

ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ КИТАЙСКОМУ ЯЗЫКУ В АСПЕКТЕ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМЫ

Т.Л. Гурулева

Аннотация. В последние годы изучение китайского языка в России переживает невиданный подъем. Увеличение количества изучающих китайский язык в школьном и вузовском профилях ставит вопрос повышения эффективности обучения, а также качества специалистов, осуществляющих это обучение. Эффективность обучения напрямую зависит от разработанности теоретических основ этого педагогического процесса, которые должны отвечать передовому уровню развития отечественной и зарубежной лингводидактики. Одной из базовых лингводидактических категорией является подход к обучению. Данная категория определяет всю стратегию обучения. Анализ немногочисленных существующих теоретических исследований, а также образовательных ресурсов в данной области показывает, что в обучении китайскому языку авторы либо используют неактуальные и неэффективные подходы, либо неправильно определяют используемые подходы, либо осуществляют попытки смешения нескольких полярных подходов в одном образовательном ресурсе. В свете описанной проблемы автор уточняет классификацию подходов в обучении иностранным языкам, выделяя подходы по способу обучения (прямой, когнитивный и деятельностный) и по объекту обучения (языковой, речевой, речедетельностный/коммуникативно-деятельностный, группа культуросообразных подходов), а также приводит примеры использования этих подходов в учебниках и учебных пособиях по китайскому языку в процессе исторического развития синологической лингводидактики. Проанализировав дальнейшее развитие культуросообразных подходов, сделан вывод о трансформации социокультурного подхода в межкультурный и описано качественное отличие межкультурного подхода, позволяющее исследователям говорить о формировании новой межкультурной парадигмы в обучении иностранным языкам. В качестве примера использования межкультурного подхода в обучении китайскому языку рассмотрены авторская модель соизучения языков и культур и технология формирования межкультурной коммуникативной компетенции. В заключении сделан вывод об эффективности корреляции подходов обучения и уровней формируемых компетенции владения китайским языком: обучение на 1-м и 2-м уровнях целесообразно осуществлять с использованием языкового подхода как основного и коммуникативного как дополнительного, на 3-м и 4-м уровнях необходимо осуществлять переход от коммуникативного к межкультурному подходу, на 5-м и 6-м уровнях эффективно использовать межкультурный подход как основной.

Ключевые слова: китайский язык; обучение китайскому языку; подходы к обучению иностранным языкам; межкультурная лингводидактика; синологическая лингводидактика; межкультурный подход

Введение

В настоящее время изучение китайского языка в России переживает самый мощный из всех происходивших ранее подъемов. На фоне вступления российско-китайских отношений всеобъемлющего партнерства и стратегического взаимодействия в новую историческую эпоху ежегодно увеличивается количество учебных заведений, осуществляющих обучение китайскому языку, а также количество изучающих этот язык в школьном, вузовском и курсовом профилях. В школьном профиле китайский язык стал изучаться не только как первый, но и как второй, он также вошел в перечень дисциплин ЕГЭ и в список предметов Всероссийской олимпиады школьников. В вузовском профиле китайский язык изучается как первый и как второй в рамках целого ряда основных профессиональных образовательных программ, как филологических, так и нефилологических. Весомый вклад в обучение вносят реализуемые двумя странами совместные образовательные программы высшего образования, предоставляющие российским студентам возможности изучения китайского языка в Китае, а также открытые в России Институты Конфуция.

Невиданный бум изучения китайского языка в России ставит перед лингводидактами ряд серьезных вопросов, касающихся эффективности обучения китайскому языку в разных профилях, а также качества специалистов, осуществляющих это обучение. Эффективность обучения напрямую зависит от разработанности теоретических основ обучения китайскому языку, которые должны отвечать передовому уровню развития отечественной и зарубежной лингводидактики. Теоретическую основу обучения формируют такие базовые категории лингводидактики, как цель, методы, средства, технологии, принципы обучения, профили и этапы обучения, уровни владения языком. Все эти категории определяются ведущей лингводидактической категорией – подходом к обучению.

В определении данной категории в синологической лингводидактике обозначается несколько позиций. Так, в разработанных в рамках подготовки к внедрению ГИА по китайскому языку в 2016–2017 гг. Примерных программах по китайскому языку для 5–9-х и 10–11-х классов говорится об «обучении китайскому языку в средней школе на основе реализации деятельностного, личностно-ориентированного подходов...» [1. С. 9], а также о том, что «наибольшая результативность достигается при синтезе нескольких подходов – личностного, компетентностного, деятельностного, коммуникативного, текстоцентричного, функционального, социокультурного, эмоционально-смыслового» [1. С. 10]. Такой плюрализм подходов, нередко являющихся представителями последовательно сменяющих друг друга исторических эпох в

обучении иностранным языкам, не позволяет четко сформулировать цели и задач обучения. Например, в Примерной программе для 5–9-х классов цель обучения сформулирована следующим образом: «Приоритетом современного языкового образования становится компетентность – результат образования, представленный набором сложившихся способов деятельности, позволяющих человеку эффективно действовать в различных ситуациях, самостоятельно принимать решения, оценивать и совершенствовать свою деятельность, нести за нее ответственность. Это обусловлено тем, что умение ориентации в огромном информационном поле, расширения собственных знаний приобретает чрезвычайно важное значение в наш век цифровой информации» [1. С. 10].

