей коммуникации. При этом в основу методики формирования фонологической компетенции на занятиях по русскому языку, разработанной автором для условий филологических вузов Китая, положено сравнительное изучение фонетических характеристик китайского и русского языков с целью выявления причин фонетических ошибок в произношении и интонации, которые встречаются у китайских студентов, изучающих русский язык [Син Чжао, 2017].

Не умаляя значения правильного фонетического и интонационного оформления русского высказывания китайскими студентами, не менее важными в процессе коммуникации являются и другие аспекты речи, освоение которых вызывает трудности у студентов, – лексические, грамматические, синтаксические.

Следует, однако, отметить, что в профильных филологических вузах специфика обучения русскому языку определяется тем, что основная часть выпускников будет работать **преподавателями** русского языка, а поэтому они должны овладеть в вузе не только коммуникативно-деятельностными умениями и навыками, но и получить представление о тех аспектах языка, которые важны с точки зрения методики обучения. В отличие от этого в нефилологических вузах студенты изучают русский язык непосредственно в целях **общения**, чем обусловлена ориентация обучения на формирование, прежде всего, прагматических коммуникативных умений и навыков. Именно поэтому мы считаем, что при сохранении всех нормативных требований национального стандарта преподавания русского языка в китайских вузах особое внимание должно уделяться такому аспекту речевой деятельности, как **говорение**.

Методические подходы к формированию у студентов умений и навыков говорения могут быть различными. В нашем исследовании выбор методики обучения китайских студентов говорению на русском языке определяется целью реализации основных положений *регионально-этнического подхода*. Методические основы такого обучения определяются выделенными нами *частно-методическими принципами*, включающими, как представлено в параграфе 1.3, две группы:

I группа – принципы, обусловленные китайским национальным менталитетом и мировоззрением;

II группа – принципы, обусловленные лингвистическими трудностями обучения китайских студентов русскому языку, связанными с культурно-языковыми различиями китайского и русского народов.

С методической точки зрения регионально-этнический подход можно рассматривать как развитие, содержательное расширение *сравнительно-сопоставительного метода* в обучении иностранному языку. В русскоязычной лингводидактике его методическую значимость для изучения иностранного языка подчеркивали многие исследователи, хотя для его обозначения использовались разные термины. Так, на важность сравнения родного и иностранного языков, сопоставления характерных для них явлений указывал И. Ф. Комков [1979]. В 1990-е годы в лингвокультурологии стал широко исследоваться компаративный метод, предполагающий рассмотрение фактов иноязычной культуры в сопоставлении с аналогичными или схожими фактами родной культуры. Одной из причин практического интереса к данным исследованиям, по мнению Е. И. Дмитриевой, стало то, что «сопоставительные лингвистические исследования способствуют выявлению причин межъязыковой интерференции и способов ее устранения при обучении иностранному языку» [Дмитриева, 2012 : 4]. А. Н. Щукин использует понятие «сознательно-сопоставительный метод», под которым понимается метод обучения иностранным языкам, предусматривающий осознание учащимися значения языковых явлений и способов их

использования в речевой деятельности, а также опору на родной язык для более глубокого понимания как изучаемого, так и родного языков [Щукин, 2010 : 195].

Начинает применяться этот метод и в преподавании русского языка в китайских вузах, но, как правило, он используется при изучении отдельных аспектов русского языка. Например, Ло Сяоя использует компаративный подход в преподавании русского языка как иностранного для изучения культурных символов России и Китая, т. е. в лингвострановедческом аспекте. Методически он реализуется путем создания в ходе каждого занятия своеобразного «диалога культур», когда студенты не только получают информацию об истории российских городов, но и подбирают русско-китайские параллели, проводя сравнительный анализ двух культур [Ло Сяоя, 2006].

По нашему мнению, выявленные нами в ходе поискового исследования трудности обучения китайских студентов русскому языку, которые связаны с культурно-языковыми различиями китайского и русского народов, диктуют целесообразность использования сравнительно-сопоставительного метода при формировании речевых умений и навыков на всех уровнях освоения языка – фонетическом, грамматическом, синтаксическом, лексическом, лингвострановедческом. В частности, при обучении китайских студентов неязыкового вуза устной русской речи реализация частно-методических принципов *коммуникативной* направленности изучения *фонетики и грамматики* предполагает акцентирование внимания студентов на тех языковых явлениях, которые существенно различаются в китайском и русском языках. Принцип *сравнения явлений китайского и русского языков*, используемый при изучении лингвострановедческих аспектов русского языка, позволяет студентам посмотреть на явления чужой для них, во многом непонятной культуры через призму знакомых и понятных реалий.

Наряду с этим, регионально-этнический подход позволяет учитывать в обучении китайских студентов различие не только лингвистических и

лингвострановедческих явлений родного и изучаемого русского языка, но и культурно-психологических особенностей, национального менталитета и мировосприятия носителей этих языков. Это обеспечивается такими частно-методическими принципами обучения, как *направленность на групповое сотрудничество в аудиторной и внеаудиторной работе* в сочетании с *реализацией индивидуальной траектории обучения студентов*; *коммуникативное «бездействие» («недеяние»)*; традиционные для обучения китайцев *сочетание иноязычного чтения и письма* и при этом *дидактическая опора на словарь*, а также *перманентное повторение пройденного иноязычного материала*. Эффективному включению китайских студентов в процесс говорения способствуют принципы *активного познавательного вопроса* и *«море» упражнений*.

Упражнение является одним из самых широко применяемых в обучении видов учебных заданий, с помощью которого осуществляются все компоненты процесса учения – уяснение содержания какого-либо действия, его практическое закрепление и автоматизация. Иначе говоря, с помощью упражнений формируются умения и навыки практического использования полученных теоретических знаний [Словарь-справочник, 2004 : 395-396].

Поскольку упражнения направлены на освоение определенных действий, они предполагают многократное выполнение этих действий. При этом повторение должно быть не формально-механическое, а, как подчеркивает И. А. Зимняя, «имеющее целью их освоение, опирающееся на понимание этой цели и общей программы действия и сопровождающееся сознательным контролем и корректировкой» [Зимняя, 1991 : 108]. Именно **осознанное** отношение обучающихся к выполнению упражнений позволяет достигать цели, которая в обучении иностранному языку всегда связана с формированием, развитием и закреплением речевых умений и навыков как «основным содержанием и важнейшей задачей обучения» (С. Л. Рубинштейн).

Умения и навыки как характеристики речевой деятельности тесно взаимосвязаны между собой, имеют много общих черт, но и целый ряд отличительных особенностей.

Если в общем смысле *умение* определяется как «способность быстро, точно и сознательно выполнять определенные действия на основе усвоенных знаний и приобретенных навыков» [Словарь-справочник, 2004 : 392], то в лингводидактике под *речевым умением* понимается «способность управлять речевой деятельностью при решении коммуникативных задач в новых ситуациях общения» [Пассов, 1980 : 96]. То есть именно сформированные речевые умения позволяют человеку осуществлять полноценную коммуникацию, ориентируясь в любых условиях общения и на основе этого выстраивая свою речь. Важно подчеркнуть, что речевое умение не может функционировать без использования языковых средств.

Навык в методике обучения иностранным языкам понимается как **автоматизированное** речевое действие, функционирующее в осознанно совершаемой речевой деятельности на операциональном уровне (фонетическом, лексическом, грамматическом, орфографическом, структурно-композиционном и др.) [Азимов, 2002]. Психологи также подчеркивают, что навык выражает **оптимальность** действия. Так, И. А. Зимняя определяет навык как «оптимальный уровень совершения действия операционального аспекта деятельности» [Зимняя, 1978 : 138], а А. А. Леонтьев – как «способность осуществлять ту или иную речевую операцию наилучшим образом и по оптимальным параметрам» [Леонтьев, 1997]. Кроме того, для речевых навыков, по мнению исследователей, характерны устойчивость, гибкость как готовность к включению в новой ситуации, на новом материале, а также языковая оснащенность (Р. К. Миньяр-Белоручев, Е. И. Пассов, Т. С. Серова и др.). Именно благодаря этим особенностям речевой навык становится одним из основных условий выполнения сознательной речевой деятельности, чем и определяется его особенно важная роль в коммуникативном обучении [Пассов, 1980 : 100].

