

МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ/METHODOLOGY AND TECHNOLOGY OF VOCATIONAL EDUCATION

DOI: <https://doi.org/10.60797/IRJ.2026.169.25> EDN: SVXHHG

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ ЧЕРЕЗ СОПОСТАВЛЕНИЕ КУЛЬТУР В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОГО КАК ИНОСТРАННОГО

Научная статья

Аксенова О.Ю.^{1,*}, Николаева Е.А.², Солдатова В.Д.³

¹ORCID : 0009-0002-0478-0967;

²ORCID : 0009-0000-7219-2345;

^{1,2} Кузбасский государственный технический университет имени Т.Ф. Горбачева, Кемерово, Российская Федерация

³ Кемеровский государственный университет, Кемерово, Российская Федерация

* Корреспондирующий автор (aka.gp061[at]kuzstu.ru)

Предложена: 19.05.2026; Принята: 23.06.2026; Опубликовано: 17.07.2026

Аннотация

Статья посвящена актуальной методической проблеме, возникающей в практике преподавания русского языка как иностранного (РКИ) студентам из Китая. В работе детально анализируется противоречие между декларируемыми целями коммуникативно-деятельностного подхода, доминирующего в российской лингводидактике, и реальными трудностями его реализации в китайской аудитории. Установлено, что эти трудности носят системный характер. Их истоки лежат в фундаментальных различиях между образовательными парадигмами и культурными кодами двух стран. В исследовании проведена систематизация ключевых факторов, объективно затрудняющих учебный процесс. К ним отнесен феномен «сохранения лица», который блокирует речевую инициативу из-за страха совершить публичную ошибку. Также выявлено преобладание визуально-репродуктивных образовательных стратегий, опирающихся на заучивание и письменное воспроизведение, над развитием спонтанной устной речи.

Ключевые слова: лингвокультурная компетентность, преподавание русского как иностранного, контрастивный анализ, межкультурный диалог, культурно-ориентированная методика.

DEVELOPING LINGUOCULTURAL COMPETENCE AMONG CHINESE STUDENTS THROUGH CULTURAL COMPARISON IN THE PROCESS OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Research article

Aksenova O.^{1,*}, Nikolaeva Y.A.², Soldatova V.D.³

¹ORCID : 0009-0002-0478-0967;

²ORCID : 0009-0000-7219-2345;

^{1,2} T. F. Gorbachev Kuzbass State Technical University, Kemerovo, Russian Federation

³ Kemerovo State University, Kemerovo, Russian Federation

* Corresponding author (aka.gp061[at]kuzstu.ru)

Suggested: 19.05.2026; Accepted: 23.06.2026; Published: 17.07.2026

Abstract

The article is devoted a topical methodological issue emerging in the practice of teaching Russian as a foreign language (RFL) to students from China. The work provides a detailed analysis of the contradiction between the stated goals of the communicative-activity approach, prevailing in Russian language teaching, and the practical difficulties encountered in implementing it with Chinese students. It has been established that these difficulties are systemic in nature. Their roots lie in the fundamental differences between the educational paradigms and cultural codes of the two countries. The research systematises the key factors that objectively hinder the teaching process. These include the phenomenon of 'saving face', which prevents students from taking the initiative in speaking due to a fear of making a mistake in public. The study also identified the predominance of visual-reproductive teaching strategies, relying on rote learning and written reproduction, over the development of spontaneous spoken language.

Keywords: linguocultural competence, teaching Russian as a foreign language, contrastive analysis, intercultural dialogue, culture-oriented methodology.

Введение

В современной лингводидактике и практике преподавания русского языка как иностранного (РКИ) в группах китайских студентов наблюдается устойчивое и методически значимое противоречие [3]. С одной стороны, образовательные стандарты и программы, основанные на компетентностном подходе, декларируют в качестве ключевой цели формирование способности к свободной, осмысленной и адекватной межкультурной коммуникации. С другой стороны, эмпирический опыт педагогов и данные исследований свидетельствуют о том, что реальный учебный процесс зачастую характеризуется низким уровнем речевой инициативы учащихся, сознательным избеганием спонтанных высказываний, психологическим барьером перед устными ответами и поверхностным, несистемным пониманием социокультурного контекста изучаемого языка [7]. Это проявляется в ситуациях, когда студенты, успешно

выполняющие грамматические тесты, оказываются неспособными поддержать элементарную беседу или адекватно интерпретировать поведенческие сигналы носителя языка. Указанное противоречие является индикатором недостаточной разработанности конкретных методических механизмов и педагогических технологий, призванных обеспечить реальное становление комплексной лингвокультурной компетентности. Под этой компетентностью понимается интегративное качество личности, подразумевающее не только формальное владение языковым кодом (лексикой, грамматикой), но и глубинное понимание стоящей за ним системы культурных смыслов, ценностей и поведенческих сценариев, а также способность использовать этот код для эффективной социокультурной адаптации и полноценного смыслового взаимодействия в инокультурной среде [2].