Вопрос определения подходов к обучению китайскому языку является предметом обсуждения на различных конференциях и семинарах. Среди ведущих подходов называется коммуникативный, реже указываются другие подходы. Так, в одном из докладов XII Международной конференции «Язык. Коммуникация. Перевод» (Москва, Военный университет, 2018 г.) говорилось о когнитивно-деятельностном подходе в обучении китайскому языку в вузе, при этом акцент делался на формирование лингвосоциокультурной компетенции (А.А. Хабаров), что выглядит довольно парадоксальным, поскольку социокультурная составляющая иноязычной коммуникативной компетенции является результатом применения в обучении социокультурного подхода, входящего в группу культуросообразных подходов, и указывает на результат обучения, а когнитивный и деятельностный подходы характеризуют процесс обучения иностранному языку с точки зрения способа обучения. Очевидно, что в условиях школьного и вузовского обучения с точки зрения способа обучения другие подходы, кроме когнитивного и деятельностного (т.е. единственный оставшийся в рамках этой классификации прямой подход), просто не могут быть применены. Кроме того, сам термин «лингвосоциокультурная компетенция», появившийся в отечественной науке в 1996 г. (Н.Б. Шиханян) и использованный позднее в 2008–2009 гг. (Е.А. Морозова, Н.М. Андронкина), в современном лингводидактическом дискурсе давно уступил место термину «социокультурная компетенция», обозначающему базовое понятие социокультурного подхода, теоретические положения которого в нашей стране разработаны В.В. Сафоновой [2]. Указанные выше идеи формирования лингвосоциокультурной компетенции при обучении китайскому языку в рамках когнитивно-деятельностного подхода, представленные в докладе, созвучны позициям исследования Н.М. Андронкиной, выполненном в 2009 г. на материале немецкого языка [3].

Еще один взгляд на определение подхода в обучении китайскому языку как иностранному демонстрируют китайские преподаватели китайского языка в российских вузах. Анализ материалов докладов таких

научных и практических мероприятий, как III Международная научно-практическая конференция «Россия–Китай: двустороннее сотрудничество и региональный аспект» (Новосибирск, Правительство Новосибирской области, 2018 г.), «Восточный диалог», проведенный в рамках международного форума устных переводчиков «Глобальный диалог» (Москва, РУДН, 2020 г.), и другие, позволяет выделить ведущий среди китайских исследователей подход, который позиционируется ими как «коммуникативный» (Ван Личжун, Сунь Сяовэй, Ма Ли, Гун Мин).

Однако под этим термином китайские коллеги понимают вовсе не то, что входит в содержание данного понятия в отечественной теории обучения иностранным языкам. Коммуникативный подход, с их точки зрения, – это обучение китайскому языку преподавателем – носителем китайского языка, способным объяснить язык интуитивно (т.е. вне системы правил) и продемонстрировать образцы аутентичного коммуникативного поведения; это обучение, направленное на формирование компетенции *носителя китайского языка* (а не компетенции *межкультурного коммуниканта*). Такое содержание подхода в обучении китайскому языку позволяет охарактеризовать его по способу обучения как прямой (интуитивный), который в западной и отечественной теории обучения иностранным языкам давно сменился на когнитивный и деятельностный.

Проведенный анализ показывает, что существовавшие до сегодняшнего времени в России общие теоретические разработки в области лингводидактики и методики обучения китайскому языку не затрагивали вопроса определения подхода к обучению, а называемые в настоящее время в России подходы в обучении китайскому языку не являются актуальными, демонстрируют как минимум 20-летнее (а в случае с использованием прямого подхода и вековое) отставание развития теории обучения китайскому языку от современных лингводидактических достижений западной науки, а также от передового отечественного лингводидактического знания, полученного в ходе исследований в области обучения европейским языкам как иностранным.

Методология исследования

В основе исследования лежит диалектический метод философской методологии, который позволяет рассматривать подходы к обучению китайскому языку во взаимодействии друг с другом, во взаимосвязи с другими базовыми категориями лингводидактики, такими как цели, содержание, методы, средства, технологии обучения, в процессе эволюции научных лингводидактических парадигм. Диалектический метод служит основой использования общеметодологического системного подхода для анализа педагогических систем обучения китайскому

языку в школьном и вузовском профилях. Из конкретно-научных методов педагогической науки использовались теоретические методы, такие как теоретический анализ монографий, научных статей, материалов конференций, посвященных исследованию вопроса подходов к обучению, а также теоретический анализ учебных программ, учебников и учебных пособий по китайскому языку. Для выявления эффективности подходов к обучению китайскому языку в конкретных исторических и педагогических условиях использовались сравнительно-исторический и сопоставительный методы. Для экспериментальной проверки эффективности межкультурного метода в обучении китайскому языку применялся эмпирический метод: педагогический эксперимент в его констатирующей и формирующей составляющих, а также метод обработки эмпирических данных – метод количественного анализа (расчет процентных величин). При формулировании выводов использовались теоретические методы синтеза, абстрагирования и обобщения.

Исследование и результаты

С точки зрения классификации подходов к обучению иностранному языку нам представляется непротиворечивым и обоснованным взгляд А.Н. Щукина, предложившего классифицировать все подходы к обучению иностранным языкам по двум основаниям: по способу обучения и по объекту обучения [4].

По способу обучения А.Н. Щукин выделил *прямой, когнитивный и деятельностный подходы*.

Прямой подход также называется интуитивным, поскольку его суть заключается в интуитивном усвоении единиц изучаемого языка при исключении из процесса обучения родного языка. Теоретической предпосылкой прямого подхода является положение о том, что иностранный язык может быть усвоен с помощью тех же путей и механизмов, что и родной, т.е. неосознанно и подражательно. Прямой подход базируется на бихевиористской теории обучения, в соответствии с которой навыки владения языком формируются в результате многократного повторения предъявленных стимулов. Прямой подход критикуется за преувеличение роли интуитивного начала над сознательным и за использование неоправданно большого количества механических тренировочных упражнений.

Когнитивный (сознательный) подход возник как реакция на недостатки *прямого подхода*. В основу подхода была положена когнитивная теория обучения, авторами которой являются Дж. Брунер и В. Риверс. Подход основан на положениях когнитивной психологии и предусматривает опору на принцип сознательности в процессе обучения иностранному языку, а также учет различных когнитивных стилей,

характерных для обучающихся и используемых ими учебных стратегий. Обучающийся рассматривается активным участником процесса обучения. Согласно предложенному подходу в основе изучения иностранных языков лежат умственные процессы и действия, основанные на их понимании. Организация процесса обучения требует сознательной деятельности обучающихся по овладению иностранным языком, поэтому обучение языку в рамках этого подхода не опирается на механическое заучивание единиц и правил языка, а представляет собой активный процесс познания сути изучаемых явлений. Когнитивный подход подразумевает осознанное овладение единицами языка, а также их осознанный выбор и употребление в процессе коммуникации. Когнитивный подход предполагает стадийное развитие речевых умений и навыков.