Следует отметить, что в дидактике существуют разные мнения о соотношении умений и навыков. Общим для них является то, что они всегда формируются целенаправленно, связаны с применением знаний на практике и являются компонентами деятельности. Однако одни исследователи считают, что навыки предшествуют умениям, а другие полагают, что умения возникают раньше навыков. Так или иначе, благодаря умениям и навыкам приобретенные человеком знания становятся инструментом деятельности, обеспечивают ему возможность выполнять какие-либо действия не только в привычных, но и в изменившихся условиях [Словарь-справочник, 2004 : 392].

Речевые умения и навыки обеспечивают практическое применение знаний грамматики и лексики во всех видах речевой деятельности – чтения, письма, аудирования, говорения. Соответственно, в зависимости от конкретных целей обучения, их формирование и развитие обеспечивается посредством разнообразных упражнений.

В преподавании иностранных языков разработке теории упражнений уделяется большое внимание. Многие исследователи-лингводидакты (И. Л. Бим, Е. И. Пассов, И. В. Рахманов, В. Л. Скалкин и др.) внести вклад в ее развитие, способствовали повышению эффективности использования различных упражнений с учетом языковых и операционных трудностей усвоения учебного материала разными категориями обучающихся, а также последовательности формирования речевых умений и навыков.

Упражнение как составляющая методики всегда используется непосредственно в процессе обучения. При этом выбор упражнений должен быть не произвольным, а соответствующим целям и задачам конкретной методики, что определяет требования к содержанию и форме упражнений, их количеству и последовательности выполнения. Поскольку упражнения чаще всего построены как работа с текстом, важное значение приобретает отбор и методическая обработка используемых текстов в соответствии с учебными задачами.

Целям разработанной нами методики обучения китайских студентов говорению на русском языке отвечает применение упражнений разной направленности – языковых, условно-речевых, речевых – в рамках изучения каждой конкретной темы, что позволяет осваивать ее сразу в разных коммуникативных аспектах. При этом в содержательном плане особое значение в обучении китайских студентов приобретает, на наш взгляд, принцип *отражения в устно-речевой тематике отношений русской молодежи к своим родителям, учителям, старшим.*

В таблице 1 приведены примеры упражнений, реализующих методические приемы, направленные на преодоление трудностей, которые китайские студенты испытывают в овладении русским языком.

Таблица 1

**Примеры упражнений, направленных на преодоление трудностей
китайских студентов в овладении русским языком**

Трудности студентов Китая в овладении русским языком		Методический прием, направленный на преодоление трудности	Примеры упражнений
Грамматические	трудность запоминания падежной системы, видов глагола	коммуникативная грамматика; перманентное повторение пройденного	1. Грамматический комментарий. 2. Выполни письменно, раскрой скобки.
	трудность запоминания правил склонения существительных, прилагательных и спряжения глаголов	море упражнений для тренировки склонения и спряжения	1. Угадайте, в каком городе они учатся или работают? 2. Выполни письменно, раскрой скобки. 3. Посмотрите на следующие картины, угадайте: кто они? С помощью следующих слов составьте диалоги по образцу. 4. Кого Вы видели на рисунках, угадайте, кто с кем сколько лет в браке?
	трудность понимания и запоминания правил склонения количественных числительных	море упражнений для тренировки склонения	1. Прочитайте следующие числа. Посмотрите на следующие картины, скажите, который сейчас час? 2. Прочитайте следующий текст, подумайте, какие числа для Вас счастливые и несчастливые, почему? 3. По следующим датам напишите названия праздников в России.

Лексические	трудность понимания синонимии и антонимии	дидактическая опора на словарь	Подберите антонимы к данным словосочетаниям
	сложность использования языковой догадки	дидактическая опора на словарь	Прочитайте текст и ответьте вопросы текста
	слабое использование клише, речевых стереотипов и устойчивых словосочетаний	речевые образцы для подражания	Посмотрите на следующие картины, персонажи спрашивают дорогу, с помощью следующих слов составьте диалоги по образцу.
	пассивный словарный запас	сочетание иноязычного чтения и письма	Активные слова, диалог-образец, текст
	неточное словоупотребление	сравнение явлений китайского и русского языков	Составьте диалоги по образцу и разыграйте по ролям
Морфологические	не всегда адекватное понимание спонтанной русской речи и текста	сравнение явлений китайского и русского языков	Подумайте, какая разница в ситуации знакомства между русскими и китайцами?
	неумение анализировать текст, выражать свое мышление	реализация индивидуальной траектории обучения студентов	1. Прочитайте текст и ответьте вопросы текста. Согласны ли Вы с этой девушкой? 2. Как Вы относитесь к уличному знакомству?
	слабое использование клише, речевых стереотипов и устойчивых словосочетаний	речевые образцы для подражания	1. Составьте диалоги по образцу и разыграйте по ролям. 2. Развитие подражания речевому образцу
Лингвострановедческие	неумение адекватно реагировать на реплики собеседника, соблюдая речевой этикет	сравнение явлений китайского и русского языков	1. Развитие подражания речевому образцу, диалоги по образцу. 2. Познакомьте их с нами по образцу. Речевые образцы. 3. Подумайте, какая разница при знакомстве между русскими и китайцами?
	плохое знание культуры, традиций, истории и т.д.	принципы отражения страноведческой информации	1. Читайте следующие русские пословицы о знакомстве, скажите, какие из них Вам нравятся и каких пословиц Вы придерживаетесь в жизни? (Перечислите их, обоснуйте свое мнение). 2. Как Вы считаете, кто из них имеет одинаковую фамилию? Почему? А если это русская семья, кто из них с одинаковой фамилией? Почему?

Психологические	Неуверенность в себе, боязнь ошибиться	развитие умений преодолевать психологический барьер в процессе говорения	1. Подумайте и поделитесь, какие слова часто родители говорят Вам; если здесь этих слов нет, перечислите их. 2. Немного расскажите о своей семье.
	слабое ассоциативное мышление на русском языке	сравнение явлений китайского и русского языков	1. Посмотрите на рейтинг лучших бесплатных сайтов знакомств 2021 года в России. 2. Сравните с китайскими сайтами знакомств. 3. Перечислите, какие сайты Вы чаще всего посещаете, почему? 4. Угадайте, при знакомстве с русскими с чего они будут начать разговаривать? Сочетайте следующие фразы, скажите свои варианты.
	неумение определять коммуникативные интенции говорящего	групповое сотрудничество в аудиторной и внеаудиторной работе	1. Групповая дискуссия на тему: Что важнее – внешность или характер? 2. Угадайте, о ком говорят?
	негативное психологическое состояние в процессе общения с преподавателями	отражение в устно-речевой тематике отношений русской молодежи к своим родителям, учителям, старшим	Как Вы считаете, насколько Ваши родители влияют на Ваш выбор профессии и почему?
	слабая мотивация к изученному содержанию	связь учебы с жизнью, наглядность обучения, создание ситуации успеха	Прочитайте диалог и подумайте, как Вы поступаете в такой ситуации и почему? Как Вы считаете, что такое семья? Как Вы относитесь к уличному знакомству?

С методической точки зрения при обучении говорению необходимо учитывать, что ориентация на решение коммуникативно-познавательных задач достигается в учебном процессе посредством погружения студентов в определенную коммуникативную ситуацию и в конкретную проблему. Это означает, что все предлагаемые учебные задания должны иметь ситуативный характер, ставить обучающегося в условные обстоятельства, которые побуждают их к решению определенной коммуникативной проблемы, использованию как извлекаемой из текста учебного задания информации, так и своего личного опыта для решения этой проблемы [Бим, 1985 : 33]. При этом важно создать возможности для выполнения тех или иных речевых

действий, направленных на формирование речевых умений и навыков, не только в однотипных, но и в различных условиях.

