

УДК 811.161.1

DOI: 10.18384/2949-4974-2023-3-117-132

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАММАТИЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ В КИТАЕ (УРОВЕНЬ А2–В1)

Цзуляти А.

Синьцзянский университет

830049, г. Урумчи, Тянь-Шаньский пр-т, д. 666, Китайская Народная Республика

Мухаммад Л. П.

Московский государственный лингвистический университет

119034, г. Москва, ул. Остоженка, д. 38, стр. 1, Российская Федерация

Российский университет дружбы народов

117198, г. Москва, ул. Миклухо-Маклая, д. 6, Российская Федерация

Аннотация

Актуальность исследования состоит в необходимости оптимального включения грамматического компонента в учебный процесс по формированию коммуникативной компетенции на русском языке у китайских студентов, обучающихся у себя на Родине.

Цель – выявление особенностей формирования у китайских студентов, обучающихся в китайских вузах, грамматического компонента коммуникативной компетенции по русскому языку.

Методы исследования: 1) теоретические: анализ, синтез, моделирование; 2) практические: а) наблюдение; б) беседы с преподавателями и учащимися; метод интроспекции, обобщение опыта преподавания русского языка в китайской аудитории.

Научная новизна и/или теоретическая значимость и/или практическая ценность. Научная ценность исследования: выявлены и описаны особенности формирования у китайских учащихся грамматического компонента коммуникативной компетенции по русскому языку в личностном, коммуникативном и когнитивном аспектах. Теоретическая значимость исследования состоит в создании и применении в учебном процессе по русскому языку обучающей модели, предусматривающей формирование у китайских учащихся грамматических умений и навыков как компонента учебной деятельности, заданной базовыми принципами антропологической лингводидактики. Практическая ценность исследования: предложена педагогическая стратегия управления учебным процессом по русскому языку в условиях Китая, опирающаяся на выявленные особенности формирования грамматического компонента коммуникативной компетенции китайского учащегося в процессе его учебной деятельности на изучаемом, русском, языке.

Результаты исследования. С позиции базовых принципов антропологической лингводидактики выявлены и описаны особенности формирования у китайских учащихся грамматического компонента коммуникативной компетенции по русскому языку, а также предложена описательная модель включения грамматического компонента в учебный процесс в условиях Китая.

Выводы. Особенности формирования языковых / грамматических умений и навыков у китайских студентов в условиях Китая состоят в следующем: 1) в необходимости конструирования целостной модели учебного процесса по формированию коммуникативной компетенции с включением языкового / грамматического компонента; 2) в создании многофакторной педагогической стратегии управления учебным процессом, основывающимся на выявленных осо-

бенностях формирования у китайских студентов грамматического компонента коммуникативной компетенции.

Ключевые слова: китайские учащиеся, китайские вузы, неязыковая среда, русский язык как иностранный, грамматический компонент, коммуникативная компетенция, модель формирования коммуникативной компетенции, стратегия управления учебным процессом

FEATURES OF BUILDING GRAMMAR SKILLS AS A CONSTITUENT PART OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF CHINESE LEARNERS STUDYING THE RUSSIAN LANGUAGE IN CHINA (LEVEL A2–B1)

A. Zulayati

Xinjiang University

Tien Shan Ave., 666, Urumqi, 830049, People's Republic of China

L. Muhammad

Moscow State Linguistic University

ul. Ostozhenka, 38, Moscow, 119034, Russian Federation

Peoples' Friendship University of Russia

ul. Miklukho-Maklaya, 6, Moscow, 117198, Russian Federation

Abstract

Relevance. The relevance of the study lies in the necessity of including the grammatical component into the educational process to form communicative competence of Chinese learners studying the Russian language in China.

Aim. To identify the features of the formation of the grammatical component of communicative competence in Russian among the Chinese students studying at Chinese universities.

Methods: The research methods include the following: 1) theoretical: analysis, synthesis, modeling; 2) practical: a) observation; b) interviews with teachers and students; introspection method, generalization of experience of teaching Russian in the Chinese audience.

Theoretical and practical significance of the research. Scientific novelty of the study is in identification and description of the features of formation of the grammatical component of communicative competence among the Chinese students studying the Russian language in personal, communicative and cognitive aspects. The theoretical significance of the study lies in the creation and application in the educational process of the Russian language teaching model, which provides for the formation among the Chinese students of grammatical skills as a component of educational activity, given by the basic principles of anthropological linguodidactics. Practical value of the study is in the proposed pedagogical strategy for the management of the educational process in the Russian language in the conditions of China, based on the revealed features of the formation of the grammatical component of the communicative competence among the Chinese students in the course of their academic activities in the studied Russian language.

Research implications. From the standpoint of the basic principles of anthropological linguodidactics, features of formation grammatical component of communicative competence in the Russian language among the Chinese students were identified and described, and also a descriptive model of the grammatical component inclusion in the educational process in China was proposed.

Conclusions. Features of the formation of language/grammar skills among the Chinese students in the context of China are as follows: 1) in the need to design a holistic model of the educational process on the formation of communicative competence with the inclusion of a linguistic/grammatical component; 2) in the creation of a multifactorial pedagogical strategy for the management of the

educational process, based on the revealed features of the formation of grammatical component of communicative competence among the Chinese students.

Keywords: Chinese students, Chinese universities, non-linguistic environment, Russian as a foreign language, grammatical component, communicative competence, model of formation of communicative competence, strategy of educational process management

ВВЕДЕНИЕ

Данная статья посвящена формированию грамматического аспекта коммуникативной компетенции на русском языке (далее – РЯ) у китайских учащихся, обучающихся в китайских вузах.

Подчеркнём, что среди всех языковых компонентов именно грамматический компонент играет важнейшую роль в структурировании языковой картины мира учащегося, а наличие структур, общих в отношении участников учебной межкультурной коммуникации (МКК), помогает в процессе данной коммуникации находить (идентифицировать) информацию по оптимальным параметрам, поскольку, выражаясь образно, грамматические средства (при специальном обучении) могут выполнять в процессе коммуникации функцию своеобразных «маяков», ориентирующих «начинающего коммуниканта» в потоке информации на иностранном языке (ИЯ), особенно это касается флективного РЯ. Учитывая сказанное, грамматические средства представления информации в процессе учебной МКК допустимо квалифицировать как основу, без которой невозможна оптимальная ориентировка в потоке речи вплоть до полноценного использования языка [9; 13; 14; 16]. Всё сказанное подчёркивает **актуальность** исследования, необходимость оптимального включения грамматического компонента в учебный процесс по формированию коммуникативной компетенции на РЯ у китайских студентов, обучающихся в условиях Китая.