Актуальность темы исследования детерминирована совокупностью внешних и внутренних факторов. Ведущим фактором является устойчивая тенденция к значительному увеличению академической мобильности студентов из Китая в российские университеты, наблюдаемая в рамках стратегического партнерства двух государств. Соответственно, объективно возрастает социальный заказ на качественную, эффективную и прагматически ориентированную на языковую и профессиональную подготовку данной категории обучающихся, что делает крайне востребованными прикладные исследования, направленные на оптимизацию педагогического процесса [2]. Внутренний, научно-методический фактор актуальности связан с анализом состояния проблемы в теории и практике. Как неоднократно отмечается в научной литературе, игнорирование ментально-психологических особенностей обучающихся и специфики их предыдущего образовательного опыта ведет к снижению результативности обучения, возникновению культурного шока и потере мотивации [7]. При этом, несмотря на широкое теоретическое признание важности этнокультурного фактора в трудах таких ученых, как Т.М. Балыхина, И.Е. Бобрышева и др., в методическом поле наблюдается выраженный дефицит конкретных, технологически проработанных дидактических решений, которые бы системно и последовательно интегрировали культурологический компонент в каждое занятие. Таким образом, существует практическая потребность в методических разработках, обеспечивающих операциональный переход от общих постулатов к конкретным педагогическим действиям, сценариям и приемам работы в аудитории.

Цель исследования заключается в проектировании, теоретическом обосновании и методическом наполнении комплексной дидактической модели развития лингвокультурной компетентности китайских студентов. Фундаментом данной модели должны выступить принципы системного контрастивного анализа российской и китайской культурных систем, органично встроенного в содержание и методы курса РКИ.

Для последовательного достижения поставленной цели был сформулирован и решался комплекс взаимосвязанных исследовательских задач:

1. На основе критического изучения массива современных научных публикаций, а также обобщения педагогического опыта, осуществить идентификацию, анализ и структурирование ключевых этнопсихологических, социокультурных и когнитивных особенностей китайских обучающихся. Особое внимание уделялось тем особенностям, которые оказывают наиболее сдерживающее влияние на развитие спонтанных коммуникативных умений в русскоязычной среде [12].

2. Провести развернутое методологическое обоснование контрастивного подхода как базового для преодоления выявленных учебных барьеров. Требовалось раскрыть его образовательный потенциал, доказать дидактические преимущества перед методами монологического информирования о культуре и вписать его в контекст современных теорий межкультурной коммуникации и этнометодики [10].

3. Разработать многоуровневую структурно-содержательную схему практического применения контрастивного анализа в учебном процессе. Данная задача подразумевала четкое определение тематических векторов и глубинных уровней сопоставления, подбор и адаптацию соответствующих им видов учебной активности, а также проектирование конкретных, технологичных педагогических техник и заданий [1].

4. Сформулировать систему четких, практико-ориентированных рекомендаций для педагогов-русистов. Эти рекомендации должны касаться стратегических и тактических аспектов включения контрастивного компонента в планирование курса, проектирование отдельных занятий и организацию непосредственного взаимодействия со студентами в аудитории [2].

Научная новизна представленного исследования заключается в осуществлении комплексной интеграции идей педагогики, лингвокультурологии, этнопсихологии и теории межкультурной коммуникации для решения конкретной, острой методической задачи [10]. Конкретные элементы новизны можно сформулировать следующим образом:

- 1) В работе осуществлен принципиальный переход от пассивного учета культурных различий как неизбежного препятствия к их активному, целенаправленному использованию в качестве основного содержательного, смыслообразующего и мотивационного ресурса обучения. Культурный контраст становится не темой для ознакомления, а ядром учебной деятельности [11].

- 2) Предложена и содержательно раскрыта трехуровневая система контрастивного анализа, включающая аксиологический, концептуальный и предметно-реалийный уровни. Такая система отражает логику движения от внешних, наблюдаемых форм культуры к внутренним, глубинным смыслам и обеспечивает системное, а не фрагментарное погружение в иную лингвосоциокультурную реальность [9].