В рамках данного подхода выделяют следующие стадии формирования речевых умений и навыков: ознакомление, тренировку, применение и контроль. Кроме того, по замыслу авторов подхода, процесс обучения языку носит не только личностно, но и социально обусловленный характер, заключающийся в активном сотрудничестве обучающегося с учителями и преподавателями. Такие характеристики когнитивного подхода позволяют рассматривать его как познавательный, что объясняет наличие еще одного названия у подхода – познавательный. Когнитивный подход получил реализацию в грамматико-переводном и сознательно-практическом методах обучения иностранному языку, а также в когнитивно-коммуникативном подходе (С.Ф. Шатилов, М.К. Колкова).

Деятельностный подход рассматривает процесс овладения языком как деятельность на базе отечественной психологической теории деятельности, разработанной в трудах С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева и П.Я. Гальперина. Согласно теории деятельность опосредует все психические процессы и определяет сознание человека. Теория деятельности получила развитие в психолингвистической теории речевой деятельности (А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия, Т.В. Ахутина, И.А. Зимняя и др.). Деятельностный подход нашел отражение в развитии *речедеятельностного подхода* (классификация подхода произведена с точки зрения объекта обучения – речевой деятельности).

Деятельностный и когнитивный подходы не противоречат друг другу и тесно связаны между собой, поскольку в качестве стратегии обучения языку рассматривают активную сознательную мыслительную деятельность обучающегося. По сути, это характеристика одного и того же подхода с двух разных сторон. В связи с этим некоторые исследователи считают возможным объединение указанных подходов в обучении иностранным языкам в *когнитивно-деятельностный подход* (Н.М. Андронкина, А.А. Зайцева) или даже в *когнитивно-коммуникативно-деятельностный* подход (Е.А. Карабутова).

В отечественной синологической лингводидактике в школьном и вузовском профилях из перечисленных выше подходов прямой подход в обучении не используется. Обучение китайскому языку в России осуществляется в рамках когнитивного и деятельностного подходов [5]. Однако, в связи с увеличением количества китайских преподавателей в вузовском и курсовом профилях обучения китайскому языку, сопровождающимся идеей использования так называемого коммуникативного подхода, о которой было сказано выше, мы не исключаем некоторых вкраплений прямого подхода в процесс обучения китайскому языку в вузовском и курсовом профилях.

С точки зрения объекта обучения А.Н. Щукин выделяет языковой, речевой и речедетельностный подходы [4]. На наш взгляд, в этот перечень необходимо добавить существующую на сегодняшний день совокупность культуросообразных (культуроведческих) подходов.

Языковой подход, по оценке А.Н. Щукина, направлен на «овладение языком как системой, состоящей из единиц языка разного уровня и правил их построения и использования в общении» [4. С. 96]. В процессе использования языкового подхода происходит опора на родной язык обучающегося, в связи с этим одним из основных методов в рамках данного подхода являются переводные упражнения. Такой вид перевода называется учебным переводом, его целью является не обеспечение межязыковой и межкультурной коммуникации, а выявление и анализ моделей иноязычного предложения с целью последующего использования этих моделей для построения собственных фраз по методу аналогии. Языковой материал структурирован в виде лексических и грамматических правил с использованием наглядных схем и пояснений на родном языке обучающихся. В качестве основного метода закрепления правил используются языковые упражнения. Основным средством обучения являются текст и аудиальные записи. Несмотря на то что данный подход получил развитие в грамматико-переводном методе обучения и приводил к хорошим результатам освоения системы изучаемого языка, он не был эффективен в овладении языком как средством общения.

Примером реализации языкового подхода в синологической лингводидактике является учебник Т.П. Задоевко, Хуан Шуин «Основы китайского языка» в двух частях: вводный и основной курсы [6, 7]. Учебник был написан до начала разработки в нашей стране коммуникативно-деятельностного подхода к обучению иностранным языкам. В нем реализован грамматико-переводной метод обучения, который приводил к прочным результатам в овладении системой китайского языка. Поурочная система учебника построена по одной и той же структуре: объяснение синтаксических правил; упражнения, направленные на закрепление этих правил (выполняемые с помощью перевода на русский язык), основной текст урока, словарь к тексту, объяснение лексико-грамматических правил, объяснение иероглифических правил,

итоговые упражнения на закрепление всех правил урока и на перевод с русского языка на китайский.

В процессе исторического развития устранить недостатки языкового подхода был призван *речевой подход*, целью которого явилось «обучение речи как способу формирования и формулирования мыслей с помощью усвоенных единиц языка в процессе общения» [4. С. 97]. Данный подход разрабатывался западными исследователями и преподавателями иностранных языков. В нем обучение речи строится на основе речевых образцов, применимых в актуальных для обучающихся сферах, темах и ситуациях общения. В процессе обучения круг сфер и тем постепенно расширяется. Родной язык обучающегося не используется, а обучение ведется преподавателями – носителями языка. Речевой подход послужил развитию беспереводных методов обучения, таких как *натуральный* (при обучении иностранному языку воссоздается естественный путь овладения ребенком речью на родном языке) и *прямой* (обучение практическому владению языком преимущественно в устной форме на основе индукции, самостоятельного выведения правил и их систематизации) и их современной интерпретации в виде *аудиолингвального* (речевые образцы в виде специально разработанных диалогов заучиваются наизусть, многократно повторяются, затем трансформируются по определенной схеме) и *аудиовизуального* методов обучения (большинство учебных материалов предоставлено не в традиционных письменных учебных текстах, а в устной диалоговой форме, привязанной к определенным ситуациям общения, с помощью аудиовизуальных средств (фильмов, озвученных слайдов и т.п.)).

В чистом виде в *отечественной* синологической лингводидактике речевой подход не используется. В качестве образовательных ресурсов, реализующих речевой подход, можно привести учебники, разработанные и изданные в КНР для изучающих китайский язык как иностранный. В них в основном реализуется беспереводный метод обучения, вследствие чего обучение языку представлено в виде внесистемных, ситуативно обусловленных комментариев. Попытки адаптации отечественными преподавателями китайских учебников под российскую систему образования, по сути, представляют собой их перестройку на языковой подход (расширение и систематизация фонетических, лексических и грамматических комментариев в виде системы правил, добавление упражнений на перевод) и речедетельностный подход (добавление заданий коммуникативного характера). Ярким примером такой адаптации является постепенная, от издания к изданию, переработка учебника «Практический курс китайского языка» [8].