Предмет нашего исследования связан с его актуальностью и заключается в интегрировании грамматического компонента в структуру речевой деятельности, учебной МКК китайских учащихся, формирующей коммуникативную компетенцию на РЯ в условиях китайских вузов.

Формулируя предмет исследования, мы, безусловно, исходим из общеизвестного положения о том, что *мы обучаем не столько языку, сколько общению на данном языке*¹ [9; 15], что требует прежде всего формирования у учащихся коммуникативной компетенции.

В современной коммуникативно-деятельностной методике преподавания РКИ термин *коммуникативная компетенция* обозначает весьма сложное понятие, включающее в свою структуру как минимум три взаимосвязанные и взаимообусловленные компетенции: 1) *прагматическую* (направленную на решение коммуникативных задач) [5]; 2) *семантическую*, связанную с отобранным набором пропозиций как минимальных семантических единиц, а также – метатем (инвариантных семантических образований, на поверхностном уровне эксплицированных в тексте / дискурсе) [5]; 3) *языковую* (с учётом особенностей вербализаций единиц различного языкового уровня) [5].

И хотя при набравшем силу (за последние годы) коммуникативно-деятельностном подходе к обучению РКИ первое место отводится *прагматической компетенции* [5], тем не менее большинство опытных преподавателей понимают, что вербализация коммуникативных намерений и смыслов обеспечивается именно языковой компетенцией. А владение грамматическим аспектом языковой компетенции позволяет благодаря выверенным и стандартизированным моделям учебной речевой деятельности

¹ Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Современный словарь методических терминов и понятий. Москва: Русский язык. Курсы, 2018. 496 с.

(РД) высвободить учебное время на осмысление и тренировку учебного материала, что весьма актуально в современном насыщенном информацией мире. Таким образом, овладение грамматическими навыками и умениями, а в особенности их универсальным содержанием, является тем эффективным средством, которое при актуализации определённых участков сознания подключает насыщенную и определённым образом структурированную «картину мира» данного сознания к коммуникативной ситуации с тем, чтобы учебная деятельность в максимально возможной степени отвечала потребностям общения¹ [11].

ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

Цели и задачи исследования

Целью данного исследования выступает выявление основных особенностей формирования грамматического компонента коммуникативной компетенции по русскому языку у китайских студентов, обучающихся в условиях неязыковой среды, т. е. в условиях китайских вузов (уровень А2–В1).

Задачи исследования:

1. Определение степени разработанности лингводидактической модели включения грамматического компонента в современный учебный процесс по формированию коммуникативной компетенции у китайских обучающихся в условиях Китая.

2. Выявление особенностей формирования у китайских студентов, обучающихся в китайских вузах, грамматического компонента коммуникативной компетенции по РЯ с позиции базовых принципов антропологической лингводидактики.

3. Построение и описание оптимальной модели учебного процесса по русскому языку, включающего формирование

у китайских студентов, обучающихся в китайских вузах, грамматического компонента коммуникативной компетенции.

4. Аккумуляция теоретических и практических данных об усвоении китайскими учащимися грамматического компонента коммуникативной компетенции в заданных условиях.

5. Определение педагогической стратегии управления учебным процессом по русскому языку в китайских вузах, основывающейся на выявленных особенностях формирования у китайских студентов грамматического компонента коммуникативной компетенции.

Методология и методы исследования

Методология исследования строится на базовых принципах современной методической науки – *антропологической лингводидактики* [1; 16]. К таким базовым принципам относятся: 1) *антропологический*; 2) *коммуникативный*; 3) *когнитивный* [1; 16].

В процессе исследования применялись как теоретические, так и практические методы: 1) теоретические: анализ, синтез, моделирование; 2) практические: наблюдение; беседы с преподавателями и учащимися; интроспекция, обобщение практического опыта преподавания РЯ в иностранной аудитории.

Применение теоретических и практических методов в их комплексе позволило выявить особенности формирования грамматического компонента коммуникативной компетенции в трёх аспектах: в личностном, в коммуникативном и в когнитивном, – что и составило основу предварительной описательной модели по включению грамматического компонента в учебную деятельность китайских учащихся, изучающих РЯ в условиях Китая. Так, необходимость реализации *антропологического принципа* в учебном процессе по РЯ в китайской аудитории способствовала включению в модель личностных типовых характе-

¹ 亚美. 传统教学法结合任务型教学法在俄语语法教学中的应用//创新创业理论研究与实践, 2021年5月第九期. 页. 17.

ристик учащихся начального и среднего этапов обучения (уровень А2–В1), обучающихся в китайских вузах [3; 12; 16]. Как правило, это студенты первого и второго курсов. Реализация *коммуникативного принципа* потребовала, прежде всего, направленности учебного процесса на формирование коммуникативной компетенции в условиях учебного и внеучебного межкультурного взаимодействия на РЯ, осуществляемого, с одной стороны, китайским учащимся, с другой – преподавателем [7; 15; 16]. Реализация *когнитивного принципа* обусловила организацию учебной и внеучебной межкультурной коммуникации (МКК) с опережающим формированием необходимой для учащегося пресуппозиции (т. е. когниции, обеспечивающей учебную и внеучебную деятельность общения, МКК) [13; 14; 17]. При этом студент как один из субъектов обучающих действий и взаимодействий призван постоянно наращивать свою промежуточную когнитивно-коммуникативную компетенцию как в *информационном* плане (расширение имеющейся языковой «картины мира» за счёт новых, необходимых для коммуникации, знаний), так и в операциональном (овладение определёнными умениями и навыками, обеспечивающими деятельность общения) [16].

Организация исследования и ход работы

Организацию исследования и ход его проведения определили: 1) выбор методологии с её базовыми принципами; 2) данные по обобщению лучшего практического опыта преподавателей, работающих с китайскими учащимися (прежде всего в условиях китайских вузов); 3) сконструированная нами предварительная описательная модель построения учебного процесса с включением результатов исследования по выявлению особенностей формирования грамматического компонента коммуникативной компетенции.