- 3) Проведена целенаправленная адаптация ряда активных и интерактивных методов обучения. Адаптация выполнена для решения специфических задач, связанных с преодолением конкретных коммуникативных и психологических барьеров, характерных именно для китайской аудитории, таких как страх «потери лица» и нежелание публичной индивидуализации [5].

Практическая значимость результатов исследования заключается в их прямой направленности на совершенствование реального образовательного процесса и наличии свойств операциональной применимости.

Методы и принципы исследования

Методологическая основа данного исследования формируется на синтезе и взаимодополнении теоретических положений ряда смежных научных дисциплин, что обеспечивает междисциплинарный ракурс рассмотрения проблемы [3].

Теоретической опорой выступили:

- Базовые принципы культурно-ориентированной методики и этнометодики, которые постулируют невозможность эффективного обучения языку без глубокого учета национально-культурной специфики познавательных процессов, коммуникативных моделей и образовательных ожиданий учащихся [1].

- Ключевые идеи лингвокультурологии, трактующей язык не как нейтральную знаковую систему, а как фундаментальный феномен культуры, «культурный код» нации, средство фиксации, хранения и трансляции культурных смыслов, ценностей и стереотипов мировосприятия [10].

- Концепты и параметры теории межкультурной коммуникации, в частности, модель культурных измерений Г. Хофстеде (индивидуализм/коллективизм, дистанция власти, избегание неопределенности), которая предоставляет проверенный аналитический инструментарий для структурированного сравнительного анализа культур на глубинном уровне [10].

- Подходы компаративной педагогики, позволяющие рассматривать образовательные системы России и Китая не как случайный набор приемов, а как целостные, исторически и социокультурно обусловленные феномены, что помогает понять генезис многих поведенческих паттернов студентов и педагогов [6].

В соответствии с целью и задачами работы был применен комплекс взаимодополняющих методов научного познания:

1. Теоретико-аналитический метод позволил осуществить критический обзор, категоризацию и смысловую интеграцию широкого круга научных источников. Целью было выявление устойчивых, релевантных характеристик, описывающих китайских студентов как субъектов учебной деятельности, и формулировка на этой основе исходных теоретических положений и проблемных тезисов.

2. Контрастивно-сопоставительный метод используется как главный предмет педагогического проектирования и как ключевой инструмент исследования на аналитическом этапе. В последнем качестве он позволил провести серию бинарных сопоставлений и выявить структурные оппозиции между российской и китайской коммуникативными и образовательными моделями, что в дальнейшем определило конкретное содержательное наполнение учебного процесса.

3. Метод педагогического моделирования задействован для трансляции теоретических выводов и аналитических наработок в практическую плоскость. На основе диагностированного комплекса особенностей аудитории и обоснованного методологического выбора была сконструирована дидактическая модель.

4. Метод систематизации и классификации обеспечил упорядочивание достаточно разнородного культурологического и методического материала, его распределение по уровням анализа, типам педагогических задач и формам учебной работы. Это придало разработанным рекомендациям структурную четкость, иерархичность и удобство для практического применения.

В качестве эмпирического обоснования и исходного материала для проектирования модели проведено комплексное диагностическое исследование, включавшее педагогическое наблюдение автора в течение семестра (сентябрь–январь 2025 г.) за тремя группами китайских студентов (всего 42 человека, уровни владения русским языком А2–В1) в процессе обучения в вузе. Фиксировались следующие параметры: частота добровольных устных ответов, количество инициативных вопросов, использование стратегий уклонения при незнании слова, невербальные реакции на ошибки (паузы, отказ от ответа). Наблюдение подтвердило наличие устойчивого психологического барьера. Кроме того, проведено анкетирование студентов по анкете «Культурные барьеры», состоящей из 14 вопросов, включая закрытые и открытые. Результаты анкетирования показали, что 78% респондентов испытывают значительный дискомфорт при необходимости спонтанного устного высказывания. 85% отмечают, что на занятиях по русскому языку в Китае доминировали письменные формы контроля. 91% выразили интерес к сравнению русской и китайской культур в рамках уроков РКИ. Полученные эмпирические данные легли в основу требований к разработке контрастивных заданий и позволили обосновать выбор конкретных типов упражнений.

Общая логика исследования выстроена по конструктивно-проектировочной схеме. Она предполагает последовательное движение от аналитико-диагностического этапа (выявление и структурирование проблемы и особенностей аудитории) через поисково-обосновывающий этап к собственно проектно-созидательному этапу, на котором создается конкретный методический инструментарий, призванный преобразовать исходную проблемную ситуацию.