Речедетельностный подход разработан в отечественной лингводидактике на базе деятельностного подхода (по способу обучения) и может быть рассмотрен как дальнейшее развитие речевого подхода с позиции

отечественной теории речевой деятельности. В свою очередь отечественная теория речевой деятельности разрабатывает вопросы изучения языка как средства общения и коммуникативно-деятельностный подход к обучению. В речедетельностном подходе объектом обучения является речевая деятельность, основными видами которой выступают говорение, аудирование, чтение и письмо, сформулированные и разработанные в отечественной лингводидактике И.А. Зимней.

Речедетельностный подход получил развитие в рамках *коммуникативно-деятельностного (лично-деятельностного, коммуникативного) подхода*, обоснование которого предложено И.А. Зимней (1991), И.Л. Бим (2001), а практическая реализация представлена в коммуникативном методе Е.И. Пассова и других ученых.

Суть *коммуникативно-деятельностного подхода* заключается в том, что объектом обучения на занятиях является коммуникативная деятельность, а сам процесс обучения строится как решение коммуникативных задач. Средствами осуществления такой деятельности А.Н. Шукин называет следующие задания: ролевые игры, проблемные ситуации, свободное (спонтанное) общение. Конечной целью коммуникативно-деятельностного подхода является формирование иноязычной коммуникативной компетенции [9].

Коммуникативный (коммуникативно-деятельностный) подход в настоящее время наиболее часто используется в синологической лингводидактике либо в чистом виде (обучение коммуникативной деятельности или отдельным видам речевой деятельности), либо в сочетании с языковым подходом (обучение аспектам языка). В качестве примера использования коммуникативного подхода в образовательных ресурсах можно привести различные аудиотренинги [10], разговорные практикумы, учебники и учебные пособия по речевой коммуникации [11, 12], курсы практической грамматики китайского языка [9] и т.д.

В рамках *деятельностного подхода* (по способу обучения) наряду с *коммуникативным* подходом также целесообразно выделить группу культуросообразных (культуроведческих) подходов, в которых объектом обучения является владение языком (коммуникативная деятельность) в широкой взаимосвязи с культурой изучаемого языка, а конечной целью – взаимосвязанное формирование коммуникативной и культуросообразной (в том числе социокультурной) компетенций.

Теоретические аспекты соизучения языка и культуры разрабатывались многими зарубежными и отечественными учеными (Ю.Д. Апресян, М. Вугат, Г.А. Бругян, В. Гумбольдт, Г. Зарате, В.А. Звегинцев, Р. Ладло, Г. Робинсон, В.В. Сафонова, Э. Сепир, Э. Симонет, С.Г. Тер-Минасова, Ч. Фриз, И.И. Халеева, И.А. Цатурова, Ш. Швейцер и др.).

Идея интеграции компонентов культуры в языковое образование воплощена в нескольких культуроведческих подходах. Анализ работ

П.В. Сысоева, М.Г. Корочкиной, М.А. Суворовой, Е.С. Диковой и других исследователей позволяет указать следующие подходы к соизучению языка и культуры, сосуществующие в лингводидактической теории в настоящее время. Эти подходы были подробно изучены нами в предыдущих исследованиях [13]:

– этнографический подход (D. Hymes, M. Byram, G. Zarate, C. Cramsh и др.). Был разработан западными исследователями для адаптации мигрантов к новой для них социокультурной среде. Адаптация к новой коммуникативной реальности осуществляется путем овладения методами и приемами распознавания новых культурных явлений, поиска культуроведческой информации и ее адекватной интерпретации. По мнению Е.Г. Таревой, формулой обучающей стратегии этнографического подхода является «овладение языком и культурой сквозь призму своей культуры». Этнографический подход получил практическую реализацию в модели соизучения языка и культуры М. Байрама (1989 г.), в концепции соизучения языка и культуры Беннетов (1993 г.);

– лингвострановедческий подход (Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров, Г.Д. Томахин, Ю.Е. Прохоров и др.). Разработан в России, основными положениями подхода являются Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров, которые предложили идею одновременного изучения языка и культуры на уроках иностранного языка. По оценке Е.Г. Таревой, обучающая стратегия лингвострановедческого подхода может быть выражена формулой «овладение языком ↔ овладение фактами иной страны» [14. С. 29];

– лингвокультурологический подход (В.В. Воробьев, В.Н. Телия, В.П. Фурманова, В.А. Маслова, Ю.С. Степанов, Н.Д. Арутюнова, М.А. Суворова и др.). Также был разработан в России. Предметом изучения здесь являются не только социокультурно маркированная лексика и фразеология, но и эталоны, стереотипы, символы, существующие в языке, а также речевое поведение и речевой этикет. Формула обучающей стратегии лингвокультурологического подхода следующая: «овладение языком ↔ овладение фактами иной культуры» (по Е.Г. Таревой) [14. С. 30]. Практическая реализация данного подхода была осуществлена в модели соизучения языка и культуры В.В. Воробьева (1993, 1997) и в модели соизучения языка и культуры В.П. Фурмановой (1994);

– социокультурный подход (В.В. Сафонова). Был разработан в 1990-е гг. в России. В.В. Сафонова определила его как «обучение межкультурному иноязычному общению в контексте социально-педагогических доминант педагогики гражданского мира и согласия» [2]. В социокультурном подходе акцентируется значимость родного языка и культуры в процессе изучения иностранного языка. Е.Г. Тарева выразила суть обучающей стратегии социокультурного подхода в формуле «овладение языком/языками в процессе контрастивно-сопоставительного соизучения культур» [14. С. 31]. В рамках социокультурного

подхода были разработаны модель соизучения языка и культуры В.В. Сафоновой (1991, 1992, 1996, 2001, 2002), модель соизучения языка и культуры П.В. Сыроева (2005) и др.