С учетом этого, нами была разработана тематическая структура содержания обучения, отражающая типовые коммуникативные ситуации, с которыми студенты сталкиваются в своей повседневной жизни, что способствует их более активному и заинтересованному включению в учебное общение, повышению мотивации к изучению языка, укреплению связи обучения с их личной жизнью. Тематика включает следующие темы:

- Моя семья
- Знакомство, общение
- Внешность и черты характера
- Время и количество
- Мое хобби
- Моя студенческая жизнь
- Моя мечта
- Мой рабочий день
- Что такое отдых?
- Путешествие
- Как вести здоровый образ жизни?

Необходимой составляющей любой методики обучения иностранному языку является система **контроля обученности**. С этой точки зрения приобретает значение вопрос, что конкретно следует проверять в разных видах речевой деятельности.

При обучении иноязычному говорению главным результатом решения коммуникативно-познавательной задачи является высказывание, адекватное содержанию и условиям коммуникативной ситуации. Однако это предполагает владение комплексом сложных коммуникативных умений и навыков, которые в свою очередь формируются на базе более простых речевых умений, осваиваемых последовательно в процессе обучения.

В. И. Гаврина выделяет следующие коммуникативные умения, обеспечивающие успешность устной речи:

- умение участвовать в несложной беседе на темы повседневной жизни, учебы, отдыха студентов и знание речевого этикета;
- умение выражать свои мысли в устной форме по пройденной тематике с использованием активно усвоенных грамматических правил;
- умение выражать свое отношение к фактам, другим людям, событиям и т. п. в ситуациях речевого общения [Гаврина].

Исходя из того, что в процессе обучения учебные речевые действия изменяются от элементарной беседы по плану или изученному образцу до свободной беседы, от тематического обсуждения с элементами монологической речи до проведения ролевой игры и т. д., она выделяет два уровня контроля устного общения:

- контроль реализации отдельного коммуникативного намерения;
- контроль достижения цели общения.

На каждом из этих уровней объектом контроля являются разные умения. Так, на первом уровне это:

- умение реализовать коммуникативное намерение с учетом ситуации общения, своей роли и роли партнеров;
- умение ориентироваться в изменяющихся условиях, вести общение гибко с учетом интересов других участников общения, перестраиваться в его ходе;
- умение правильно понимать речь собеседника и интерпретировать его коммуникативное намерение;
- умение строить правильные, с точки зрения норм изучаемого языка, высказывания.

На втором уровне объектами контроля являются сложные коммуникативные умения, обеспечивающие участие в комплексных ситуациях общения, таких как короткая сценка с указанием действующих

лиц, ролевая игра, предполагающая спонтанность речевого и неречевого поведения участников, дискуссия и т. п.

Представляет интерес предложенная В. И. Гавриной для контроля устного общения шкала, включающая четыре уровня обученности:

- *оптимальный уровень*, когда обучающийся решает все поставленные коммуникативно-познавательные задачи;
- *достаточный уровень*, если обучающийся обладает необходимыми знаниями и умениями, способен решить большинство из поставленных задач, но испытывает некоторые затруднения в ходе общения;
- *удовлетворительный уровень*, если обучающийся испытывает постоянные серьезные затруднения при понимании речи собеседника и сам допускает коммуникативно-значимые ошибки при выполнении поставленных коммуникативных задач, однако основные из них он решает;
- *неудовлетворительный уровень*, если обучающийся не может выполнить большую часть коммуникативных задач, испытывает серьезные затруднения и при понимании речи других участников общения, и при выражении своих мыслей, что мешает его полноценному участию в общении.

Эта система оценки владения устной речью, которая позволяет выявить не только уровень сформированности коммуникативных умений, но и имеющиеся недостатки и трудности их освоения обучающимися, что создает возможности для определения их причины и устранения в дальнейшем, представляется нам целесообразной с позиций нашего исследования, однако требует адаптации в соответствии с его целями.

Экспериментальная реализация разработанных методических основ в практике изучения китайскими студентами неязыкового вуза русского языка была осуществлена нами в рамках опытного обучения, ход, анализ полученных данных и результаты которого представлены в параграфе 2.3.

2.3. Опытное обучение: ход, анализ, результаты

Реализация опытного обучения говорению на русском языке проводилась в течение 2020-2021 учебного года на базе Маньчжурского института Университета Внутренней Монголии (КНР). Обучение проводилось в естественных академических условиях неязыкового вуза в рамках дисциплины «Иностранный язык», которая начинает преподаваться с 1 курса.

Для реализации опытного обучения были разработаны и внедрены в процесс преподавания русского языка два учебных пособия, направленные на развитие *устно-речевых умений студентов неязыкового вуза Китая*: «Практикум по говорению на русском языке (для студентов неязыковых вузов Китая)» и «Практикум по говорению на русском языке в контексте регионально-этнического подхода (для студентов неязыковых вузов Китая)». В основу разработки данных пособий были положены результаты проведенного нами исследования, представленные в диссертации.

В соответствии с концепцией исследования, в качестве основного учебного материала в пособие вошли методические разработки по 10 культурно-бытовым темам:

Тема 1: Моя семья

Тема 2: Знакомство, общение

Тема 3: Внешность и черты характера

Тема 4: Цифры в нашей жизни

Тема 5: Как провести свой день

Тема 6: Телефон в нашей жизни

Тема 7: Что такое отдых

Тема 8: Моя студенческая жизнь

Тема 9: Путешествие

Тема 10: Моя мечта

На одну тему отводилось 10 аудиторных часов и 20 часов самостоятельной работы.

Структура комплекса упражнений сформирована в соответствии с последовательностью видов учебной деятельности при работе над конкретной темой устной речи:

1) упражнения, направленные на знакомство с речевыми моделями по теме устной речи;

2) упражнения, предполагающие знакомство с функциональными грамматическими структурами и обеспечивающие общение по данной тематике; грамматический комментарий для студентов Китая развернуто объясняет существенное отличие грамматических явлений русского языка от китайского языка;

3) упражнения, направленные на узнавание лингвострановедческой информации и соотнесение зрительного образа со звуковым; к упражнению прилагаются ключи для самопроверки и облегчения выполнения;

4) серия упражнений, предусматривающих составление простых / более сложных / развернутых диалогов по образцу с опорой на картинки; к упражнению прилагаются ключи для самопроверки и облегчения выполнения;

5) упражнения, целью которых является развитие умений формулировать и выражать собственные суждения и отношение в устной форме по предлагаемым текстам, пословицам, фотографиям, картинкам, ток-шоу и др. с применением усвоенных грамматических правил.

Диагностический аппарат, позволяющий оценить обученность китайских студентов говорению на русском языке, включает критерии и показатели развития устно-речевых умений студентов.

В качестве **критериев оценивания** нами были выделены следующие:

- *умение участвовать в беседе* – владение необходимыми умениями иноязычного общения на несложные темы повседневной жизни, учебы, отдыха студентов и знание речевого этикета;

- *умение выражать свои мысли* – владение необходимыми умениями иноязычного общения в устной форме по пройденной тематике с применением активно усвоенных грамматических правил;

- *умение выражать свое отношение* – владение необходимыми умениями иноязычного общения, позволяющими передать личное отношение к фактам, другим людям, событиям и т. п. в ситуациях речевого общения.

Показатели, характеризующие уровень развития данных умений, представлены в таблице 2.

Таблица 2

**Критерии и показатели развития устно-речевых умений
студентов неязыкового вуза Китая**

Критерии оценки	Показатели развития умений
умение участвовать в беседе	- владение умением восприятия и понимания на слух диалогической речи (тема высказывания, его основная идея, главная информация); - владение умениями диалогического высказывания на несложные темы повседневной жизни, учебы, отдыха студентов и знание речевого этикета
умение выражать свои мысли	- владение умениями формулировать и выражать собственные суждения в устной форме по пройденной устно-речевой тематике с применением активно усвоенных грамматических правил
умение выражать свое отношение	- владение умениями иноязычного общения, позволяющими сформулировать и передать в устной форме личное отношение к фактам, другим людям, событиям и т. п. в ситуациях речевого общения

На основе указанных критериев и показателей мы определили **три уровня развития устно-речевых умений студентов неязыкового вуза Китая:**

высокий – обучающийся обладает необходимыми знаниями и умениями, способен решить большинство из поставленных задач, но испытывает некоторые затруднения в ходе общения;

средний – обучающийся испытывает постоянные серьезные затруднения при понимании речи собеседника и сам допускает коммуникативно-значимые ошибки при выполнении поставленных коммуникативных задач, однако основные из них он решает;

низкий – обучающийся не может выполнить большую часть коммуникативных задач, испытывает серьезные затруднения и при понимании речи других участников общения, и при выражении своих мыслей, что мешает его полноценному участию в общении.