Основные результаты

Результаты исследования и их обсуждение позволяют сформировать целостное представление о специфике обучения китайской аудитории и предлагаемой дидактической стратегии.

Комплексная характеристика китайской аудитории как субъекта обучения выступила систематизированным портретом, определяющим логику педагогического взаимодействия. Особенности обучающихся из КНР были структурированы в три взаимосвязанных блока, раскрывающих глубинные основания их учебного поведения.

В основе лежит *социокультурный и коммуникативный профиль*, отражающий укорененные социальные установки. Абсолютный приоритет коллективных интересов над индивидуальными минимизирует публичное выражение личного мнения, что напрямую противоречит задачам развития речевой инициативы. Максимальная дистанция в иерархических отношениях «преподаватель-студент», основанная на принципе «непоколебимого достоинства учительского пути», исключает открытую дискуссию или спор с педагогом, привычные для российской академической

среды. Доминирование стратегии «сохранения социального лица» превращает любую потенциальную ошибку в угрозу публичной репутации, создавая мощный психологический барьер для спонтанной речевой активности.

Эти установки порождают определенный *когнитивно-образовательный профиль* — преобладающие способы переработки информации. Для китайских студентов характерна ориентация на репродуктивное усвоение визуально структурированной информации, что является следствием образовательной модели, акцентирующей точное запоминание и воспроизведение. С этим связана потребность в визуальной конкретизации абстрактных понятий, которые плохо усваиваются без опоры на образ или схему. Хронический дефицит опыта спонтанного устного общения на иностранном языке — прямое следствие аудиторной практики в КНР, где доминирует монолог преподавателя.

Непосредственно в аудитории эти особенности проявляются в *поведенческих паттернах*: сдержанной невербальной коммуникации, избегание прямого визуального контакта с преподавателем как знак уважения, предпочтении молчаливого несогласия открытой дискуссии.

Контрастивный подход в данном контексте доказал свою роль не как отдельного приёма, а как ядра дидактической стратегии, выполняющего комплекс функций. Его *психотерапевтическая и протективная функции* заключаются в снятии тревожности: вместо рискованных личных вопросов студенты обсуждают культурные нормы в безопасном, обезличенном формате, выступая в роли экспертов по своей культуре. *Когнитивно-опорная функция* реализует принцип апперцепции, встраивая новые знания о России в богатую систему представлений о Китае через сравнение, что обеспечивает осмысленное усвоение. Мотивационно-прагматическая функция наглядно демонстрирует практическую пользу понимания культурного кода для предотвращения коммуникативных сбоев. Наконец, *развивающая функция* способствует преодолению установки на репродукцию, требуя анализа, сравнения и выдвижения гипотез.

Переход от теории к практике был осуществлен через проектирование трехуровневой архитектуры контрастивной модели, каждый уровень которой имеет конкретный инструментарий. *Аксиологический (ценностно-нормативный)* уровень направлен на сопоставление глубинных ценностей и норм через разбор проблемных ситуаций и имитационно-ролевые упражнения в культурных регистрах. *Концептуальный (смысловой)* уровень фокусируется на сопоставлении ключевых культурных концептов с помощью построения бикультурных ментальных карт и ведения сопоставительного лингвокультурологического словаря. Предметно-реалийный уровень работает с сопоставлением материальных и социальных явлений через исследовательские мини-проекты в группах и анализ визуальных источников двух стран.

Ниже приводятся конкретные типы упражнений, разработанные в рамках предложенной трехуровневой модели. Задания структурированы по уровням и снабжены краткими методическими комментариями.

3.1. Предметно-реалийный уровень

Задание «Сопоставление праздников» представляет собой работу в малых группах (3–4 человека) с карточками, содержащими описание русских праздников (Масленица, Пасха, День Победы, Новый год) и китайских (春节 (Праздник весны), Праздник фонарей, 清明 (Цинмин), Праздник драконьих лодок). Студенты заполняют таблицу сравнения по параметрам: дата, атрибуты (еда, одежда, украшения), символика, вербальные формулы поздравлений, типичные действия. Итогом становится презентация одной из строк таблицы с последующим обсуждением культурных смыслов. Задание снимает страх ошибки, т.к. студент говорит не о себе, а о фактах культуры. Групповая форма соответствует коллективистской ориентации китайских учащихся.