На первом этапе исследования мы сконструировали предварительную описательную модель оптимального включения языкового / грамматического материала в учебный процесс китайских учащихся-филологов, опирающуюся: с одной стороны, на теоретические достижения в области преподавания РКИ, в том числе и РЯ китайским обучающимся; с другой – на результаты обобщения передового практического опыта преподавания РЯ в китайской аудитории в условиях китайских вузов. Данная предварительная модель нам понадобилась как основа оценивания реального учебного процесса по формированию у китайских учащихся, обучающихся в китайских вузах, грамматического компонента коммуникативной компетенции по РЯ.

На втором этапе мы провели исследование по выявлению особенностей формирования грамматического компонента коммуникативной компетенции на русском языке у китайских студентов, обучающихся в условиях Китая. В качестве базового контингента в целях исследования мы выбрали разноуровневые группы китайских учащихся (уровни А2–В1) Института иностранных языков Синьцзянского университета города Урумчи КНР. Всего в практической части исследования участвовало 13 групп студентов (от 25 до 30 студентов в каждой группе) в течение 5 лет (по 3 группы каждый год). Преподавали в данных группах: 1) китайские преподаватели-русисты (вели грамматический аспект русского языка); 2) российские преподаватели-русисты, носители языка (вели практический курс русского языка).

На третьем этапе исследования дана оценка выявленным специфическим особенностям преподавания грамматического аспекта русского языка в аудиториях китайских вузов, а также скорректирована предварительная описательная модель учебного процесса с целью её применения в практике преподавания РЯ в китайских вузах.

Думается, в заданных условиях целесообразно прежде всего рассмотреть китайской языковой личности (ЯЛ) с позиции реализации коммуникативного принципа. При этом будем опираться как на предыдущие теоретические исследования, так и на наш практический опыт.

К наиболее существенным для наших целей теоретическим исследованиям отнесём исследования таких учёных, как Т. М. Балыхина, И. Е. Бобрышева, Л. П. Мухаммад, Л. Сяюе, Чж. Шаньчжи, Чж. Юйцян, а также работы других учёных [2; 3; 10; 12; 14; 16 и др.]. В последних (из перечисленных) работах утверждается, что современная ЯЛ китайского учащегося в аспекте коммуникативного взаимодействия **проактивна**, т. е. данная личность обладает и интровертивными, и экстравертивными стратегиями решения учебных и внеучебных коммуникативных задач в процессе учебной и внеучебной МКК [14; 16]. Так, владение *экстравертивными* стратегиями – это *природное* свойство данной личности, а *интровертивные* стратегии выработаны культурой, в том числе и культурой общения в образовательной сфере [14; 16]. С позиции формирования коммуникативной компетенции (включая и её *грамматический компонент*) такая *проактивная* личность (при условии грамотно выстроенного учебного процесса) весьма успешна, что подтверждают как теоретические работы [13; 14; 16], так и наш многолетний опыт работы в китайской аудитории.

Рассмотрим ЯЛ китайского учащегося с позиции осуществления деятельности общения в *когнитивном плане*. Надо заметить, что когнитивная сторона деятельности общения китайских учащихся (в отличие от вызывающей споры стороны коммуникативной) не вызывает острых дискуссий. Почти все исследователи сходятся на том, что китайский учащийся как по своей природе, так и в результате воздействия родной культуры – *правополушарен*, т. е. у него *синтети-*

ческий тип мышления преобладает над аналитическим, хотя последний также развит в достаточной степени [2; 3; 14; 16 и др.]. Сказанное позволяет заключить, что наиболее подходящей для усвоения неродного языка (РЯ) у этих учащихся является когнитивная учебная стратегия – **от синтеза к анализу**. И это касается в том числе и плана усвоения грамматического материала в целях корректного общения на РЯ [13; 14; 16].

С позиции базовых принципов антропологической лингводидактики нам удалось выявить ряд специфических черт, касающихся как изучения РЯ в целом, так и формирования грамматического аспекта коммуникативной компетенции.

Обучение РЯ в китайских вузах длится четыре года. Большинство учащихся приступают к изучению РЯ с нулевого уровня. Занятия по РЯ в китайских вузах осуществляются в традиционном режиме: а) по видам речевой деятельности (РД): аудирование, говорение, чтение, письмо; б) по совершенствованию уровня владения языком: развитие речи; в) по аспектам языка: занятия обычно делятся на лексику и грамматику; г) по функционированию языка в аспекте будущей профессии: перевод и т. п.

Как правило, обучение грамматике обычно ведётся на первом и втором курсах, в среднем – четыре учебных часа в неделю. Основные грамматические знания заложены в четырёх частях учебника «Восток» (авторы: Г. Шуфэнь, Л. Сумэй, Х. Мэй, Ч. Чаои) как основного учебника по преподаванию лексики и грамматики в китайских вузах (в нашем случае – в Синьцзянском университете).

Наблюдение за учебным процессом в течение пяти последних лет показывает, что китайские вузы сталкиваются с рядом существенных затруднений, связанных с формированием именно практических умений и навыков. При этом в учебном процессе мы обнаруживаем существенный разрыв в формировании, с одной стороны, грамматических умений

и навыков, с другой – умений коммуникации. В результате при общении на РЯ китайские студенты допускают большое количество грамматических ошибок. Причинами не вполне эффективного обучения русской грамматике в китайской аудитории являются следующие:

1. *Причины, связанные с особенностями «контактирующих языков» (РЯ и китайского), со способами презентации данных языков в учебном процессе, а также с организацией тренировки РЯ в китайской аудитории.*

2. *Причины, связанные с особенностями китайской культурной и образовательной традиции, согласно которой в Китае определяющее место при общении занимает «старший», в нашем случае – преподаватель, который большую часть занятий объясняет грамматические правила.*

3. *Причины, связанные с предпочтениями письменных форм обучения, что при преподавании грамматики проявляется в выполнении однообразных письменных упражнений.*

Для того, чтобы представить, какого рода текстотека отбирается авторами учебников в целях выработки языковых / грамматических умений, приведём следующий пример: «*Челябинские мужики настолько суровы, что, купаясь в бассейне, создают цунами, а прыгая с вышки, осушают бассейн*» (пример из четвёртой части учебника «Восток», написанного китайскими авторами и почти повсеместно используемого при обучении РЯ в КНР).