Культуроведческие подходы в обучении китайскому языку реализованы в ряде образовательных ресурсов. Так, лингвострановедческий подход использован в учебных пособиях по лингвострановедению [15] и др. Лингвокультурологический подход представлен, например, в учебнике по культуре и практике делового общения Г.Я. Дашевской [16]. Изучению социокультурно маркированной лексики, фразеологии, репрезентации китайской культуры в языковой картине мира, коммуникативному поведению и речевому этикету китайцев посвящен целый ряд научных исследований (Тань Аошуан, О.А. Корнилов, Н.А. Спешнев, Т.Л. Гурулева, Н.Н. Воропаев). Ярким примером использования социокультурного подхода является линейка учебников и дидактических материалов по китайскому языку как второму для средней школы серии «Время учить китайский!», разработанная российско-китайским коллективом авторов под руководством А.А. Сизовой [17].

В целом можно сказать, что культуроведческие подходы в обучении иностранному языку представляют собой дальнейшее развитие речедейательностного подхода, поскольку по способу образования оба подхода являются деятельностными, т.е. направлены на формирование коммуникативной компетенции. Однако в культуроведческих подходах акцент сделан на формирование лингвострановедческой, лингвокультурологической и социокультурной составляющих иноязычной коммуникативной компетенции.

Дальнейшим развитием социокультурного подхода в России стал межкультурный подход (Г.В. Елизарова, И.И. Халеева, И.Л. Плужник, Л.А. Гусейнова, Е.Г. Тарева, С.К. Гураль, Т.Л. Гурулева и др.). Межкультурный подход отражает трансформацию понимания иноязычной коммуникативной компетенции в межкультурную компетенцию. Суть подхода заключается в подготовке обучающегося к межкультурной коммуникации с позиции культурного медиатора, а целью – формирование межкультурной коммуникативной компетенции. В рамках подхода были разработаны концепция соизучения языка и культуры Г.В. Елизаровой (2001), модель соизучения языков и культур Т.Л. Гурулевой (2009, 2010) и др.

Указанная модель соизучения языков и культур (2009, 2010) была создана нами с учетом специфики обучения восточным языкам (китайскому) с одновременным изучением западных языков (английского) [18, 19]. Цель модели – формирование межкультурной коммуникативной компетенции обучающегося в условиях взаимодействия с китайской и английской языковыми личностями. Суть модели соизучения языков и культур заключается в овладении обучающимися языковой

картиной мира и другими культурно обусловленными аспектами изучаемого языка (грамматикой, дискурсом) через призму культурной и реальной картин мира восточной и западной культур как средством осуществления межкультурной коммуникации с позиций теории нового российского евразийства. Модель была апробирована в условиях международного поликультурного образовательного региона [20]. Одну из своих возможных реализаций разработанная модель получила в педагогической технологии, представленной в учебнике практического курса речевого общения на китайском языке [21].

Указанная технология формирования межкультурной коммуникативной компетенции была апробирована в группе студентов Военного университета Министерства обороны РФ, обучающихся по программе подготовки бакалавриата по направлению «Лингвистика» (период обучения – 2014–2017 гг.). С целью оценки результативности технологии был проведен педагогический эксперимент. Методика проведения эксперимента была традиционной и включала констатирующую и формирующую части. Эксперимент по апробации разработанной технологии проводился в 2014–2017 гг. По окончании эксперимента была проведена оценка уровня сформированности коммуникативной компетенцией на китайском языке. Методом оценки был выбран экзамен на знание китайского языка как иностранного HSK.

Экзамен HSK – это аналог национальных экзаменов различных стран на знание их языка как иностранного, таких как TOEFL, TestDaF, DELE, TOREL и др. При успешной сдаче экзамена Государственной канцелярией по распространению китайского языка за рубежом (Ханьбань) выдается сертификат государственного образца, который имеет международное признание. Экзамен HSK сдавался участниками эксперимента в Институте Конфуция МГЛУ. Если экзамен HSK сдается не в Китае, то работы испытуемых все равно отправляются на проверку в КНР. Участвующие в эксперименте студенты в конце обучения на 3-м курсе сдали экзамен HSK 4-го и 5-го уровней (что соотносится с уровнями B2 (пороговый продвинутый уровень) и C1 (уровень профессионального владения) европейской системы уровней владения языком). Количество обучающихся, сдавших экзамен HSK 4, составило 36%, сдавших HSK 5 – 63%.

Использование межкультурного подхода в указанной модели изучения языков и культур и технологии позволило интегрировать в обучение китайскому языку реальные процессы межъязыковой межкультурной коммуникации во многом посредством использования цифровых информационных ресурсов, среди которых впервые в обучении китайскому языку применялись технологии Web 2.0 (социальные медиа: языковые сообщества, обычные иноязычные сообщества), мобильные технологии (мобильные коммуникационные системы мгно-

венного обмена сообщениями) и формирующиеся технологии нового поколения Web 3.0, высококачественный контент и сервисы которого создаются силами профессионалов (национальный корпус китайского языка, обучающие веб-сервисы и онлайн-платформы).

Специалисты подчеркивают, что основным отличием межкультурного подхода от других культуросообразных подходов является переход родной культуры и языка обучающегося из категории *средства* постижения другого языка и культуры в категорию *объекта* переосмысления и интерпретации с позиции обновленной картины мира. Таким образом, объектом обучения при межкультурном подходе выступают не только владение языком (коммуникативная деятельность) в широкой взаимосвязи с культурой изучаемого языка, но и переосмысление и интерпретация родной культуры и языка с позиции обновленной картины мира. Целью обучения при межкультурном подходе является формирование межкультурной коммуникативной компетенции, осуществляемой на базе обновленной картины мира с позиции межкультурного коммуниканта. Данное значимое отличие межкультурного подхода позволяет исследователям говорить о формировании новой межкультурной лингводидактической парадигмы, отличной от культуросообразной (П. Кайконнен, Е.Г. Тарева [14]). Обучающая стратегия новой межкультурной образовательной парадигмы, по оценке Е.Г. Таревой, заключается в «учете в процессе обучения обязательного взаимодействия контактирующих языковых и концептуальных систем участников коммуникации – представителей двух лингвосоциумов» [14. С. 39].