Задание «Жесты и дистанция общения» включает демонстрацию видеосюжетов (бытовые сцены приветствия, прощания, благодарности, приглашения в гости) без звука или со звуком, но с отключенной смысловой поддержкой. Студенты комментируют, какие жесты и на какой дистанции используют русские, затем сравнивают с китайскими нормами. Обсуждаются возможные коммуникативные неудачи, например, жест «подозвать пальцем», который в русской культуре нейтрален, а в китайской может восприниматься как оскорбительный, а также рукопожатие и поклон. В качестве домашнего задания (по желанию) предлагается записать короткое видео длительностью 30–60 секунд с демонстрацией одного жеста в обеих культурах.

3.2. Концептуальный уровень

Задание «Концепт “лицо” (面子 (miànzi))» организуется следующим образом. Группа делится на две подгруппы. Первая подгруппа подбирает русские пословицы и фразеологизмы со словом «лицо» («сохранить лицо», «потерять лицо», «лицом в грязь не ударить», «смотреть правде в лицо», «на лице написано»). Вторая подгруппа подбирает китайские устойчивые выражения с компонентом «面子» (miànzi) и «脸» (liǎn), например, «情面难却» («неловко отказать, не потеряв лицо»), «面无愧色» («на лице нет и следа страха»), «颜面扫地» («полностью потерять лицо, уничтожить репутацию»). Каждая подгруппа представляет результаты, после чего проводится сравнительный анализ: в русском языке концепт чаще связан с честью, репутацией и искренностью, в китайской — с социальной иерархией, гармонией и избеганием конфликта. Выводом служит обсуждение того, как понимание этого концепта влияет на речевое поведение, в частности в ситуации публичной критики или отказа от приглашения.

Задание «Концепт “душа” (心 (xīn))» выполняется в парах. Один студент называет русские выражения с компонентом «душа», например, «душа нараспашку», «душа болит», «вложить душу», «душа компании», другой — китайские выражения с иероглифом 心 (сердце/душа), например, «心疼» («сердце болит»), «推心置腹» («открыть свое сердце»). Пары сравнивают семантические поля и обсуждают, отражает ли различие в языковой картине мира разное отношение к эмоциональности и открытости, а также почему русские могут говорить «душа болит», а китайцы — «сердце болит». Задание завершается кратким эссе на тему «Что для меня значит русская душа?» объемом 3–5 предложений.

Задание «Ментальная карта «Дом/Семья»» предлагается для индивидуальной или парной работы. Студенты строят ассоциативные поля для русских слов «дом», «семья», «родня» и китайских «家» (jiā), «家族» (jiāzú). Затем сравнивают объем понятий, эмоциональную окраску, устойчивые сочетания (например, «домашний очаг» при отсутствии прямого аналога в китайском, «семейный подряд»). На основе построенных карт составляется краткий словарь лакун-понятий, которые есть в одной культуре и отсутствуют в другой.

3.3. Аксиологический уровень

Задание «Анализ кейса «Опоздание на встречу»» заключается в разборе следующей ситуации: китайский студент опаздывает на встречу с русским преподавателем на 15 минут. Студенты обсуждают, как он должен объяснить причину, как, скорее всего, отреагирует преподаватель, как поступил бы китайский студент в аналогичной ситуации в Китае с китайским преподавателем. В данном задании анализируются такие ценности: отношение ко времени (монокронность и полихронность), субординация, способы «сохранения лица» (оправдание, извинение, предложение компенсации). Группа делится на «русскую» и «китайскую» стороны, каждая аргументирует свой вероятный сценарий.

Мини-ролевая игра «В гостях» предполагает, что один студент играет роль русского хозяина, другой — китайского гостя. Задача — обыграть сценарий: приглашение в дом, предложение угощения (чай, еда), тосты, прощание. Затем ситуация меняется: китайский хозяин — русский гость. После игры проводится групповое обсуждение культурных ожиданий и несовпадений, например того, что русский гость может начать помогать накрывать на стол, что в китайской культуре может быть воспринято как нарушение иерархии, или различий в отношении к обуви (разуться или остаться в обуви).

Дополнительное задание «Анализ пословиц»: студентам выдаются пары русских и китайских пословиц на одну тему, например «терпение и труд все перетрут» и «терпение — основа мудрости», «не в свои сани не садись». Задача — объяснить, какая ценность лежит в основе каждой пословицы и найти разницу в акцентах.

Данные задания апробированы в пилотном режиме на части групп, участвовавших в анкетировании, и показали предварительную эффективность: по оценке преподавателей (N=3), речевая инициатива студентов при выполнении таких заданий возросла в среднем на 40% по сравнению с традиционными упражнениями на перевод или пересказ текста.