В качестве нарушения основных лингводидактических / методических принципов и положений назовём также *нерациональную организацию учебного (грамматического) материала в программах, учебниках и учебных пособиях*¹. Так, в первой части учебника «Восток» (авторы: Г. Шуфэнь, Л. Сумэй, Х. Мэй, Ч. Чаойи)

морфология занимает почти 90 процентов от всего грамматического материала; студентам нужно овладеть склонением имён существительных, прилагательных, местоимений, спряжением и видами глаголов, а также глаголами движения за один учебный семестр. Однако во второй части снижается количество трудных грамматических тем, конструкций и правил, студенты знакомятся только с некоторыми предлогами и придаточными предложениями. А в III–IV частях учебника снова встречаются самые важные грамматические темы, конструкции и правила, к тому же – с исключениями. Вследствие такого распределения учебного материала у студентов возникает ощущение отсутствия внутренней связи и грамматической целостности, что неизбежно приводит их (студентов) в замешательство, противоречит их холистическому когнитивному «устройству», ослабляет их мотивацию и напрямую влияет на снижение эффективности усвоения грамматического материала.

Кроме вышесказанного укажем и ещё на одну, весьма важную (и для преподавателя, и для студента), причину. Так, на втором курсе перед китайскими студентами стоит актуальная задача – успешно выполнить государственный тест по РЯ. Данное тестирование для студентов очень важно, т. к. его результат прямо влияет на получение диплома при окончании университета. Трудность выполнения этого теста китайскими учащимися объясняется тем, что в его грамматической части проверяются ... грамматические исключения. Для того, чтобы успешно сдать этот экзамен (тест), студентам приходится много времени уделять выполнению письменных упражнений. Приведём пример таких заданий, взятый из государственного теста:

Этой зимой мы _____ тренировались, _____ бездельничали.

(Варианты ответов: А. *Столько, сколько*; Б. *Настолько, насколько*; В. *Не столько, сколько*; Г. *Столько, что*).

¹ Специальная программа по русскому языку в высших учебных заведениях. Руководящий комитет по преподаванию русского языка. Пекин, 2012. С. 3–78.

Данное исследование охватывает широкий круг проблем, _____ не все они решаются на современном научном уровне.

(Варианты ответов: А. А; Б. Зато; В. Однако; Г. Иначе).

Работа над подобными заданиями отнимает у студентов очень много энергии и времени, однако обучающиеся нацелены на сдачу теста и поэтому изо всех сил трудятся. При этом времени на включение подобного языкового материала в общение ни у них, ни у преподавателей ресурсов уже не остаётся.

На основе избранной методологии, а также собственного опыта преподавания грамматики и опыта коллег Синьцзянского университета предлагаем некоторые способы реализации базовых принципов антропологической лингводидактики в отношении формирования грамматического аспекта коммуникативной компетенции:

1. В плане реализации антропологического принципа.

Обучение китайских студентов РЯ (в целом), а также русской грамматике (в частности) является хорошей возможностью реализации их *экзистенциальных* (жизненно насущных) потребностей, важнейшая из которых – подготовка ко взрослой жизни, к освоению выбранной профессии [1; 4]. В связи со сказанным учебный процесс по РКИ (в том числе и по его грамматике) реализуется в форме *субъект-субъектной деятельности* преподавателя и студентов по удовлетворению именно экзистенциальных потребностей последних, составной частью данных (экзистенциальных) потребностей является в том числе и потребность в коммуникации.

2. В плане реализации коммуникативного принципа.

Формирование у китайских студентов коммуникативной компетенции в деятельности общения на изучаемом языке (РЯ) невозможно без организации тренировочных коммуникативных актов именно в данном общении. При этом обратим

внимание, что коммуникативная направленность обучения осуществляется уже на стадии проектирования и самого учебного процесса в целом, и конкретных его занятий. В отношении грамматики данное проектирование осуществляется в выборе парадигмы представления учебного материала, а также реализации данной парадигмы как в учебном общении, так и в реальной коммуникации – МКК. Опыт лучших вузов в деле преподавания РКИ показывает, что в основе оптимальной коммуникативно ориентированной методики формирования грамматических навыков и умений лежит методика, базирующаяся на моделях, полученных в рамках функционально-коммуникативной грамматики [4; 14]. Данные модели и задают необходимую парадигму осуществления учебных действий и взаимодействий при учебном общении / учебной МКК.

3. В плане реализации когнитивного принципа.

Безусловно, *сознание / языковое сознание* – тот феномен, к которому обращается любой сторонник реализации когнитивного принципа в обучении [1; 6; 9; 13; 14; 16 и т. д.].

При обучении флективному РЯ реализация *когнитивного принципа* требует не только учёта сознания / языкового сознания учащегося (безусловно, заложенного родной этнокультурой и обогащённого культурой изучаемого языка) [3; 6; 12; 14], но и учёта типологических особенностей личности в целом, что, разумеется, сказывается и на осуществлении когнитивных стратегий, на работе основных (и не только) когнитивно-языковых механизмов [13; 14; 16]. Понятно, такая основанная на понимании педагогическая стратегия преподавателя, методиста приводит к организации целостного учебного процесса, опирающегося на ресурс самой личности учащегося и направленного на планируемый результат [12; 13; 16].

Как известно, классическая схема построения урока учебника и, следова-

тельно, практического занятия по РЯ для иностранцев (в том числе и китайцев) строится на педагогической стратегии *от анализа – к синтезу*. Однако эта классическая схема работает со сбоем применительно к правополушарным китайским обучающимся, тяготеющим к осуществлению когнитивных стратегий *от синтеза – к анализу*. В условиях же преподавания РЯ в вузах Китая эта проблема осложняется ещё и тем, что во многом учебный процесс по РЯ осуществляется весьма устаревшим грамматико-переводным методом, при котором хотя и задействовано сознание учащегося, однако это сознание работает на «плоских» схемах традиционной (некоммуникативной) грамматики, а не на моделях объёмной, ориентированной на коммуникативную ситуацию функциональной грамматики.

Необходимо также подчеркнуть, что в традиционной лингводидактике (методике преподавания РКИ), к сожалению, бытует миф, что национально ориентированное обучение должно следовать принципу учёта родного языка учащегося. Однако наш и теоретический, и практический опыт показывает, что результаты контрастивных лингвистик можно использовать намного эффективнее, если следовать базовому когнитивному принципу, в соответствии с которым учебная деятельность (деятельность учебного общения) опирается *на общие* в контактирующих языках единицы [6; 14]. В нашем случае – в контактирующих китайском языке и РЯ. Это прежде всего единицы прагматического и семантического уровней. И таких (общих, интегративных) единиц гораздо больше, чем единиц дифференцирующих.