Обратимся к характеристике каждого уровня.

Низкий уровень развития устно-речевых умений студентов неязыкового вуза Китая подразумевает:

1. **Низкий уровень** развития умения участвовать в беседе:

- минимально достаточный уровень владения умениями восприятия и понимания на слух диалогической речи (тема высказывания); слабо выражена языковая догадка о значении незнакомых слов или темы высказывания;

- минимально достаточный уровень владения умениями диалогического высказывания на отдельные и несложные темы повседневной жизни, учебы, отдыха студентов и знание речевого этикета.

2. **Низкий уровень** развития умения выражать свои мысли:

- минимально достаточный уровень владения умениями формулировать и выражать собственные суждения в устной форме по пройденным отдельным темам с применением усвоенных грамматических правил.

3. **Низкий уровень** развития умения выражать свое отношение:

- минимально достаточный уровень владения умениями иноязычного общения, позволяющими сформулировать и передать в устной форме личное отношение к фактам, другим людям, событиям и т. п. в ситуациях речевого общения; наличие существенных трудностей формулирования и выражения своего отношения.

Средний уровень развития устно-речевых умений студентов неязыкового вуза Китая подразумевает:

1. **Средний уровень** развития умения участвовать в беседе:

- достаточный уровень владения умением восприятия и понимания на слух диалогической речи (тема высказывания, его основная идея, главная информация); выражена языковая догадка о значении незнакомых слов или темы высказывания;

- достаточный уровень владения умениями диалогического высказывания на основные и несложные темы повседневной жизни, учебы, отдыха студентов и знание речевого этикета.

2. **Средний уровень** развития умения выражать свои мысли:

- достаточный уровень владения умениями формулировать и выражать собственные суждения в устной форме по большинству пройденных тем с применением усвоенных грамматических правил.

3. **Средний уровень** развития умения выражать свое отношение:

- достаточный уровень владения умениями иноязычного общения, позволяющими сформулировать и передать в устной форме личное отношение к фактам, другим людям, событиям и т. п. в ситуациях речевого общения; наличие некоторых трудностей формулирования и выражения своего отношения, не затрудняющих общение.

Высокий уровень развития устно-речевых умений студентов неязыкового вуза Китая подразумевает:

1. **Высокий уровень** развития умения участвовать в беседе:

- высокий уровень владения умениями восприятия и понимания на слух диалогической речи (тема высказывания, основная идея и детали); выражена языковая догадка о значении незнакомых слов высказывания;

- высокий уровень владения умениями диалогического высказывания на несложные темы повседневной жизни, учебы, отдыха студентов и знание речевого этикета.

2. Высокий уровень развития умения выражать свои мысли:

- высокий уровень владения умениями формулировать и выражать собственные суждения в устной форме по всем пройденным темам с применением активно усвоенных грамматических правил.

3. Высокий уровень развития умения выражать свое отношение:

- высокий уровень владения умениями иноязычного общения, позволяющими сформулировать и передать в устной форме личное отношение к фактам, другим людям, событиям и т. п. в ситуациях речевого общения; отсутствие существенных трудностей формулирования и выражения своего отношения.

В качестве констатирующего этапа опытно-поискового исследования мы рассматривали результаты диагностического среза уровня развития устно-речевых умений студентов 5 курса Маньчжурского института Университета Внутренней Монголии, который был проведен в 2019 году (см. параграф 2.1) и свидетельствовал о низком уровне развития устно-речевых умений студентов.

В опытном обучении приняли участие три экспериментальные группы студентов 1 курса неязыковых специальностей Маньчжурского института Университета Внутренней Монголии общим количеством 98 человек:

ЭГ 1 – 33 студента;

ЭГ 2 – 31 студент;

ЭГ 3 – 34 студентов.

Для получения результатов опытного обучения была проведена диагностика уровней развития устно-речевых умений студентов посредством двух тестовых срезов:

– *предэкспериментального*, предшествующего внедрению учебного пособия в процесс изучения студентами русского языка;

– *постэкспериментального*, проведенного по окончании опытного обучения.

Диагностика уровня развития устно-речевых умений студентов неязыкового вуза Китая на **предэкспериментальном тестовом срезе** осуществлялась посредством теста множественного выбора, содержащего 31 вопрос. Максимальный балл – 65.

Проверка развития устно-речевых умений студентов осуществлялась по формуле:

$$K_{нов.} = \frac{M1}{M2} * 100\%$$

где К – коэффициент развития устно-речевых умений студентов;

M1 – количество баллов реального развития устно-речевых умений студентов;

M2 – количество баллов максимального развития устно-речевых умений студентов.

Итак, на предэкспериментальном тестовом срезе коэффициент развития устно-речевых умений студентов экспериментальных групп составил:

ЭГ 1 – 58,9 %,

ЭГ 2 – 57,3 %,

ЭГ 3 – 59,1 %.

В соответствии с выделенными нами уровнями развития устно-речевых умений студентов данный показатель относится к пониженному среднему уровню владения устно-речевыми умениями студентов. Результаты представлены в таблице 3.

Таблица 3

**Уровень развития устно-речевых умений студентов
неязыкового вуза Китая
(предэкспериментальный тестовый срез)**

Группы	Коэффициент	Уровень
ЭГ 1	58,9%	Средний

ЭГ 2	57,3 %	Средний
ЭГ 3	59,1 %	Средний

Диагностика уровня развития устно-речевых умений студентов на **постэкспериментальном тестовом срезе** осуществлялась посредством теста множественного выбора, содержащего 10 вопросов. Максимальный балл – 45.

Проверка развития умений осуществлялась по той же формуле. Коэффициент развития устно-речевых умений студентов на **постэкспериментальном тестовом срезе** составил:

ЭГ 1 – 94,6 %,

ЭГ 2 – 92,1 %,

ЭГ 3 – 95,6 %.

В соответствии с выделенными нами уровнями развития устно-речевых умений студентов данный показатель относится к высокому уровню. Результаты **постэкспериментального среза** представлены в таблице 4.

Таблица 4

**Уровень развития устно-речевых умений студентов
неязыкового вуза Китая
(постэкспериментальный тестовый срез)**

Группы	Коэффициент	Уровень
ЭГ 1	94,6 %	Высокий
ЭГ 2	92,1 %	Высокий
ЭГ 3	95,6 %	Высокий

Сопоставительный анализ коэффициентов **предэкспериментального** и **постэкспериментального тестовых срезов**, представленный в таблице 5,

свидетельствует о положительной динамике развития устно-речевых умений студентов.

Таблица 5

**Сопоставительный анализ результатов
предэкспериментального и постэкспериментального срезов
уровня развития устно-речевых умений студентов
неязыкового вуза Китая**

Группы	Предэкспериментальный тестовый срез (средний уровень)	Постэкспериментальный тестовый срез (высокий уровень)	Показатель повышения уровня развития
ЭГ 1	58,9 %	94,6 %,	35,7 %
ЭГ 2	57,3 %	92,1 %,	34,8 %
ЭГ 3	59,1 %	95,6 %,	36,5 %

Результаты опытного обучения позволяют сделать вывод об эффективности предлагаемого учебного пособия, направленного на развитие устно-речевых умений студентов неязыкового вуза Китая, что является свидетельством корректности основных результатов теоретического исследования и разработанных на их основе методических материалов.

Таким образом, проведенное опытное обучение с применением учебного пособия доказало эффективность разработанной методики.

Методика развития устно-речевых умений студентов неязыкового вуза Китая переносима на обучение другим иностранным языкам.