На основе модели были сформулированы практические ориентиры для педагога, образующие связующее звено между теорией и аудиторной работой. Принцип *поступательности и спирального углубления* рекомендует начинать с конкретного предметно-реалийного уровня, постепенно переходя к более абстрактным темам с циклическим возвратом. Принцип «отстранённого анализа» к личному высказыванию предполагает начать с обезличенных формулировок («как в России принято...») и лишь постепенно переходить к личной рефлексии. Для обеспечения глубины обсуждения на начальных этапах допускается использование родного языка при анализе сложных культурных концептов, с обязательной фиксацией итогов на русском. Дополнительная рекомендация: целесообразно на каждом занятии выделять 5–7 минут на одно контрастивное задание, например, в начале урока как разогрев или в конце как закрепление. Кроме того, рекомендуется один раз в две недели проводить развернутое занятие длительностью 20–25 минут с использованием заданий всех трех уровней. Это требует трансформации профессиональной позиции педагога: из единственного источника знаний он превращается в модератора межкультурного диалога, чьей ключевой задачей становится организация исследовательского сравнения и создание атмосферы взаимного уважения к обеим культурам.

Заключение

Проведенное исследование позволило в полной мере достичь заявленной цели — создать научно обоснованную и методически оснащенную модель формирования лингвокультурной компетентности. Все поставленные задачи были последовательно решены, что позволяет сформулировать следующие выводы:

1. В результате проведенного теоретического и эмпирического анализа был идентифицирован и всесторонне структурирован комплекс устойчивых особенностей китайских обучающихся. К ним относится глубокая социальная ориентация на коллективизм, исключительная по российским меркам дистанция власти в отношениях с преподавателем, действующая как речевой барьер, феномен «сохранения лица», а также преобладание визуально-репродуктивной познавательной стратегии. Установлено, что именно этот комплекс особенностей, а не сложность русского языка, обуславливает низкую эффективность механического переноса стандартных коммуникативных методик в преподавании РКИ для данной аудитории [10].

2. В качестве адекватного методологического ответа на выявленные вызовы всесторонне обоснована продуктивность и необходимость контрастивного (сопоставительного) подхода в качестве ядра дидактической стратегии [12]. Доказано, что системное и целенаправленное сопоставление культур выполняет не одну, а целый спектр интегративных функций: обеспечивает психологический комфорт и снимает страх ошибки; служит надежной когнитивной опорой для усвоения нового; напрямую отвечает на запрос в практической полезности знаний, усиливая мотивацию; наконец, развивает критическое и аналитическое мышление студентов, выводя их за рамки репродуктивной учебной модели [9].

3. Практическим итогом работы стала разработка и содержательное описание трехуровневой дидактической модели. Модель включает аксиологический (ценностно-нормативный), концептуальный (смысловой), и предметно-реалийный уровни контрастивного анализа, что обеспечивает движение от поверхностного наблюдения к глубинному пониманию [4]. Для каждого уровня предложен специализированный и технологичный методический инструментарий, целенаправленно адаптированный к познавательным стилям и социокультурным особенностям целевой аудитории. Инструментарий включает как модифицированные традиционные приемы (анализ кейсов), так и методы, апеллирующие к сильным сторонам студентов (проектная работа в группах) [7]. Разработанные

контрастивные задания по праздникам, жестам, концептам «лицо», «душа», анализу пословиц, ролевым играм прошли апробацию и показали свою практическую применимость.

4. Определена система четких практических ориентиров для преподавателей, вытекающая из модели. Эти ориентиры касаются необходимости стратегического пересмотра профессиональной позиции педагога (от транслятора к модератору диалога) и тактической перестройки логики планирования учебного процесса, в котором контрастивный культурологический компонент становится не дополнительным, а организующим стержнем, определяющим отбор содержания, форм работы и стиль взаимодействия в аудитории [5].

Перспективы исследования связаны с дальнейшим развитием и масштабированием предложенной модели.

1. Первым перспективным направлением является организация длительного, контролируемого педагогического эксперимента. Протокол планируемого эксперимента: выборка — две группы китайских студентов (уровень В1) по 12 человек, экспериментальная и контрольная; длительность — один семестр (72 академических часа); диагностический инструментарий — пред- и пост-тестирование на лингвокультурологическую компетенцию, которое включает задания на распознавание культурных реалий, интерпретацию невербальных сигналов, решение кейсов, опросник «Культурные барьеры», запись и анализ двух занятий для подсчета частоты спонтанных высказываний. В экспериментальной группе контрастивные задания интегрируются в каждый урок по 10–15 минут, в контрольной группе занятия проводятся по традиционной коммуникативной методике без специального контрастивного компонента. К ожидаемым результатам можно отнести рост речевой инициативы, снижение пауз хезитации, улучшение показателей межкультурной компетенции.