Говоря о формировании грамматических знаний, умений и навыков в рамках когнитивного аспекта создаваемой нами обучающей модели, мы вправе заключить, что грамматика когнитивна в принципе (как и в целом вся наша знаковая система – язык). Грамматика – продукт и строитель нашей когнитивно-комму-

никативной / культурно-исторической деятельности, нашего сознания. И особо ярко это проявляется в процессе обучения РКИ: во-первых, грамматика (как и язык в целом) – знакова (что мы уже отмечали ранее); во-вторых – именно грамматика образует не просто нашу «картину мира», а *структурированную* картину, что позволяет при рецепции оптимально отыскать *нужную клеточку* в *сеточном пространстве* нашего сознания [9; 14]; в-третьих, грамматика позволяет, если опираться на те или иные грамматические модели, создавать огромное множество разнообразных предложений / высказываний. К тому же, грамматика живуча и оптимистична: она не теряет своих позиций, а наоборот, приобретает всё новые и новые способы для создания структурированного, завершённого, целостного дискурса.

При обучении грамматическому аспекту в условиях китайских вузов мы обычно предлагаем три этапа организации урока / занятия. Для примера возьмём целостный процесс обучения глаголам движения с приставками.

Предварительная подготовка студентов к восприятию нового. Так, перед изучением глаголов движения с приставками мы, во-первых, сами изучаем всю новую (и старую) литературу по теме [8 и др.]; во-вторых, даём учащимся задания для самостоятельной работы на повторение материала и систематизацию знаний (учащиеся повторяют всё, что изучали ранее, в том числе и лексические единицы (ЛЕ), обозначающие действия перемещения). Чтобы сориентировать учащихся и ограничить «круг» их действий, данную самостоятельную работу предлагаем выполнить, опираясь на раздаточный материал с картинками в два ряда: в первом ряду – картинки с однонаправленными действиями-перемещениями; во втором – с разнонаправленными. В-третьих, в письменном виде формулируем вопросы и задания (см. ниже) и предлагаем подготовиться к устному ответу на них:

устно обучающиеся отвечают на занятия, причём преподаватель организует две команды, которые между собой соревнуются (здесь же студентам рекомендуется помогать друг другу в рамках одной команды):

1) Какие русскоязычные глаголы движения вы знаете?

2) Назовите изученные глаголы движения по парам.

3) Проспрягайте 2–3 глагола (на ваш выбор), запомните правильные формы.

4) Выполните упражнения на правильное употребление глаголов одноподвижного / разнонаправленного движения. Объясните ваш выбор глагола и его формы (упражнения и задания даются на карточках).

5) Посмотрите на схемы, демонстрирующие глаголы движения «идти-ходить» с приставками. Определите, какую картинку объясняют глаголы движения со следующими приставками: *при-* /*у-*; *во-* / *вы-*; *пере-* /*про-*. Какие ещё приставки с глаголами движения Вы знаете? Приведите примеры.

б) На самостоятельную работу даются упражнения и задания с привлечением различных ситуаций.

Введение нового материала может проводиться и в ином, более подходящем для китайских обучающихся варианте:

1. Показывается видео (например, отрывок из фильма), где употребляются глаголы движения (обычно это вызывает интерес и активизирует учащихся).

2. Определяется результат подготовки студентов, студенты обобщают грамматический материал, задают вопросы по материалу, который для них оказался трудным.

3. Преподаватель предлагает учащимся работать со схемой (рис. 1). Просит их привести примеры на каждую из позиций. В случае ошибок – корректирует ответы студентов, при необходимости – объясняет.

Далее преподавателем в устной форме описываются разные ситуации, а студенты находят для них (для ситуаций) нужные глаголы движения с приставками.

После всей проделанной работы студентам предлагается в письменной форме составить диалоги (каждой паре студентов даются свои, усиленные для них, глаголы с приставками), затем преподаватель проверяет написанное и корректирует данную работу в индивидуальном режиме (с каждой парой студентов – в автономном режиме). Считаем, что такой способ весьма эффективен для развития у студентов умений включать изучаемый грамматический материал в актуальное коммуникативное взаимодействие.

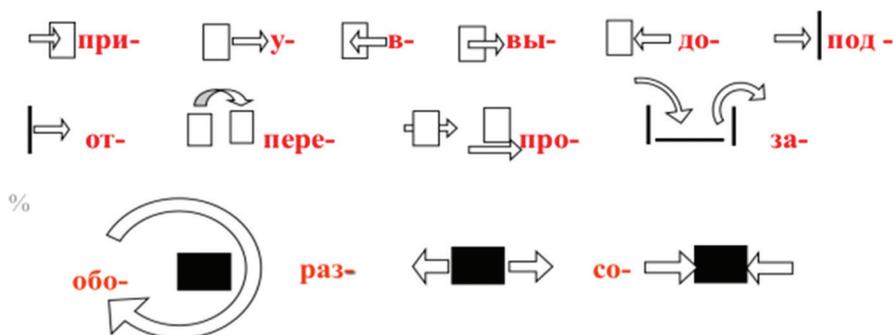


Рис. 1 / Fig. 1. Использование приставок с глаголами движения / The use of prefixes with verbs of motion

Источник: данные авторов статьи.

Поскольку наши учащиеся – будущие переводчики или преподаватели-русисты, для них весьма полезными являются задания на перевод. Учебники предлагают перевести, например, следующую фразу:

Ко мне из Шанхая приехал брат («Восток 2»).

Перевести это предложение для второкурсников, будущих переводчиков, не представляется трудным. В такой ситуации преподаватель, задавая вопросы, несколько усложняет задание, выводя обучающихся из сферы перевода – в сферу коммуникации:

Когда ваш брат приехал из Шанхая? Почему он уезжал в Шанхай? На чём он приехал? Вы ездили встречать его?

И, разумеется, включает в занятие повторение, целью которого являются обобщение и закрепление усвоенного материала, а также включение изученного

грамматического материала в РД (в речевую деятельность).

Одной из новых форм работы при формировании у китайских студентов необходимой для их коммуникации пресуппозиции является работа по созданию карты мышления.

