

## **О НЕОБХОДИМОСТИ НАЦИОНАЛЬНО-ЯЗЫКОВОЙ ОРИЕНТАЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ КИТАЙСКИХ УЧАЩИХСЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ**

**Аннотация.** Национально ориентированное обучение развивается в отечественной методике преподавания долгие годы, но все еще возникают противоречия в этом вопросе, что обусловлено недостаточной изученностью языка носителей и целевого языка в сопоставлении по разным языковым аспектам. На примере употребления китайской модальной частицы 了 (le) анализируются различия в понимании состояния в русском и китайском языках. Делаются выводы о необходимости обмена методико-педагогическим опытом.

**Ключевые слова:** национально ориентированное обучение, национально-языковая ориентация обучения, русский язык как иностранный, китайские учащиеся.

*Mikhailova O. A., Ge Mengdan*

## **ABOUT THE NEED FOR NATIONAL-LANGUAGE ORIENTATION IN TEACHING CHINESE STUDENTS THE RUSSIAN LANGUAGE**

**Annotation.** Nationally oriented teaching has been developing in the domestic teaching methodology for many years, but there are still contradictions in this issue, which is due to insufficient knowledge of the native speakers' language and the target language in comparison with different linguistic aspects. Using the example of the use of the Chinese modal particle 了 (le), the differences in understanding the state in Russian and Chinese are analyzed. Conclusions are drawn about the need to exchange methodological and pedagogical experience.

**Keywords:** nationally oriented education, national-language orientation of education, Russian as a foreign language, Chinese students.

Грамматический аспект в обучении занимает главенствующее положение в системе преподавания русского языка как иностранного, предполагая не только получение знаний по грамматике, но и формирование системы, и развитие навыков применения этих знаний в устной и письменной речи.

Элементы грамматической системы изучаются с трех позиций: структура, функционирование в речи (интенции, выражаемые при помощи грамматических структур), коммуникация [Акишина 2014: 129]. При этом возможно использование коммуникативного или структурного подхода. Подача материала при коммуникативном подходе осуществляется от смысла к форме, от текста к явлению, тогда как при структурном подходе учащиеся обращаются к конкретному явлению, к форме, а затем уже к тексту [Там же: 130].

Эффективность коммуникативного подхода неоспорима, однако для ясности понимания учащимися того или иного грамматического явления необходимо не только дать релевантный контекст, но и убедиться в том, что учащиеся не сталкиваются с лингвистической интерференцией в процессе самостоятельной работы, перевода и пр.

В связи с этим встает вопрос о национально-языковой ориентации обучения русскому языку. По замечанию В.Н. Вагнер, благодаря исследованию которой в научный оборот был введен термин «методика национально-языковой ориентации обучения целевому языку», при такой ориентации «учитывается существование в мозгу человека внутренней языковой системы и сознания исходного языка, оказывающих влияние на восприятие и усвоение целевого (русского) языка» [Вагнер 2001: 12].

Речь здесь идет о языковой личности как «совокупности способностей и характеристик человека, обуславливающих создание и восприятие им речевых произведений, которые различаются степенью структурно-языковой сложности, глубиной и точностью отражения действительности, определенной целевой направленностью» [Караулов 1987: 45]. Национально ориентированная модель обучения предполагает учет знаний о первичной языковой личности учащихся и правильный отбор языкового материала и его подачу с целью развития вторичной языковой личности, поскольку «с лингводидактической точки зрения система обучения иностранному языку направлена на формирование и развитие вторичной языковой личности» [Азимов, Шукин 2009: 362].

Национально ориентированное обучение обусловлено не только методическими задачами, но и прагматическими, в том числе задачей повышения конкурентоспособности образования. Новая внешнеполитическая стратегия России, обозначенная как «поворот на восток», предполагает смену парадигмы в проектировании педагогической системы [Кожевникова 2016: 49].

В последнее десятилетие спрос на российское образование растет среди представителей азиатских наций, в том числе китайских учащихся. Оптимизация учебного процесса может быть достигнута при учете этнодифференцирующих характеристик китайской нации (особенностей языка, сформированной картины мира, менталитета, культуры и национального самосознания, идентичности) [Там же: 62].

Вместе с тем, хотя статистика показывает рост и спад интереса к китайскому языку среди русскоязычного населения, изучение китайского языка русскими учащимися так же актуально, как и изучение русского языка китайскими учащимися. Поэтому национально ориентированная модель обучения русскому языку китайских учащихся может быть использована и в обратном направлении: знания о различиях и сходствах русского и китайского языков могут быть применены, например, на уроках китайского языка для русских учащихся, а также на тандемных занятиях, предполагающих постоянное сопоставление языков.

В связи с этим мы считаем необходимым обмен методическим и педагогическим опытом преподавателей русского как иностранного и китайского как иностранного.

Как отмечалось выше, краеугольным камнем изучения иностранного языка является грамматика. Сложные грамматические явления русского языка и их несоответствие структуре изолирующего китайского языка вызывают сложности у учащихся и требуют сопоставления.