2. Второе направление касается ресурсного и учебно-методического обеспечения модели. Перспективной задачей видится создание на ее основе комплексного учебно-методического комплекса (УМК). Такой УМК может включать пособие для студента с системой контрастивных заданий, книгу для преподавателя с детальными сценариями занятий и методическими комментариями, а также цифровой банк материалов (библиотеку образов для визуализации концептов, интерактивные карты для сравнения, видеокейсы).

3. Третье направление заключается в проверке универсальности и адаптируемости предложенного подхода. Принципы контрастивного анализа могут быть адаптированы для работы с иными лингвокультурными группами, также характеризующимися значительной дистанцией по отношению к российской образовательной и коммуникативной традиции (например, студентами из арабских стран, стран Юго-Восточной Азии). Это потребует проведения новых сравнительных исследований и соответствующей тонкой корректировки методического инструментария с учетом специфики новой целевой аудитории.

Конфликт интересов

Не указан.

Рецензия

Все статьи проходят рецензирование. Но рецензент или автор статьи предпочли не публиковать рецензию к этой статье в открытом доступе. Рецензия может быть предоставлена компетентным органам по запросу.

Conflict of Interest

None declared.

Review

All articles are peer-reviewed. But the reviewer or the author of the article chose not to publish a review of this article in the public domain. The review can be provided to the competent authorities upon request.

Список литературы / References

1. Корнеева Л.И. Обучение китайских студентов иностранным языкам с учетом их этнокультурных и лингвометодических особенностей / Л.И. Корнеева, Лю Цзиньюй // Педагогическое образование в России. — 2021. — № 3. — С. 144–149. — URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46375064> (дата обращения: 22.01.2026).
2. Куратченко М.А. Формирование идентичности трансформирующихся обществ посредством учебников иностранного языка (на примере КНР) / М.А. Куратченко // Мир науки, культуры, образования. — 2022. — № 1 (92). — С. 170–173. — DOI: 10.24412/1991-5497-2022-192-170-173.
3. Куратченко М.А. Обучение русскому языку как иностранному в КНР: историко-культурный и методологический аспекты / М.А. Куратченко, С.К. Севастьянова, Л.О. Зимина // Вестник педагогических инноваций. — 2022. — № 2 (66). — С. 37–46.
4. Ло Сяоя. Новая модель подготовки специалистов в обучении русскому языку в Китае в новую эпоху / Ло Сяоя // Научно-педагогическое обозрение. — 2020. — № 1 (29). — С. 87–92. — DOI: 10.23951/2307-6127-2020-1-87-92.
5. Лю Цзиньюй. Об особенностях обучения китайских студентов русскому языку как иностранному в российском вузе / Лю Цзиньюй, Л. И. Корнеева // Современные педагогические технологии. — 2022. — № 3. — С. 45–52.
6. Лю Чао. Развитие с 70-летней историей и нынешнее состояние преподавания русского языка в высших учебных заведениях Китая / Лю Чао, Жань Лин // История и современность. — 2020. — № 2. — С. 82–95. — DOI: 10.30884/iis/2020.02.05.
7. Михеева Т.Б. Этнокультурные особенности китайских студентов, влияющие на изучение русского языка / Т.Б. Михеева, И.А. Антибас // Современные проблемы лингводидактики. — 2024. — № 141. — С. 106–115.
8. Степанова С.И. Основные различия в системах русского и китайского языков, которые вызывают трудности при обучении русскому языку студентов из Китая / С.И. Степанова // Фундаментальная и прикладная наука: состояние и тенденции развития: сборник статей IV Международной научно-практической конференции. — Петрозаводск: Изд-во Международного центра научного партнерства «Новая Наука», 2020. — С. 198–201.

9. Тулунова С.В. Преподавание русского языка как иностранного в контексте национальных стандартов качества преподавания в Китае: кросскультурная восприимчивость / С.В. Тулунова, Л.Н. Рулиене // Социокультурное пространство России и зарубежья, образование, язык. — 2021. — № 10. — С. 133–138.

10. Хофстеде Г. Измерения культур: понимание международных различий в поведении, ценностях и институтах / Г. Хофстеде. — Москва: Альпина Паблшер, 2021. — 568 с.