Выводы по второй главе

Во второй главе исследования представлены методические подходы к разработке и реализации учебного комплекса упражнений по обучению китайских студентов неязыкового вуза говорению на русском языке.

1. Обязательной составляющей обучения иностранному языку является контроль, предполагающий выявление и оценку уровня сформированности иноязычных речевых умений и навыков на разных этапах обучения. При этом анализ исследований ученых-лингводидактов показывает, что контроль может выполнять не только узко дидактическую функцию оценивания уровня сформированности умений и навыков обучающихся, но и решать широкий спектр педагогических задач. Наиболее важной функцией контроля с точки зрения результатов обучения иностранному языку является диагностическая, заключающаяся в том, чтобы своевременно обнаружить успешность или неуспешность освоения учебной программы обучающимися, выявить трудности, с которыми они сталкиваются в процессе овладения иноязычными речевыми умениями и навыками, а также особенности усвоения изучаемого материала.

2. На основе проведенного теоретического анализа исследований по проблемам контроля и диагностики в обучении иностранному языку нами было проведено поисковое исследование, направленное на диагностику обученности и выявление типичных ошибок китайских студентов при изучении русского языка. В исследовании приняли участие студенты Маньчжурского института Университета Внутренней Монголии, КНР, прошедшие полный курс обучения русскому языку. Выбор именно этого контингента студентов для проведения исследования определялся тем, что они обучались с использованием типовых методик преподавания русского языка для китайских студентов китайскими преподавателями в условиях отсутствия языковой среды, поэтому ошибки, выявляемые в их речи, отражают те трудности в овладении русским языком, которые требуют

разработки и применения в обучении специальных методических средств, позволяющих предотвратить их.

3. В ходе исследования были выявлены четыре группы типичных ошибок: фонетические, грамматические, лексические и вызванные интерференцией китайского и русского языков. Проведенное исследование позволило выделить основные способы преодоления трудностей, такие как: формирование слухо-произносительных навыков; освоение строя русского языка; овладение знаниями языкового материала (лексика, грамматика); применение языковых знаний, речевых умений в собственной речи во время занятий; интересные темы для обсуждений; учет межъязыковой интерференции; создание благоприятной атмосферы занятия; корректное исправление ошибок (в конце занятия, на этапе обобщения).

4. В соответствии с этими выводами и на основе проведенного теоретического исследования нами были разработаны методические основы обучения говорению на русском языке китайских студентов неязыковых вузов в контексте регионально-этнического подхода. Данный подход позволяет учитывать в обучении китайских студентов различие не только лингвистических и лингвострановедческих явлений родного и изучаемого русского языка, но и культурно-психологических особенностей, национального менталитета и мировосприятия носителей этих языков, что обеспечивается соответствующими частно-методическими принципами обучения.

5. Для экспериментальной реализации методических основ обучения говорению на русском языке китайских студентов неязыковых вузов в контексте регионально-этнического подхода нами было разработано учебное пособие, а также диагностический аппарат, включающий критерии и показатели развития устно-речевых умений студентов, которые позволяют оценить их обученность говорению на русском языке. Для получения результатов опытного обучения была проведена диагностика уровней развития устно-речевых умений студентов посредством двух тестовых

срезов: предэкспериментального, предшествующего внедрению учебного пособия в процесс изучения китайскими студентами русского языка; постэкспериментального, проведенного по окончании опытного обучения.

6. Результаты опытного обучения, свидетельствующие о положительной динамике развития устно-речевых умений студентов, позволяют сделать вывод об эффективности предлагаемого учебного пособия, направленного на обучение китайских студентов неязыкового вуза Китая говорению на русском языке, что является свидетельством корректности основных результатов теоретического исследования и разработанных на их основе методических материалов. При этом разработанная методика развития устно-речевых умений студентов неязыкового вуза переносима на обучение другим иностранным языкам.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

1. Все возрастающий интерес китайских студентов неязыковых вузов к изучению русского языка обуславливает необходимость совершенствования методик его преподавания в условиях отсутствия языковой среды. Особенно актуальным в современном мире становится обучение китайских студентов говорению на русском языке, поскольку конечной целью обучения любому иностранному языку является именно овладение «живым» языком как средством коммуникации. В то же время значительные различия китайского и русского языков, которые относятся к разным языковым семьям, обуславливают для китайских студентов при знакомстве с русским языком большие проблемы в восприятии инокультурных и иноязычных явлений и в освоении языка, особенно его речевых аспектов. Анализ теоретических и научно-методических исследований по данной проблематике позволяет сделать вывод о том, что повышение качества и оптимизация обучения возможны только при условии учета этнопсихологических особенностей китайских студентов и этнолингвистической специфики, которые уходят корнями в национальную философскую и языковую культуры, а также преодоления традиционной для китайского образования методической ориентированности преподавания русского языка на чтение как основу владения языком, на приоритет письменных форм коммуникации перед устными.

2. Методически реализовать эти цели оптимизации обучения русскому языку позволяет применение в его преподавании китайским студентам неязыковых вузов регионально-этнического подхода, который предполагает выявление особенностей: национального характера китайцев как национально-государственной общности людей, объединенных общей историей и культурными традициями, что имеет определяющее значение для восприятия китайцами инокультурных и иноязычных явлений, которые включаются в содержание обучения; национального менталитета китайских

студентов, влияющих на их отношение к процессу обучения, что важно с точки зрения отбора методических форм, способов и средств обучения иностранному языку; традиционной китайской философии как мировоззренческой основы обучения китайских студентов, учет которой позволяет выделить частно-методические принципы формирования у них в условиях неязыкового вуза и отсутствия языковой среды умений и навыков устной русской речи.

3. Основные методические подходы к обучению китайских студентов русскому языку, разрабатываемые на основе древнекитайской философской мысли и с учетом национального характера и менталитета китайцев, предполагают: учет индивидуальных способностей обучающихся; развитие интереса (лучшего учителя); взаимосвязь обучения и мышления; взаимосвязь знаний и умений, соблюдение последовательности в учении; развитие активности учащихся, побуждение к учению и самостоятельному добыванию знаний; усердное преодоление трудностей и постепенное движение вперед; уважительное отношение к преподавателю. С учетом этого нами были выделены частно-методические принципы, обеспечивающие реализацию основных положений регионально-этнического подхода в обучении китайских студентов неязыкового вуза устной русской речи, которые включают две группы: I группа – принципы, обусловленные китайским национальным характером (направленность на групповое сотрудничество в аудиторной и внеаудиторной работе; реализация индивидуальной траектории обучения студентов; коммуникативное «недеяние»; отражение в устно-речевой тематике отношений русской молодежи к своим родителям, учителям, старшим); II группа – принципы, обусловленные лингвистическими трудностями обучения китайских студентов русскому языку (коммуникативная фонетика; коммуникативная грамматика; перманентное повторение пройденного иноязычного материала; сочетание иноязычного чтения и письма; дидактическая опора на словарь; сравнение

явлений китайского и русского языков; принцип активного познавательного вопроса; «море» упражнений – языковых, условно-речевых, речевых).

4. Фундаментом обучения говорению на русском языке студентов Китая выступают методические основы обучения устной русской речи, которые представляются совокупностью идеи применения регионально-этнического подхода и перспективных направлений совершенствования методик обучения русскому языку китайских студентов; факторов, обуславливающих трудности обучения русскому языку, и частно-методических принципов обучения.

5. Для экспериментальной реализации методических основ обучения китайских студентов неязыковых вузов говорению на русском языке в контексте регионально-этнического подхода нами было разработано учебное пособие, а также диагностический аппарат, включающий критерии и показатели развития устно-речевых умений студентов, которые позволяют оценить их обученность говорению на русском языке. Опытное обучение по внедрению разработанной методики в практику преподавания русского языка в неязыковом вузе Китая подтвердило ее эффективность посредством сопоставления результатов двух тестовых срезов: предэкспериментального, предшествующего внедрению учебного пособия в процесс изучения студентами русского языка, и постэкспериментального, проведенного по окончании опытного обучения.