Так, китайская модальная частица 了 (le), занимающая позицию в конце предложения, указывает на изменение ситуации или состояния. Отмечается, что эта частица «актуализирует информацию всей фразы и может употребляться после прилагательных, существительных, глаголов состояния, динамических глаголов» [Костенюк, Шмакова 2021: 190].

Можно проиллюстрировать это такими примерами: 我有点累了。(Wǒ lèi le). «Я немного устал». 我困了。(Wǒ kùn le). «Я чувствую сонливость». 我不高兴了。(Wǒ bù gāoxìng le). «Я больше не радуюсь». Стоит отметить, что эти переводы адаптированы к русской речи и привычной русскоязычному человеку сочетаемости. Вместе с тем, они некорректны, с точки зрения китайского языка. Буквальный перевод звучал бы следующим образом: «Я начинаю чувствовать усталость», «Я начинаю чувствовать сонливость», «Я чувствовал радость только что, но сейчас чувствую, что ее больше нет». Именно частица 了 (le) передает значение смены состояния, даже – пограничности состояний. При необходимости китайцы могут подчеркивать это в речи словом 开始 (kāishǐ) «начинать».

Для того чтобы подчеркнуть, что субъект пребывает в каком-то состоянии длительное время, носители китайского языка используют частицу 了 (le) дважды. Например: 我已经画了十一年了。(Wǒ yǐjīng huà liǎo shíyī nián liǎo). «Я рисую уже одиннадцать лет». В русском языке идея продолжительности выражается при помощи наречия «уже» со значением «к настоящему времени, на данный момент» в сочетании с глаголом несовершенного вида в настоящем времени. Вместе с тем, в китайском языке одна из частиц 了 (le) употребляется для выражения идеи результативности действия, а другая – для подчеркивания мысли о том, что действие не окончено.

Анализ приведенных примеров демонстрирует, во-первых, что в русском и китайском языках различны представления о лексико-семантических глагольных группах, во-вторых, что в зону выражаемых частицей 了 (le) грамматических значений попадают категория вида, семантико-словообразовательные группы глаголов (в частности, временные способы действия), фазовые глаголы.

В семантическое поле «состояние» в русском языке входят глаголы разных лексико-семантических групп со значением начальной фазы бытия, существования, также глаголы существования, глаголы прекращения бытия; глаголы становления качества, глаголы проявления признака, глаголы выделения объекта по качеству, глаголы изменения признака, глаголы утраты качества; глаголы поведения, глаголы образа жизни; глаголы пребывания субъекта в эмоциональном состоянии, а также приведения в эмоциональное состояние и проявления эмоционального состояния; глаголы физиологического состояния, глаголы приведения в физиологическое состояние; глаголы болезни; глаголы пребывания в функциональном состоянии и приведения в него, глаголы изменения функционального состояния [Лексико-семантические группы... 1988: 63–85].

В китайском языке состоянием также названо и действие «рисовать». С точки зрения русского языка, этот глагол входит в крупное семантическое поле «действие», подполе «социальная деятельность» и относится к лексико-семантической группе глаголов воспроизведения, конкретизируясь лексико-семантическим значением «глаголы изображения объекта» [Там же: 58].

Можно делать предположения о том, что в русском и китайском языках есть различия в представлении о состоянии субъекта: в русском языке состояние определяется самоощущением субъекта или его восприятием внешних объектов. В

китайском языке действие – это тоже состояние. Пребывание в каком-то действии, определяемое временными характеристиками, тоже является состоянием.

Примеры, в которых модальная частица 了 (le) употребляется в конце предложения, указывая на фазис действия, а также изменение состояния, демонстрируют, что в русском языке эта переходность передается только за счет фазового глагола «начать». При этом нарушается системность видовременных отношений. Так, в предложении 我有点累了。(Wǒ lèi le). «Я немного устал» использован глагол совершенного вида, хотя в китайском языке не подразумевается такого типа результативность. Подразумевается начало изменения состояния, а не полное изменение состояния.

Стоит отметить, что категория вида вызывает споры в китайском языке, поскольку при помощи различных видовременных суффиксов и служебных слов (в том числе при помощи 了 (le)) передается только значение результативности, при этом специфические значения результативности (как, например, терминативность, комплетивность, интенсивность и пр.) могут выражаться контекстуально или не выражаться вовсе.

Говоря о семантико-словообразовательных группах глаголов русского языка в соотношении с китайскими предложениями, важно отметить, что протекание действия во времени включает ряд временных способов действия: начинательный, ограничительный, длительно-ограничительный, финитивный [Русская грамматика 1980: 596]. Эти способы действия в некотором отношении соответствуют лексико-семантической группе фазовых глаголов. Значение начала действия, изменения состояния, выраженное в китайском предложении, может быть передано не только при помощи лексики и использования составных сказуемых, но и другими глаголами, образованными при помощи разных словообразовательных моделей.