Заключение

Современный период в обучении иностранным языкам характеризуется переходом от коммуникативного подхода к социокультурному и далее – к межкультурному с сохранением способа овладения языком – деятельностного. При этом делается упор не на овладение иноязычной коммуникативной компетенцией, свойственной носителю языка, и даже не на соизучение широкого спектра культур, а на овладение межкультурной коммуникативной компетенцией, свойственной межкультурному коммуниканту. Качественная трансформация коммуникации как объекта обучения из просто иноязычной в межкультурную привела к формированию в лингводидактике новой межкультурной образовательной парадигмы и к возникновению нового научного направления – межкультурной лингводидактики (Е.Г. Тарева, О.А. Леонтович, А.Н. Утехина, Е.В. Володина, Д.Р. Фатхулова, С.Л. Суворова, М.Н. Сиравева, Р.Г. Шишкина, Н.М. Божко, О.П. Решетова, И.М. Крапивная, Т.В. Белоглазова, Н.А. Сергиенко, Т.Л. Гурулева и др.).

Непонимание процессов смены образовательных парадигм в обучении иностранным языкам, соответствующих реалиям языкового образования в современном мире, негативно сказывается на определении целей и задач обучения китайскому языку в школе и вузе, на выборе адекватных методов и средств обучения. Устаревшие подходы лишают синологическую лингводидактику развития в соответствии с современными мировыми и отечественными тенденциями [22, 23] и др.

Кроме того, достаточно часто в отечественной синологической лингводидактике образовательные ресурсы представляют собой смешение нескольких подходов: например, учебное пособие, в основном использующее речевой подход (диалоги, выражения для заучивания, упражнения на трансформацию), включает ситуативные лексико-грамматические комментарии (языковой подход), в лучшем случае не дающие представление о китайском языке как о системе (а в худшем – ломающие имеющуюся систему), которые неожиданно завершаются заданиями коммуникативной направленности (коммуникативный подход) и тематическими комментариями страноведческого характера на русском языке (культуросообразный подход). Такое смешение подходов при отсутствии понимания разработчиками образовательных ресурсов качества и уровня формируемой коммуникативной компетенции делает их малоэффективными в процессе обучения китайскому языку.

Использование того или иного подхода в обучении китайскому языку либо их разумное сочетание определяется, в первую очередь, конкретной целью обучения по определенной дисциплине (формируется ли межкультурная коммуникативная компетенция полностью либо только ее отдельные составляющие) и заданным целевым уровнем формирования коммуникативной компетенции либо ее отдельных составляющих. Обучение китайскому языку на 1-м и 2-м уровнях (A1 и A2) необходимо начинать с формирования языковой составляющей коммуникативной компетенции (языковой компетенции, направленной на изучение китайского языка как системы), что при наличии большой типологической разницы китайского и буквенных языков целесообразно делать с использованием языкового подхода. Коммуникативный подход на 1-м и 2-м уровнях формирования коммуникативной компетенции может выступать лишь как дополнительный. Раннее развитие речевой и дискурсивной составляющих коммуникативной компетенции (на 1-м и 2-м уровнях) является малооправданным и неэффективным для носителей русского языка из-за большой типологической разницы языков.

Обучение на 3-м и 4-м уровнях (B1 и B2) характеризуется завершением формирования языковой составляющей коммуникативной компетенции и переходом от преимущественно языкового подхода к коммуникативному и межкультурному. На данных уровнях в большей

степени начинают развиваться другие составляющие коммуникативной компетенции (речевая, дискурсивная, социокультурная). В образовательных ресурсах 3-го и 4-го уровней (B1 и B2) уже нет необходимости формировать языковую компетенцию, поэтому ситуативные лексико-грамматические комментарии являются не только бесполезными, но и вредными, поскольку разрушают системное понимание языка, которое преимущественно формируется на уровнях A1 и A2 и завершается на уровне B1.

На 5-м и 6-м уровнях коммуникативной компетенции китайского языка (C1 и C2) преимущественным подходом обучения является межкультурный, в процессе которого формируются межкультурная, стратегическая составляющие и продолжают формироваться ранее названные компоненты межкультурной коммуникативной компетенции. Использование речевого подхода в обучении китайскому языку оправдано только при обучении в естественной языковой среде – в Китае (реже – при обучении вне языковой среды) преподавателем – носителем китайского языка (который частично создает эту среду) по образовательным ресурсам, разработанным в рамках речевого подхода. При этом речевой подход на 1-м и 2-м уровнях является малоэффективным, поскольку не формирует понимание системы китайского языка, что крайне необходимо в связи с его принципиальными типологическими отличиями от русского языка.

Литература

1. *Примерная* программа по учебному предмету «Китайский язык (второй иностранный язык)» для общеобразовательных организаций, 5–9 классы. URL: <http://www.fipi.ru/chinese> (дата обращения: 21.03.2020).
2. *Сафонова В.В.* Социокультурный подход к обучению иностранному языку как специальности : дис. ... д-ра пед. наук. М., 1992. 528 с.
3. *Андронкина М.Н.* Когнитивно-деятельностный подход к формированию лингвосоциокультурной компетенции в обучении немецкому языку студентов языкового вуза : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. СПб, 2009. 49 с.
4. *Шукин А.Н.* Обучение иностранным языкам: теория и практика. М. : Филоматис, 2004. 416 с.
5. *Гурулева Т.Л.* Высшее языковое образование в России: восточный вектор // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2008. № 71. С. 252–261.
6. *Задоненко Т.П., Хуан Шуин.* Основы китайского языка. Вводный курс. 2-е изд., испр. М. : Наука; Восточная литература, 1993. 271 с.
7. *Задоненко Т.П., Хуан Шуин.* Основы китайского языка. Основной курс. 2-е изд., испр. М. : Наука; Восточная литература, 1993. 719 с.
8. *Конрашевский А.Ф., Румянцева М.В., Фролова М.Г.* Практический курс китайского языка : в 2 т. 12-е изд., испр. М. : ВКН, 2018. 768 с.
9. *Щичко В.Ф.* Практическая грамматика современного китайского языка. М. : ВКН, 2016. 308 с.
10. *Кочергин И.В., Хуан Лилян.* Китайский язык. Аудиотренинг. М. : ВКН, 2015. 152 с.
11. *Гун Мин.* Куприянова Ю.А. Разговорный китайский язык : в 2 ч. М. : ВКН, 2015. 240 с.