Карта мышления позволяет: а) повысить творческие способности студентов; б) улучшить запоминание базового материала; в) избавиться от огромного количества лишней работы; г) тратить меньше времени на запоминание ключевой информации.

Рассмотрим (рис. 2) карту мышления, созданную студентами при обобщении информации, связанной с употреблением глаголов движения с приставками.

Представленная карта мышления выполнялась на двух языках, на ней обобщены все изученные материалы, связанные с глаголами движения, значениями

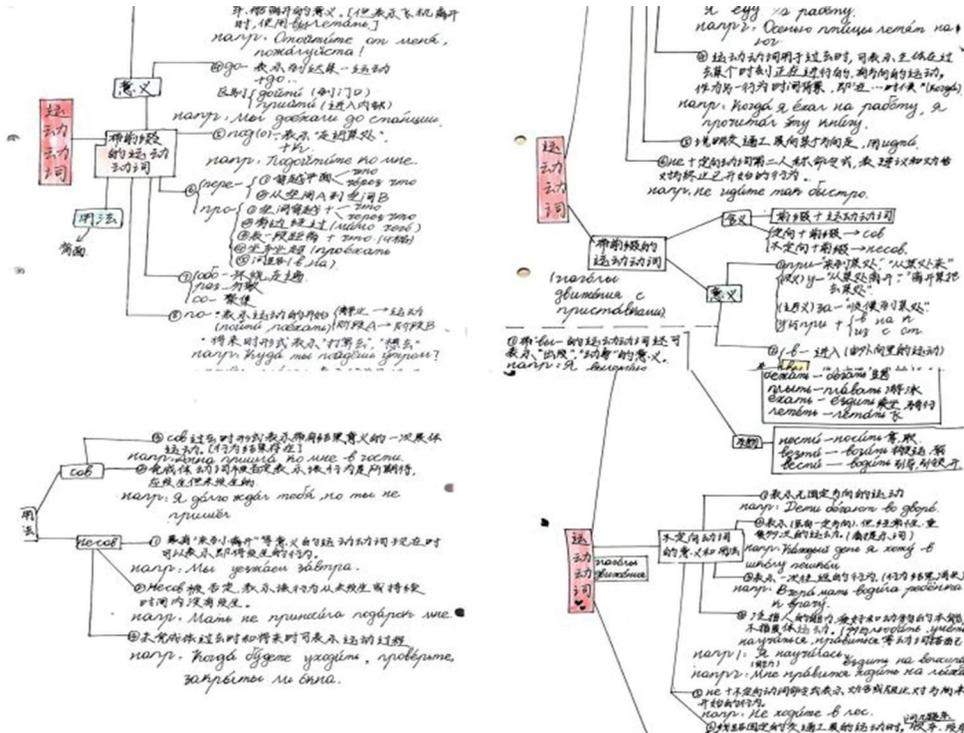


Рис. 2. / Fig. 2. Карта мышления / The map of thinking

Источник: данные авторов статьи.

этих глаголов и их употреблением. При создании карты приводилось много конкретных примеров, на её основе определялись трудности в обучении.

Всё вышеуказанное позволяет сделать вывод, что успешное планирование целостного учебного процесса – от отбора грамматического материала до включения в общение (в учебную и внеучебную МКК) – требует от преподавателя осуществления многофакторной педагогической стратегии управления учебным процессом, которую составляют: 1) на предварительном этапе: а) ориентировка на достижения в области преподавания РКИ и отбор базовых принципов, на которых строится учебный процесс вне языковой среды; б) учёт типологических, этнокультурно заданных, характеристик личности учащихся; в) учёт характеристик, связанных с культурными и образовательными традициями и конструирование приемлемой обучающей модели; 2) на этапе непосредственной реализации в условиях китайских вузов: а) опора на личность учащегося с его экзистенциальной потребностью в коммуникативном взаимодействии с преподавателем; б) ориентировка в реальном учебном процессе и формируемые гибкие профессиональные умения при применении обучающей модели в практике преподавания; в) опережающее, пошаговое, формирование пресуппозиции, обеспечивающей учебную и внеучебную МКК с опорой на когнитивную стратегию учащихся «от синтеза – к анализу».

Результаты исследования и их обсуждение сводятся к выводу, что обучение грамматике в китайских вузах имеет свои особенности, что связано прежде всего с выкристаллизовавшейся парадигмой обучения РКИ в китайских вузах: правилами, документами, учебными программами, учебниками, применяющимися методиками обучения и т. д. С другой стороны, они связаны с психологическими, заданными этнокультурой

особенностями китайских студентов, включая и формирующую их культурно-языковую среду.

Построение лингводидактической модели формирования у китайских студентов встроенных в коммуникацию грамматических умений и навыков, диктуемых принципами антропологической лингводидактики, позволило:

1. Непротиворечивым образом вписаться в государственную образовательную парадигму обучения РКИ в условиях китайских вузов.

2. Учесть личностные характеристики китайского учащегося, проявляющиеся в процессе учебного и внеучебного общения: 1) *проактивность* личности: сбалансированность интровертивных и экстравертивных качеств; 2) *холистичность* и, как результат, – выбор когнитивно-речевой стратегии «от синтеза – к анализу».

3. Смоделировать грамматический компонент как составную часть когнитивно-коммуникативного комплекса, обеспечивающего решение как текущих (учебных и внеучебных) коммуникативных задач, так и задач в ближайшей и дальнейшей перспективе.

4. Трансформировать традиционную в китайской аудитории работу по исправлению грамматических интерференционных ошибок в работу по предупреждению данных ошибок.

5. Свести воедино (в одной обучающей модели) разнородные компоненты реального учебного процесса, заданного, с одной стороны, традиционной методикой преподавания РКИ в условиях китайских вузов, с другой – инновационной методикой, созданной на принципах антропологической лингводидактики.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Величайшим достижением современных коммуникативно-деятельностных методик преподавания РКИ стали внедрённые в практику теоретические модели, в соответствии с которыми языковая компетенция (в том числе и грамматиче-

ская) рассматривается в качестве составного компонента коммуникативной компетенции.

В условиях сегодняшнего дня, т. е. в условиях информационного «бума», в условиях нагромождения образовательных подходов и диктуемых ими принципов определяющую роль при достижении высокого качества обучения играет правильный выбор методологии, а в особенности её базовых принципов.