Так, например, предложение 我困了。(Wǒ kùn le). «Я чувствую сонливость» может быть переведено как «Я засыпаю». Глаголы с формантом за- имеют значение «приступ к дальнейшему действию, обладающему длительностью» [Там же: 597]. Предложение 我不高兴了。(Wǒ bù gāoxìng le). «Я больше не радуюсь» может быть переведено как «Я расстроился» (в зависимости от контекста). Глаголы с формантами раз- и -ся имеют значение интенсивности проявляемых чувств. Они «выражают

слияние начала действия с последующим действием, цельность начала и последующего протекания действия» [Там же]. Немаловажно, что «такие глаголы не могут быть преобразованы в сочетание с глаголом «начать» [Там же]. Это объясняет сложности, возникающие при буквальном переводе китайских предложений подобного типа.

Вероятнее всего, малейшие нюансы временных значений, в том числе изменения состояния не всегда улавливаются китайскими учащимися, если преподаватель не делает на этом акцента, не сопоставляет русское и китайское предложение. Кроме того, китайские предложения переводятся носителями однообразно, чему способствует прямая или скрытая лингвистическая интерференция. На наш взгляд, сопоставление отдельных грамматических явлений в русском и китайском языках позволит оптимизировать обучение, продемонстрировать сложность семантических нюансов в обоих языках.

Однако сопоставлением не должно быть ограничено национально ориентированное обучение. Его цель – в разработке конкретного аппарата для обучения иностранцев русскому языку.

Примеры, рассмотренные в настоящей статье, демонстрируют, что носители русского и китайского языков по-разному воспринимают состояние, а ряд грамматических категорий и лексико-семантических значений глаголов остается на периферии понимания китайскими учащимися.

Представляется необходимым усилить переводной и аналитический компоненты при преподавании русского языка как иностранного китайским учащимся. Вне зависимости от того, используется ли коммуникативный или структурный подход в обучении, преподавателю необходимо концентрироваться на сложных, неоднозначных, с точки зрения китайского языка, грамматических явлениях и анализировать их вместе с учащимися, осуществляя перевод.

Безусловно, это требует большей лингвистической и методической подготовки преподавателя, а также учета этнодифференцирующих характеристик китайского национального контингента.

В частности, нужно понимать особенности восприятия китайцами времени: «если западный человек движется вперед вместе со временем, то китаец подобен

человеку, сидящему в лодке лицом ко времени, текущему вспять» [Кожевникова 2016: 68].

Также немаловажно, на наш взгляд, иллюстрировать изучаемые явления. В данном случае мы иллюстрировали временные способы действия, что наглядно может быть проиллюстрировано временной осью и изображением смены состояний.

Вместе с тем, не стоит забывать о том, что мышление китайского человека, хотя, и построено на восприятии метафор, отличается простотой и предметностью. Это значит, что детальность погружения в грамматическое явление на уроке русского языка зависит от готовности мононациональной группы к этому, их желания анализировать явление глубоко.

Наконец, преобладание форм письменного контроля в традиционной образовательной системе Китая требует большего количества письменных заданий. Представляется возможным выполнять такие задания самостоятельно в аудитории и в качестве домашнего задания.

Итак, национально ориентированное обучение русскому языку китайских учащихся сегодня представляется наиболее эффективным. При этом обращение к опыту коллег, преподающих китайский язык русскоязычной аудитории, и обмен методико-педагогическим опытом необходимы, поскольку результаты такого обмена могут быть применены в работе обоих преподавателей, что оптимизирует работу вуза в том числе.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Акишина А. А. Учимся учить. Для преподавателя русского языка как иностранного / А.А. Акишина, О.Е. Каган. – 9-е изд., стер. – М.: Русский язык. Курсы, 2014. – 256 с.
3. Вагнер В. Н. Методика преподавания русского языка англоговорящим и франкоговорящим на основе межъязыкового сопоставительного анализа: Фонетика. Графика. Словообразование. Структуры предложений, порядок слов. Части речи: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений, обуч., по спец. «Филология». – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 384 с.
4. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. – М.: Наука, 1987. – 261 с.

5. Кожевникова М. Н. Национально ориентированная модель обучения иностранных граждан в российских вузах [Электронный ресурс] : монография / М.Н. Кожевникова. – 2-е изд., стер. – М.: ФЛИНТА, 2016. – 160 с.

6. Костенюк Н. В., Шмакова А. С. Основные случаи употребления частицы 了 (le) в современном китайском языке // Russian Linguistic Bulletin. 2021. №1 (25). – С. 190–194.

7. Лексико-семантические группы русских глаголов: Учеб. слов.-справ. / Под общ. ред. Т. В. Матвеевой. – Свердловск: Изд-во Урал. ун-та, 1988. – 154 с.

8. Русская грамматика. Т.1. – М.: Изд-во НАУКА, 1980. – 783 с.