12. *Су Жуйцин, Ван Луся, Старостина С.П.* Китайский язык. Разговорный практикум для начинающих. М. : Восточная книга, 2013. 272 с.
13. *Гурулева Т.Л.* Поликультурная модель высшего языкового образования с учетом специфики обучения восточным языкам // Сибирский педагогический журнал. 2008. № 4. С. 95–121.
14. *Тарева Е.Г.* Межкультурный подход в парадигмальной системе современного социогуманитарного знания // Диалог культур. Культура диалога: Человек и новые социогуманитарные ценности / отв. ред. Л.Г. Викулова, Е.Г. Тарева. М. : Неолит, 2017. С. 17–45.
15. *Готлиб О.М.* Китай. Лингвострановедение. 4-е изд., испр. и доп. М. : ВКН, 2018. 192 с.
16. *Дашевская Г.Я., Ерасов С.Б., Юй Цзе.* Культура и практика делового общения. М. : ВКН, 2018. 240 с.
17. *Сизова А.А., Ван Жоцзян, Сун Чжунмин и др.* Китайский язык. Второй иностранный язык : учебн. для 5–11 кл. М. : Просвещение, 2019.
18. *Гурулева Т.Л.* Сопоставительный анализ коммуникативного поведения этнической языковой личности: параметры и технология описания речевого портрета // Культура и цивилизация. 2016. Т. 6, № 6А. С. 326–335.
19. *Гурулева Т.Л.* Формирование личности нововразийского типа в системе высшего языкового востоковедческого образования (на материале китаеведческого образования) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Улан-Удэ, 2011. 47 с.
20. *Резник Ю.Н., Гурулева Т.Л.* Формирование международного поликультурного образовательного региона Сибири, Дальнего Востока России и Северо-Восточных провинций Китая // Вестник Читинского государственного университета. 2009. № 6. С. 85–92.
21. *Гурулева Т.Л., Цюй Кунь.* Практический курс речевого общения на китайском языке. 2-е изд., испр. М. : ВКН, 2018. 448 с.
22. *Алмазова Н.И., Баранова Т.А., Халяпина Л.П.* Педагогические подходы и модели интегрированного обучения иностранным языкам и профессиональным дисциплинам в зарубежной и российской лингводидактике // Язык и культура. 2017. № 39. С. 116–134.
23. *Гураль С.К., Краснопеева Т.О., Смокотин В.М., Сорокоумова С.Н.* Цели, задачи, принципы и содержание индивидуальных иноязычных образовательных траекторий с учетом латентных характеристик студентов // Язык и культура. 2019. № 47. С. 179–196.

Сведения об авторе:

Гурулева Татьяна Леонидовна – доктор педагогических наук, доцент, Военный университет Министерства обороны РФ, Институт Дальнего Востока РАН (Москва, Россия). E-mail: gurulevatiana@mail.ru
<http://orcid.org/0000-0003-0253-0075>

Поступила в редакцию 23 марта 2020 г.

Approaches to teaching the Chinese language in the aspect of formation of the intercultural educational paradigm

Guruleva T.L., D.Sc. (Education), Associated Professor, Military university of the Ministry of Defence of the Russian Federation, Institute of Far Eastern Studies RAS (Moscow, Russia). E-mail: gurulevatiana@mail.ru
<http://orcid.org/0000-0003-0253-0075>

DOI: 10.17223/19996195/54/7

Abstract. In recent years, the study of the Chinese language in Russia has experienced an unprecedented rise. The increase in the number of Chinese students in school and university profiles raises the question of improving the effectiveness of training, as well as the quality of the specialists who carry out this training. The effectiveness of training directly depends on the development of the theoretical foundations of this pedagogical process, which should meet the advanced level of development of domestic and foreign linguodidactics. One of the basic linguodidactic categories is the approach to learning. This category defines the entire learning strategy. An analysis of the few existing theoretical studies, as well as educational resources in this area, shows that in teaching the Chinese language, authors either use irrelevant and ineffective approaches, or incorrectly determine the approaches used, or attempt to mix several polar approaches in one educational resource. In the light of the described problem, the author refines the classification of approaches to teaching foreign languages, highlighting the approaches according to the method of teaching (direct, cognitive and activity) and the object of study (language, speech, speech/communication/activity, group of cultural approaches), and also gives examples of use of these approaches in textbooks and manuals on the Chinese language in the process of historical development of linguodidactics. Analyzing the further development of cultural-like approaches, the author concludes that the sociocultural approach is transformed into an intercultural one and indicates a qualitative difference in the intercultural approach, which allows researchers to talk about the formation of a new intercultural paradigm in teaching foreign languages. As an example of using the intercultural approach in teaching the Chinese language, we consider the author's model of co-study of languages and cultures and the technology for the formation of intercultural communicative competence. In conclusion, a conclusion was drawn on the effectiveness of the correlation of teaching approaches and the levels of competence formed in the Chinese language: training at levels 1 and 2 is advisable to use the language approach as the main and communicative as additional, at levels 3 and 4 it is necessary to carry out the transition from a communicative to an intercultural approach, at levels 5 and 6, an intercultural approach should be used as the main one.