В данной работе при конструировании обучающей модели, отвечающей вызовам современности и пригодной для условий китайских вузов, мы опирались на такие базовые принципы антропологической лингводидактики, как антропологический, коммуникативный и когнитивный, задающие соответствующие аспекты учебного процесса. Так, реализация *антропологического принципа* выстраивает учебный процесс в опоре на национальную ЯЛ учащегося. В исследовании установлено, что наиболее значимыми качествами ЯЛ китайского учащегося в целях учебной и внеучебной МКК на РЯ являются: 1) проактивность личности; 2) правополушарность; 3) когнитивно-речевая стратегия *от синтеза – к анализу*. При реализации *коммуникативного принципа* учебный процесс нацелен на поэтапное, поуровневое формирование коммуникативной компетенции, являющейся условием осуществления учебной и внеучебной МКК. Грамматический компонент при этом является частью усложняющегося от этапа к этапу когнитивно-коммуникативного комплекса. Реализация *когнитивного принципа* предусматривает актуализацию и формирование когнитивно-речевой пресуппозиции, в содержательном и операциональном планах обеспечивающей коммуникативное взаимодействие участников учебного и внеучебного общения. При этом встроенный в коммуникативные акты грамматический компонент является, по своей сути, структурообразующим узлом пресуппо-

зиции, «языковой картины мира» обучающегося.

Всё сказанное отображает научную новизну исследования, заключающуюся в выявленных особенностях формирования грамматического компонента коммуникативной компетенции по русскому языку у китайских студентов, обучающихся в условиях Китая. Теоретическая значимость данного исследования состоит в создании и применении в учебном процессе по русскому языку обучающей модели, предусматривающей формирование у китайских учащихся грамматических умений и навыков как компонента учебной деятельности, заданной базовыми принципами антропологической лингводидактики.

В практическом плане, учитывая сложность реализации сконструированной нами модели в учебном процессе, нами предложена многофакторная педагогическая стратегия управления учебной деятельностью на русском языке в условиях китайского вуза. В чём мы и усматриваем практическую ценность исследования.

Итак, процесс обучения в соответствии с избранной методологией, а также гуманистически ориентированное стимулирование мотивации и инициативы учащихся в процессе коммуникативного взаимодействия преподавателя и студентов, развитие их способностей и диалектического мышления, дальнейшая работа по развитию у них сбалансированных интровертивных и экстравертивных качеств личности, оптимистический взгляд на деятельность общения, МКК не только преодолевают трудности, существующие в обучении практической грамматике, не только помогают учащемуся совершенствовать коммуникативно-языковые (в том числе и грамматические) навыки и умения, но в значительной степени приводят к максимальному раскрытию личностного потенциала рассматриваемого контингента учащихся.

Дата поступления в редакцию 18.06.2023

ЛИТЕРАТУРА

1. Альбрехт Ф. Б., Гусейнова И. А., Ипполитова Л. В., Мухаммад Л. П., Стародубова О. Ю., Столетова Е. К., Чубарова О. Э. Личностноформирующий потенциал инокультурного образовательного пространства. Москва: Директ-Медиа, 2022. 144 с.
2. Балыхина Т. М., Чжао Ю. От методики к этнометодике. Обучение китайцев русскому языку: проблемы и пути их преодоления. Москва: Российский университет дружбы народов, 2010. 344 с.
3. Бобрышева И. Е. Культурно-типологические стили учебно-познавательной деятельности иностранных учащихся в методике обучения русскому языку как иностранному: дис. ... д-ра пед. наук. Москва, 2004. 392 с.
4. Гайдукова О. В., Маркина Н. А., Мухаммад Л. П. Моделирование оптимальных коммуникативно-языковых единиц в целях обучения иностранцев русскому языку (уровень А0–А2) // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2019. № 3. С. 53–63.
5. Изаренков Д. И. Базисные составляющие коммуникативной компетенции и их формирование на продвинутом этапе обучения студентов-нефилологов // Русский язык за рубежом. 1990. № 4. С. 54–60.
6. Крапивник Е. В. Языковая интерференция в аспекте национально-ориентированного обучения китайских студентов русскому языку // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. 2020. № 4 (109). С. 205–211.
7. Кузнецова В. В., Машкина О. А. Проект «шуан и лю». Глобализация китайского высшего образования // Образовательная политика. 2019. №4 (80). С. 76–90.
8. Куриленко В. Б., Щербакова О. М., Бирюкова Ю. Н. Глаголы движения: стратегии обучения на начальном этапе // Здоровье и образование в XXI веке. 2018. Т. 20. № 4. С. 14–20.
9. Леонтьев А. А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии. Москва: Московский социально-педагогический институт, 2001. 444 с.
10. Мухаммад Л. П., Обид Х. О., Линь С. О понятии «общение как деятельность» применительно к обучению иностранцев в соответствии с антропологическим принципом гуманитарных наук // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2021. № 3. С. 104–109.
11. Петрова С. М., Слепцова А. И. Особенности обучения русскому языку как иностранному в китайской аудитории // Педагогика. Психология. Философия. 2020. № 2 (18). С. 19–24.
12. Румянцева Н. М., Рубцова Д. Н. Этноориентированное обучение – важная составляющая методики преподавания русского языка как иностранного // Известия Южного федерального университета. Филологические науки. 2019. №1. С. 196–207.
13. Сунь Юй. Учёт когнитивно-психологических характеристик китайских учащихся при обучении русской грамматике // Самарский научный вестник. 2020. № 1 (30). С. 283–288.
14. Чжан Ш. Когнитивный компонент как важнейшая часть антропологически ориентированной лингводидактики (начальный этап обучения) // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 1 (74). С. 168–171.
15. Karsenti T. Y., Kozarenko O. M. New technology trends and innovative teaching of foreign languages: what are the most effective teaching strategies? // European Scientific Language Journal. 2019. Vol. 12. № 1. P. 128–144.
16. Muhammad L. P., Tatarinova N. V., Khaleeva O. N. Modeling a methodology for teaching a foreign language on the principles of anthropological linguodidactics (initial stage of learning) // Herald NAMSCA. 2019. № 1. P. 115–121.
17. Zheng Q., Shaklein V. M. The Features of Complex Sentences in Chinese Russian-Learners' Interlanguage // Philology. Theory & Practice. 2023. Vol. 16. № 2. P. 507–511.