В то же время проведенное исследование не охватывает все аспекты рассматриваемой проблематики. Перспективы ее дальнейшего изучения связаны с исследованием методологических, теоретических и научно-практических оснований развития комплексных умений и навыков говорения на русском языке; расширением спектра и выявлением лингводидактического потенциала современных, в том числе информационно-технологических, методических средств обучения устной русской речи в условиях китайского вуза; поиском более эффективных

методов и форм учета в обучении русскому языку регионально-этнических особенностей обучающихся и др.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Азимов, Э. Л. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков) / Э. Л. Азимов, А. И. Щукин. – 2002. – Режим доступа : <http://www.gramota.ru/dic/search>.
2. Амонашвили, Ш. А. Сущность оценки и отметки / Ш. А. Амонашвили // Личностно-гуманитарная основа педагогического процесса. – Минск, 2009. – С. 12-22.
3. Арутюнова, Н. Д. Язык и мир человека / Н. Д. Арутюнова. – Москва : Языки русской культуры, 1998. – 895 с. – (Язык. Семиотика. Культура).
4. Асеев, В. Г. Мотивация поведения и формирования личности / В. Г. Асеев. – Москва : Мысль, 1976. – 158 с.
5. Бим, И. Л. Подход к проблеме упражнений с позиции иерархии целей и задач / И. Л. Бим // Иностранные языки в школе. – 1985. – № 5. – С. 30-33.
6. Богатов, А. А. Совершенствование обучения студентов лексической стороне устной речи в процессе обсуждения произведений немецкой художественной литературы: дис. ... канд. пед. наук / А. А. Богатов. – Владимир, 1989. – 185 с.
7. Брейгтша, М. Е. О контроле базового уровня обученности / М. Е. Брейгтша // Иностранный язык в школе. – 2009. – № 2. – С. 22-23.
8. Бульдина, И. А. Основные принципы обучения говорению на иностранном языке (английском) студентов неязыковых специальностей вуза с разным уровнем подготовки / И. А. Бульдина // Карельский научный журнал. – 2016. – Т. 5. – № 4 (17). – С. 9-12.
9. Бухбиндер, В. А. О системе упражнений / В. А. Бухбиндер // Общая методика обучения иностранным языкам : хрестоматия. – Москва : Русский язык, 1991. – С. 92-98.

10. Варакина, В. А. Речевые ошибки иностранных студентов и причины их возникновения / В. А. Варакина // Язык и текст. – 2014. – № 1. – Режим доступа : URL:<http://langpsy.ru/journal/2014/1/Nurmuhhmetov.phtml>.

11. Верещагин, Е. М. Язык и культура : Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного : учебное пособие для студентов филол. специальностей и преподавателей рус. яз. и литературы иностранцам / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров ; МГУ. Науч.-метод. центр рус. яз. при Моск. гос. ун-те им. М. В. Ломоносова. Группа страноведения. – Москва, 1973. – 232 с.

12. Вэн Люйцин. К вопросу об особенностях составления китайско-русского словаря фразеологизмов / Вэн Люйцин // Academy. – 2019. – № 9 (48). – С. 32-35.

13. Гаврина, В. И. Контроль в обучении иностранным языкам / В. И. Гаврина // Педмастерство : Всероссийский педагогический журнал. – Режим доступа : <https://www.pedmasterstvo.ru/categories/6/articles>.

14. Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам : лингводидактика и методика / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – Москва : Издательский центр «Академия», 2007. – 336 с.

15. Гебенова, Ф. Х. Стимулирование образовательного процесса в старших классах на основе этнорегионального подхода (на примере преподавания английского языка) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Ф. Х. Гебенова. – Карачаевск, 2004. – 161 с.

16. Герасимова, А. С. Теория учебной мотивации в отечественной психологии / А. С. Герасимова. – Режим доступа: www.ipras.ru/cntnt/rus/dop_dokume/mezhdunaronauchnye_m/razdel_2_p/gerasimova.html.

17. Гришаева, Л. И. Введение в теорию межкультурной коммуникации : учебное пособие для студентов вузов / Л. И. Гришаева, Л. В. Цурикова. – 3-е изд., испр. – Москва : Academia, 2006. – 331 с.

18. Дин Ицзюнь. Из опыта обучения русскому языку в нефилологических вузах Китая / Дин Ицзюнь // Русский язык за рубежом. –

2001. – № 4. – С. 48-51. – Режим доступа : <http://www.russianedu.ru/aab11087c24981eb0e03846792ff5718/6f03a3e46566185a4143bb165a6c4aab/magazineclause.pdf>.

19. Дмитриева, Е. И. Категория компаративности в разноструктурных языках : на материале английского, русского и немецкого языков : дис. ... канд. филолог. наук : 10.02.20 / Е. И. Дмитриева ; [Место защиты : Моск. гос. обл. ун-т]. – Москва, 2012. – 127 с.

20. Дышечева, М. М. Основные методические аспекты преподавания русского языка как иностранного на начальном этапе / М. М. Дышечева, О. С. Кодзаева. – Режим доступа : <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-metodicheskie-aspekty-prepodavaniya-russkogo-yazyka-kak-inostrannogo-na-nachalnom-etape-obucheniya/viewer>.

21. Елухина, Н. В. Контроль устного неофициального общения на иностранном языке / Н. В. Елухина, Е. В. Тихомирова // Иностранный язык в школе. – 2010. – № 2. – С. 14-18.

22. Зимняя, И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке : пособие для учителей средней школы / И. А. Зимняя. – Москва : Просвещение, 1978. – 159 с.

23. Зимняя, И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И.А. Зимняя. – Москва : Просвещение, 1991. – 219 с.

24. Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – Санкт-Петербург : Питер, 2002. – 512 с.

25. Кабанова, Н. Ю. Обучение будущих инженеров иноязычной диалогической речевой деятельности во взаимосвязи с профессионально-ориентированным информативным чтением : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Н. Ю. Кабанова. – Пермь, 2006. – 265 с.

26. Кабардов, М. К. Коммуникативный и лингвистический типы овладения иностранным языком в разных условиях обучения / М. К. Кабардов // Школа здоровья. – 1997. – № 1. – С. 72-86.

27. Качалова, Л. П. Педагогические условия воспитания интеллектуальных мотивов учения студентов педагогического вуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л. П. Качалова. – Екатеринбург: [б. и.], 1995. – 16 с.
28. Ковалева, Д. Б. Формирование профессиональных умений иноязычного говорения при подготовке к дискуссии студентов неязыкового вуза : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Д. Б. Ковалева. – Екатеринбург, 2006. – 197 с.
29. Комков, И. Ф. Методика преподавания иностранных языков : [Учеб. пособие для ин-тов и фак. иностр. яз.] / И. Ф. Комков. – Минск : Вышэйшая школа, 1979. – 352 с.
30. Корчик, Л. С. Некоторые типичные устойчивые ошибки в речи китайских студентов на занятиях по русскому языку / Л. С. Корчик // Вестник Российского университета дружбы народов. – Сер. Вопросы образования : языки и специальность. – 2010. – № 4. – С. 104-108.
31. Костомаров, В. Г. Русский язык среди других языков мира : Книга для учащихся старших классов / В. Г. Костомаров. – Москва : Просвещение, 1975. – 176 с. – (Мир знаний).
32. Лапидус, Б. А. Интенсификация процесса обучения иноязычной устной речи / Б. А. Лапидус. – Москва : Высшая школа, 1980. – 126 с.
33. Леонтьев, А. А. Основы психолингвистики / А. А. Леонтьев. – Москва : Смысл, 1997. – 288 с.
34. Ли, А. С. Методика использования видеограмм при обучении речевому общению на русском языке в условиях филологического вуза Китая : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / А. С. Ли. – Москва, 2000. – 166 с.
35. Ли Минь. Типовые ошибки китайских студентов, изучающих русский язык, и пути их коррекции : вопросительные предложения / Ли Минь // Педагогическое образование в России. – 2010. – № 4. – С. 98-105.
36. Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярцева. – Москва : Советская энциклопедия, 1990. – 685 с.