Keywords: Chinese language; teaching the Chinese language; approaches to teaching foreign languages; intercultural linguodidactics; synological linguodidactics; intercultural approach

References

1. Primernaya programma po uchebnomu predmetu "Kitayskiy yazyk (vtoroy inostrannyi yazyk)" dlya obshheobrazovatel'nykh organizatsiy 5-9 klassy [An model syllabus of the subject "Chinese language (second foreign language)" for educational institutions, grades 5–9]. URL: <http://www.fipi.ru/chinese> (Accessed: 21.03.2020).
2. Safonova V.V. Sociokul'turniy podkhod k obucheniyu inostrannomu yazyku kak special'nosti [Sociocultural approach to teaching a foreign language as a major]. Pedagogics doc. diss. M. 528 p.
3. Andronkina M.N. (2009) Kognitivno-deyatelnostnyj podkhod k formirovaniyu lingvosociokul'turnoi kompetencii v obuchenii nemeckomu yazyku studentov yazykovogo vuza [Cognitive-activity approach to development of linguistic and sociocultural competence in teaching German to students of a language university]. Abstract of Pedagogics doc. diss. SPb. 49 p.
4. Schukin A.N. (2004) Obuchenie inostrannym yazykam: teoriya i praktika [Teaching foreign languages: theory and practice]. M.: Filomatis Publ. 416 p.
5. Guruleva T.L. (2008) Vysshee yazykovoe obrazovanie v Rossii: vostochniy vector [Higher language education in Russia: the eastern vector]. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gertsena*, 71. pp. 252–261.
6. Zadoenko T.P., Juan S. (1993) Osnovy kitayskogo yazyka. Vvodniy kurs [The fundamentals of the Chinese language. Introductory course]. M.: Oriental literature. 271 p.
7. Zadoenko T.P., Juan S. (1993) Osnovy kitayskogo yazyka. Osnovnoy kurs [The fundamentals of the Chinese language. The basic course]. M.: Oriental literature. 719 p.

8. Kondrashevsky A.F., Rumyantseva M.V., Frolova M.G. (2018) Prakticheskiy kurs kitayskogo yazyka: v 2 t. [Practical course of the Chinese language: in 2 volumes]. M.: VKN Publ. House. 768 p., 752 p.
9. Schichko V.F. (2018) Prakticheskaja grammatika sovremennogo kitajskogo jazyka [Practical grammar of modern Chinese]. M.: VKN Publ. House. 308 p.
10. Kochergin I.V., Juan L. (2018) Kitaiskiy yazyk. Audiotrening. [Chinese. Audio training]. M.: VKN Publ. House. 152 p.
11. Gong M., Kupriyanova Yu.A. (2015) Razgovorniy kitaiskiy yazyk: v 2 ch. [Spoken Chinese: in 2 parts]. M.: VKN Publ. House. 240 p.
12. Su R., Van L., Starostina S.P. (2013) Kitajskij jazyk. Razgovorniy praktikum dlya nachinayuschikh [Chinese. Conversation practice for beginners]. M.: Eastern book Publ. 272 p.
13. Guruleva T.L. (2008) Polikul'turnaya model' vysshego yazykovogo obrazovaniya s uchetoм специфики obucheniya vostochnym yazykam [Multicultural model of higher language education with account to the specifics of teaching oriental languages]. Sibirskiy pedagogicheskij zhurnal, 4. pp. 95–121.
14. Tareva E.G. (2017) Mezhhkul'turniy podkhod v paradigmal'noy sisteme sovremennogo sociogumanitarnogo znaniya: kollektivnaja monografiya [Intercultural approach in the paradigm system of modern socio-humanitarian knowledge: collective monograph]. M.: Neolithic Publ. pp. 17–45.
15. Gottlieb O.M. (2018) Kitaj. Lingvostranovedenie [China. Linguistic and cultural studies]. M.: VKN Publ. House. 192 p.
16. Dachevskaya G.Ya., Erasov SB, Yu T. (2018) Kul'tura i praktika delovogo obshhenija [Culture and practice of business communication]. M.: VKN Publ. House. 240 p.
17. Sizova A.A., Wang Z., Song Z. et al. (2019) Kitajskij jazyk. Vtoroj inostrannyj jazyk: uchebniki dlja 5-11 kl. [Chinese language. Second foreign language: textbooks for grades 5-11]. M.: Education Publ.
18. Guruleva T.L. (2016) Sopostavitel'nyj analiz kommunikativnogo povedeniya etnicheskoj yazykovoy lichnosti: parametry i tehnologiya opisaniya rechevogo portreta [Comparative analysis of the communicative behavior of an ethnic linguistic personality: parameters and technology for describing a speech portrait]. Kul'tura i civilizacija, Vol. 6. pp. 326–335.
19. Guruleva T.L. (2011) Formirovanie lichnosti novoevrazijskogo tipa v sisteme vysshego yazykovogo vostokovedcheskogo obrazovaniya (na materiale kitaevvedcheskogo obrazovaniya) [The formation of a personality of the New Eurasian type in the system of higher linguistic oriental education (based on the material of sinology education)]. Abstract of Pedagogics doc. diss. Ulan-Ude. 47 p.
20. Reznik Yu.N., Guruleva T.L. (2009) Formirovanie mezhdunarodnogo polikul'turnogo obrazovatel'nogo regiona Sibiri, Dal'nego Vostoka Rossii i Severo-Vostochnyh provincij Kitaya [The formation of international multicultural educational region of Siberia, the Far East of Russia and the Northeast Provinces of China]. Vestnik Chitinskogo gosudarstvennogo universiteta, 6. pp. 85–92.
21. Guruleva T.L., Qu K. (2018) Prakticheskiy kurs rechevogo obshheniya na kitayskom yazyke [Practical course of oral communication in Chinese]. M.: VKN Publ. House. 448 p.
22. Almazova N.I., Baranova T.A., Khalyapina L.P. (2017) Pedagogicheskiye podkhody i modeli integrirovannogo obucheniya inostrannym yazykam i professionalnym disciplinam v zarubezhnoy i rossijskoj lingvodidaktike [Pedagogical approaches and models of integrated teaching of foreign languages and professional disciplines in foreign and Russian linguodidactics]. Yazyk i kul'tura – Language and Culture, 39. pp. 116–134.
23. Gural S.K., Krasnopeeва T.O., Smokotin V.M., Sorokoumova S.N. (2019) Tseli, zadachi, principy i sodержanie individual'nyh inozazychnyh obrazovatel'nyh traektorij s uchetoм latentnyh harakteristik studentov [Goals, objectives, principles and content of individual foreign-language educational trajectories, taking into account the latent characteristics of students]. Yazyk i kul'tura – Language and Culture, 47. pp. 179–196.