REFERENCES

1. Albrekht F. B., Gusejnova I. A., Ippolitova L. V., Muhammad L. P., Starodubova O. Yu., Stoletova E. K., Chubarova O. E. *Lichnostnoformiruyushchij potencial inokul'turnogo obrazovatel'nogo prostranstva* [Personality-forming potential of a foreign cultural educational space]. Moscow, Direkt-Media Publ., 2022. 144 p.

2. Balyhina T. M., Chzhao Yu. *Ot metodiki k etnometodike. Obuchenie kitajcev russkomu yazyku: problemy i puti ih preodoleniya* [From methodology to ethnomethodology. Teaching Russian to Chinese: problems and ways to overcome them]. Moscow, Peoples' Friendship University of Russia Publ., 2010. 344 p.
3. Bobrysheva I. E. *Kul'turno-tipologicheskie stili uchebno-poznavatel'noj deyatel'nosti inostrannykh uchashchihsya v metodike obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu: dis. ... d-ra ped. nauk* [Cultural and typological styles of educational and cognitive activity of foreign students in the methodology of teaching Russian as a foreign language: Dr. Sci. thesis in Pedagogy]. Moscow, 2004. 392 p.
4. Gaydukova O. V., Markina N. A., Muhammad L. P. [Modeling optimal communicative language units in order to teach Russian to foreigners (level A0–A2)]. In: *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Pedagogika* [Moscow Region State University], 2019, no. 3, pp. 53–63.
5. Izarenkov D. I. [Basic components of communicative competence and their formation at the advanced stage of training non-philological students]. In: *Russkij yazyk za rubezhom* [Russian language abroad], 1990, no. 4, pp. 54–60.
6. Krapivnik E. V. [Language interference in nationality oriented teaching Russian to Chinese students]. In: *Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ya. Yakovleva* [I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University Bulletin], 2020, no. 4 (109), pp. 205–211.
7. Kuznetsova V. V., Mashkina O. A. [Globalization of Chinese higher education: the shuang-yi-liu project]. In: *Obrazovatel'naya politika* [Educational Policy], 2019, no. 4 (80), pp. 76–90.
8. Kurilenko V. B., Shcherbakova O. M., Biryukova Y. N. [Verbs of movement: strategies of teaching Russian as a foreign language at the elementary level]. In: *Zdorov'e i obrazovanie v XXI veke* [Health and education Millennium], 2018, vol. 20, no. 4, pp. 14–20.
9. Leontev A. A. *Yazyk i rechevaya deyatel'nost' v obshchej i pedagogicheskoy psikhologii* [Language and speech activity in general and pedagogical psychology]. Moscow, Moscow Social Pedagogical Institute Publ., 2001. 444 p.
10. Muhammad L. P., Obeed H. O., Lin X. [On the concept of “communication as an activity” in relation to teaching foreigners in accordance with the anthropological principle humanities]. In: *Sovremennaya nauka: aktual'nye problemy teorii i praktiki. Seriya: Gumanitarnye nauki* [Modern science: actual problems of theory and practice. Series: Humanities], 2021, no. 3, pp. 104–109.
11. Petrova S. M., Sleptsova A. I. [Teaching Russian as a foreign language to Chinese students]. In: *Pedagogika. Psichologiya. Filosofiya* [Vestnik of North-Eastern Federal University. Pedagogics. Psychology. Philosophy], 2020, no. 2 (18), pp. 19–24.
12. Rumyantseva N. M., Rubtsova D. N. [Ethno-oriented training is an important component of methodology of teaching Russian as a foreign language]. In: *Izvestiya Yuzhnogo federal'nogo universiteta. Filologicheskie nauki* [Proceedings of Southern Federal University. Philology], 2019, no. 1, pp. 196–207.
13. Sun Yu. [Taking into account Chinese students' cognitive and psychological characteristics while teaching Russian grammar]. In: *Samarskij nauchnyj vestnik* [Samara Journal of Science], 2020, no. 1 (30), pp. 283–288.
14. Zhang Sh. [Cognitive component as an important part of anthropologically oriented linguodidactics (initial stage of education)]. In: *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya* [The world of science, culture and education], 2019, no. 1 (74), pp. 168–171.
15. Karsenti T. Y., Kozarenko O. M. New technology trends and innovative teaching of foreign languages: what are the most effective teaching strategies? In: *European Scientific Language Journal*, 2019, vol. 12, no. 1, pp. 128–144.
16. Muhammad L. P., Tatarinova N. V., Khaleeva O. N. Modeling a methodology for teaching a foreign language on the principles of anthropological linguodidactics (initial stage of learning). In: *Herald NAMSCA*, 2019, no. 1, pp. 115–121.
17. Zheng Q., Shaklein V. M. The Features of Complex Sentences in Chinese Russian-Learners' Interlanguage. In: *Philology. Theory & Practice*, 2023, vol. 16, no. 2, pp. 507–511.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Аманула Цзуляяти – доцент, доцент Института иностранных языков Синьцзянского университета, заместитель директора Центра русского языка Синьцзянского университета;
email: 1666416226@qq.com

Людмила Петровна Мухаммад – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры РКИ Института международных образовательных программ Московского государственного лингвистического университета, доцент кафедры русского языка № 5 Института русского языка Российского университета дружбы народов;
email: ludmilamuh@yandex.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Amanula Zulayati – Assoc. Prof., Institute of Foreign Languages of Xinjiang University, Deputy Director of the Russian Language Center of Xinjiang University;
email: 1666416226@qq.com

Ludmila P. Muhammad – Dr. Sci. (Pedagogical sciences), Prof., Prof. of the Department of Russian as Foreign Language of Institute of International Educational Programs, MSLU, Assoc. Prof. of the Department of Russian Language No.5 of Institute of Russian Language, RUDN;
email: ludmilamuh@yandex.ru

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Цзуляйти А., Мухаммад Л. П. Особенности формирования грамматического компонента коммуникативной компетенции китайских студентов, обучающихся в Китае (уровень А2–В1) // Московский педагогический журнал. 2023. № 3. С. 117–132.
DOI: 10.18384/2949-4974-2023-3-117-132

FOR CITATION

Zulayati A., Muhammad L. P. Features of building grammar skills as a constituent part of communicative competence of Chinese learners studying the Russian language in China (level A2–B1). In: *Moscow Pedagogical Journal*, 2023, no. 3, pp. 117–132.
DOI: 10.18384/2949-4974-2023-3-117-132