37. Ло Сяоя. Использование русско-китайских параллелей при обучении русскому языку как иностранному (На примере сравнительного изучения культурных символов в регионах России и Китая) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Ло Сяоя. – Санкт-Петербург., 2006. – 242 с.

38. Лю Сумэй. Обучение русскому языку в вузах Китая : состояние и перспективы / Лю Сумэй // Русский язык за рубежом. – 2014. – № 4. – С. 120-123. – Режим доступа : [http://journal.pushkin.institute/archive/archive/2014/4%20\(245\)/120_4-2014.pdf](http://journal.pushkin.institute/archive/archive/2014/4%20(245)/120_4-2014.pdf).

39. Ма Чуньюй. Методические ресурсы интернета в обучении русскому языку как иностранному в условиях китайского языкового вуза (Начальный этап) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Ма Чуньюй. – Москва, 2006. – 173 с.

40. Ма Синьтун. Пословицы и поговорки с топонимическим компонентом как лингвокультурологический ресурс в обучении русскому языку как иностранному : дис. ... магистра филол. наук / Ма Синьтун. – Тюмень, 2017. – 90 с.

41. Малетина, Л. В. Обучение иноязычному монологическому говорению во взаимосвязи с информативным чтением в процессе профессиональной подготовки будущего инженера : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Л. В. Малетина. – Пермь, 2007. – 197 с.

42. Мао Чуньчао. Пословицы о языке в китайской и русской идиоматике / Мао Чуньчао // VII Всероссийская конференция «Научная инициатива иностранных студентов и аспирантов российских вузов», 23-25 апреля 2014 г. : сборник докладов. – Томск, 2014. – С.172-177.

43. Методика преподавания иностранных языков : общий курс : учебное пособие / отв. ред. А. Н. Шамов. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : АСТ : Восток-Запад, 2008. – 253 с. – (Лингвистика и межкультурная коммуникация).

44. Миньяр-Белоручев, Р. К. Методика обучения французскому языку : учебное пособие для студентов пед. ин-тов / Р. К. Миньяр-Белоручев. – Репринтное изд. – Москва : Альянс, 2012. – 223 с.

45. Мирошниченко, В. В. Этнорегиональный подход в образовании / В. В. Мирошниченко // Вестник ТГПУ. – 2015. – № 7 (160). – С. 53-58.
46. Наврузова, Р. В. Ошибки в русской речи иностранных студентов англофонов / Р. В. Наврузова // Известия ДГПУ. – 2008. – № 2. – С. 102-110.
47. Нестерова, Е. Р. Особенности культурного взаимодействия монголов и китайцев в XIII-XIV вв. / Е. Р. Нестерова // Вестник СПбГУКИ. – 2015. – № 4. – С. 55-59.
48. Овчинникова, О. М. Обучение иноязычному профессионально ориентированному говорению на основе креолизованного текста : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / О. М. Овчинникова ; [Место защиты : Урал. гос. пед. ун-т]. – Екатеринбург, 2010. – 224 с.
49. Павлова, И. П. Принципы обучения иностранному языку : современная интерпретация / И. П. Павлова // Вестник МГЛУ. – 2016. – Вып. 14 (753). – С. 45-63.
50. Парникова, Г. М. Концепция развития учебной самостоятельности студентов при обучении иностранному языку в регионально-этническом контексте (неязыковой вуз) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Г. М. Парникова ; [Место защиты : ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»]. – Екатеринбург, 2018. – 51 с.
51. Пассов, Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е.И. Пассов. – 2-е изд. – Москва : Просвещение, 1991. – 222 с.
52. Пассов, Е. И. Теоретические основы обучения иноязычному говорению в средней школе : дис. ... д-ра пед. наук / Е. И. Пассов. – Липецк, 1980. – 477 с.
53. Патеева, Н. Е. Инновационные приемы педагогической диагностики в процессе изучения иностранных языков / Н. Е. Патеева // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2006. – Т. 5. – Вып. 23. – Режим доступа : <https://cyberleninka.ru/article/n/innovatsionnye-priemy-pedagogicheskoy-dagnostiki-v-protsesse-izucheniya-inostrannyh-yazykov/viewer>.

54. Петровский, А. В. Основы теоретической психологии / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. – Москва : ИНФРА-М, 1998.
55. Прохоров, Ю. Е. Лингвострановедение. Культуроведение. Страноведение : Теория и практика обучения русскому языку как иностранному : методическое пособие для студентов-русистов и преподавателей рус. яз. иностранцам / Ю. Е. Прохоров ; Ин-т рус. яз. им. А. С. Пушкина. – Москва, 1995. – 93 с.
56. Рахманов, И. В. Обучение устной речи на иностранном языке / И. В. Рахманов. – Москва : Высшая школа, 1980. – 120 с.
57. Решетнева, У. Н. Этнопозитика китайских пословиц и поговорок : дис. ... канд. филол. наук : 10.01.09 / У. Н. Решетнева. – Омск, 2006. – 202 с.
58. Русская грамматика : в 2 т. / гл. ред. Н. Ю. Шведова ; Академия наук СССР ; Ин-т русского языка. – Москва : Наука, 1980.
59. Рыженко, Ю. А. К проблеме классификации речевых ошибок / Ю. А. Рыженко // Научные труды КубГТУ. – 2016. – № 6. – С. 290-298.
60. Сергеева, Н. Н. Применение регионального компонента на уроках иностранного языка / Н. Н. Сергеева, Н. Ю. Абышева // Социология. Экономика. Политика. Известия высших учебных заведений. – 2009. – № 2 (21). – С. 80-84.
61. Сергеева, Н. Н. Типичные ошибки в подготовленной устной речи китайских студентов при изучении русского языка / Н. Н. Сергеева, Чжан Сяохуэй // Педагогическое образование в России. – 2019. – № 6. – С. 175-181.
62. Серова, Т. С. Психология перевода как сложного вида иноязычной речевой деятельности / Т. С. Серова ; Перм. гос. техн. ун-т. – Пермь, 2001. – 211 с.
63. Син Чжао. Методика формирования фонологической компетенции на занятиях по русскому языку в филологических вузах Китая : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Син Чжао ; [Место защиты : ФГБОУ ВПО «Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина»]. – Москва, 2017. – 201 с.

64. Скалкин, В. Л. Коммуникативные основы отбора языкового материала для обучения иноязычной речевой деятельности / В. Л. Скалкин. – Воронеж, 1983. – 112 с.

65. Словарь-справочник по педагогике / авт.-сост. В. А. Мижериков ; под общ. ред. П. И. Пидкасистого. – Москва : ТЦ Сфера, 2004. – 448 с.

66. Соловова, Е. Н. Методика обучения иностранным языкам : базовый курс лекций : пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е. Н. Соловова. – Москва : Просвещение, 2002. – 238 с.

67. Спешнев, Н. А. Дискуссия об этнопсихологии китайцев (2006) / Н. А. Спешнев // Национальные менталитеты : их изучение в контексте глобализации и взаимодействия культур : электронная база данных / под ред. А. В. Павловской и Ю. Канарша. – Режим доступа : http://national-mentalities.ru/east/vostochnaya_i_yugovostochnaya_aziya/speshnev_n_a_diskussiya_ob_etnopsihologii_kitajcev/.

68. Стародумов, И. В. Особенности преподавания русского языка как иностранного / И. В. Стародумов // Молодой ученый. – 2018. – № 40 (226). – С. 204-207. – Режим доступа : <https://moluch.ru/archive/226/52843/>.

69. Степанова, Л. М. Личность в философских традициях Китая : дис. ... канд. философ. наук : 09.00.11 / Л. М. Степанова ; [Место защиты : Бурят. гос. ун-т]. – Улан-Удэ, 2010. – 177 с.

70. Сун Янь Янь. Педагогические условия формирования межкультурной компетенции преподавателя русского языка как иностранного : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Сун Янь Янь ; [Место защиты : Воронеж. гос. ун-т]. – Воронеж, 2008. – 161 с.

71. Сюй Лайди. Типичные ошибки китайских учащихся в русском речевом ударении и методы их исправления / Сюй Лайди // Русский язык за рубежом. – 2011. – № 1. – С. 47-50.

72. Таирова, А. В. Учет особенностей менталитета учащихся из КНР в процессе обучения русскому языку как иностранному в ВлГУ /

А. В. Таирова, А. А. Качалова // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2016. – № 6-3. – С. 115-117.

73. Тананайко, С.О. Китайско-русская фонетическая интерференция на материале ошибок при произнесении русских согласных / С. О. Тананайко, А. А. Игнатьева // Евразийское научное объединение. – 2018. – № 40 (6(2)). – С. 91-94.

74. Тарасюк, В. Н. Теоретические основы педагогического стимулирования : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / В. Н. Тарасюк. – Москва, 1997. – 32 с.

75. Тertiцкий, К. М. Традиционная система ценностей у современных китайцев, конец 1970-х – 1980-е гг. : дис. ... канд. ист. наук : 07.00.07 / К. М. Тertiцкий ; Ин-т этнологии и антропологии. – Москва, 1991. – 256 с.

76. Томахин, Г. Д. Проблематика сопоставительного лингвострановедения / Г. Д. Томахин, Б. Н. Фомин // Шестой Международный конгресс преподавателей русского языка и литературы : Научные традиции и новые направления в преподавании русского языка и литературы : доклады советской делегации. – Москва, 1986.

77. Тугусова, Г. И. К проблеме акцента на продвинутом этапе обучения русскому языку студентов-монголов / Г. И. Тугусова // Вестник ТГПУ (TSPU Bulletin). – 2016. – № 7 (172). – С. 39-43.

78. Учебник русского языка для говорящих по-китайски : базовый курс : [учебник (самоучитель)] / Т. М. Балыхина [и др.]. – 4-е изд., стер. – Москва : Русский язык. Курсы, 2008. – 349 с.

79. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. – 7-е изд., перераб. и доп. – Москва : Республика, 2001. – 719 с.

80. Цао Но. Создание банка тестовых заданий по РКИ с учетом национально-ориентированной модели обучения в Китае : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Цао Но ; [Место защиты : ФГБОУ ВО «Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина»]. – Москва, 2018. – 257 с.

81. Чень Я Фан. Сопоставительный анализ русских и китайских пословиц в языковом и культурном аспектах : дис. ... магистра филол. наук / Чень Я Фан. – Тайбэй, 2007. – 18 с.

82. Чеснокова, М. П. Методика преподавания русского языка как иностранного : учебное пособие / М. П. Чеснокова. – Москва : МАДИ, 2015. – 132 с.

83. Чжан Цзыли. Методические основы использования ресурсов Интернета при обучении русскому языку как иностранному (в условиях китайского языкового вуза) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Чжан Цзыли. – Москва, 2002. – 164 с.

84. Чжао Чжицян. Функционально-параметрическое описание фразеологизмов русского и китайского языков : дис. ... канд. филол. наук : : 10.02.20 / Чжао Чжицян ; [Место защиты: Моск. пед. гос. ун-т]. – Москва, 2012. – 243 с.

85. Чжао Чжэ. Звуковая интерференция в русском языке под влиянием родного языка в условиях русско-китайских языковых контактов / Чжао Чжэ // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2016. – № 12 (66). – С. 179-184.

86. Чжао Чжэ. Звуковая интерференция в русском языке под влиянием языка-субстрата в условиях русско-китайских языковых контактов : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01 / Чжао Чжэ ; [Место защиты: ФГАОУВО Российский университет дружбы народов]. – Москва, 2017. – 22 с.

87. Чжао Цзиньбо. Отражение национального характера в русских и китайских пословицах : выпускная квалификационная работа / Чжао Цзиньбо. – Екатеринбург, 2016. – 24 с.

88. Чжао Юйцзян. Лингводидактические основы этноориентированного обучения русскому языку и тестирования : на примере китайских учащихся : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Чжао Юйцзян ; [Место защиты : Рос. ун-т дружбы народов]. – Москва, 2008. – 297 с.

89. Чубур, Т. А. Контрастивная лексикология и лексикография в практике обучения иностранному языку / Т. А. Чубур // Русский язык за рубежом. – 2010. – № 3. – С. 63-71.

90. Шакирова, А. А. Принципы обучения иностранному языку / А. А. Шакирова // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 1-1. – Режим доступа : URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=18324> (дата обращения : 26.01.2021).

91. Штульман, Э. А. Теоретические основы моделирования экспериментально-методического исследования в методике обучения иностранным языкам : дис. ... д-ра пед. наук / Э. А. Штульман. – М., 1982. – 456 с.

92. Щеголь, В. И. Усиление мировоззренческой направленности при обучении студентов иностранному языку как фактор гуманизации образования / В. И. Щеголь, Л. В. Игнаткина // Европа и современная Россия. Интегративная функция педагогической науки в едином образовательном пространстве : материалы IV Междунар. науч. конф., 12-15 сентября 2006 г., Эрланген. – Москва : МАНПО, 2006. – С. 781-787.

93. Щукин, А. Н. Обучение иностранным языкам : теория и практика : учебное пособие для преподавателей и студентов / А. Н. Щукин. – 4-е изд. – Москва : Филоматис : Омега-Л, 2010. – 475 с.

94. Щукин, А. Н. Обучение речевому общению на русском языке как иностранном : учебно-методическое пособие / А. Н. Щукин. – Москва : изд-во «Русский язык. Курсы», 2012. – 783 с.

95. Юй Тичжуан. Методические основы лингводидактического тестирования по РКИ с помощью компьютерных технологий : в условиях китайского языкового вуза : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Юй Тичжуан ; [Место защиты : Гос. ин-т рус. яз. им. А.С. Пушкина]. – Москва, 2008. – 154 с.

96. Язык, сознание, коммуникация : сб. науч. статей, посвященный памяти Г. И. Рожковой / ред. Л. П. Клобукова, В. В. Красных, А. И. Изотов. – Москва : Диалог-МГУ, 1998. – Вып. 6. – 116 с.

97. Girich, Zoya. Ошибки в русской речи иностранных тюркоговорящих студентов нефилологических вузов / Zoya Girich // General and Professional Education. – 2015. – № 3. – С. 3-11.

98. Tafani, Vilma. Correcting or not Errors and Mistakes / Vilma Tafani // LCPJ. – 2009. – Vol. 2/2. – P. 49-57.

99. 刘杨.俗语.谚语故事[M]. 中华书局, , 第1版 (2013年1月1日)

100. 李国辰.俄语教学法研究.[M].北京:人民教育出版社. 2005.

101. 杨利国. 刘雅琴. 俄语教学法[M]. 长春: 吉林人民出版社. 2008.

102. 林语堂. 《吾国与吾民》[M]. 湖南文艺出版社, 第1版 (2016年6月1日)

103. 沙莲香. 中国民族性 (叁) — 民族性三十年变迁 [M]. 中国人民大学出版社, 第1版 (2012年4月16日)

104. 沙莲香. 中国民族性 (壹) — 百五十年中外“中国人像” [M]. 中国人民大学出版社, 第1版 (2012年4月6日)

105. 牟 玮.俄汉谚俗语中语言世界图景的差异[D].长春: 长春工业大学, 2016.

106. 王保士.新俄语教学法.[M].北京:中央编译出版社. 2013.

107. 王守仁.大学外语教学研究.[M].北京:高等教育出版社. 2016.

108. 王守仁.大学外语教学研究.[M].北京:高等教育出版社. 2016.

109. 王志刚.谚语 .俗语 .歇后语精粹 [M]. 中国华侨出版社, 第1版 (2015年6月)

110. 胡适.中国哲学史大纲. [M].北京:商务出版社. 2011.

111. 阿瑟. 史密斯. 《中国人的性格》[M].中国华侨出版社,第1版 (2013年11月1日).

112. 鲁迅, 林语堂, 傅斯年 . [M]. 新世界出版社; 第1版
(2008年12月1日)
113. 黄苏华. 谚语-民众智慧的宝库[M]. 上海 : 上海外语教育出版社,
2003 : 261-270.