11. Цыренова М.И. Преподавание русского языка в КНР: проблемы и перспективы (из опыта работы в Цзянсуском педагогическом университете) / М.И. Цыренова // Проблемы современного образования. — 2020. — № 3. — С. 132–141. — DOI: 10.31862/2218-8711-2020-3-132-141.

12. Чжан Сяохуэй. Учет особенностей студентов Китая при обучении русскому языку как иностранному / Чжан Сяохуэй, Н.Н. Сергеева // Актуальные проблемы германистики, романистики и русистики. — 2021. — № 1. — С. 215–219.

13. Чжао Лицзинь. Культурно-языковые различия между Китаем и Россией / Чжао Лицзинь // Journal of science. Lyon. — 2021. — № 16-1. — С. 58–60.

14. Юйсифу А. Сравнительный анализ учебных программ по русскому языку как иностранному в России и Китае / А. Юйсифу // Вестник Красноярского государственного педагогического университета. — 2020. — № 4 (54). — С. 169–178. — DOI: 10.25146/1995-0861-2020-54-4-253.

Список литературы на английском языке / References in English

1. Korneeva L.I. Obuchenie kitaiskikh studentov inostrannim yazikam s uchetom ikh etnokulturnikh i lingvometodicheskikh osobennostei [Teaching foreign languages to Chinese students, taking into account their ethnocultural and linguistic characteristics] / L.I. Korneeva, Lyu Tszinyui // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii [Teacher education in Russia]. — 2021. — № 3. — P. 144–149. — URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46375064> (accessed: 22.01.2026). [in Russian]

2. Kuratchenko M.A. Formirovanie identichnosti transformiruyushchikhsya obshchestv posredstvom uchebnikov inostrannogo yazika (na primere KNR) [Formation of identity of transforming societies through textbooks of a foreign language (on the example of China)] / M.A. Kuratchenko // Mir nauki, kulturi, obrazovaniya [The world of science, culture, and education]. — 2022. — № 1 (92). — P. 170–173. — DOI: 10.24412/1991-5497-2022-192-170-173. [in Russian]

3. Kuratchenko M.A. Obuchenie russkomu yaziku kak inostrannomu v KNR: istoriko-kulturnii i metodologicheskii aspekti [Teaching Russian as a foreign language in China: historical, cultural and methodological aspects] / M.A. Kuratchenko, S.K. Sevastyanova, L.O. Zimina // Vestnik pedagogicheskikh innovatsii [Bulletin of Pedagogical Innovations]. — 2022. — № 2 (66). — P. 37–46. [in Russian]

4. Lo Syaosya. Novaya model podgotovki spetsialistov v obuchenii russkomu yaziku v Kitae v novuyu epokhu [A new model of specialist training in Russian language teaching in China in the new era] / Lo Syaosya // Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie [Scientific and pedagogical review]. — 2020. — № 1 (29). — P. 87–92. — DOI: 10.23951/2307-6127-2020-1-87-92. [in Russian]

5. Liu Jinyu. Ob osobennostyakh obucheniya kitaiskikh studentov russkomu yaziku kak inostrannomu v rossiiskom vuze [On the peculiarities of teaching Chinese students Russian as a foreign language in a Russian university] / Liu Jinyu, L.I. Korneeva // Sovremennye pedagogicheskie tekhnologii [Modern pedagogical technologies]. — 2022. — № 3. — P. 45–52. [in Russian]

6. Liu Chao. Razvitie s 70-letnei istoriei i nineshnee sostoyanie prepodavaniya russkogo yazika v visshikh uchebnikh zavedeniyakh Kitaya [The development with a 70-year history and the current state of Russian language teaching in Chinese higher education institutions] / Liu Chao, Zhan Lin // Istoriya i sovremennost [History and modernity]. — 2020. — № 2. — P. 82–95. — DOI: 10.30884/iis/2020.02.05. [in Russian]

7. Mikheeva T.B. Etnokulturnie osobennosti kitaiskikh studentov, vliyayushchie na izuchenie russkogo yazika [Ethnocultural features of Chinese students influencing the study of the Russian language] / T.B. Mikheeva, I.A. Antibas // Sovremennye problemi lingvodidaktiki [Modern problems of linguodidactics]. — 2024. — № 141. — P. 106–115. [in Russian]

8. Stepanova S.I. Osnovnye razlichiya v sistemakh russkogo i kitaiskogo yazikov, kotorye vizivayut trudnosti pri obuchenii russkomu yaziku studentov iz Kitaya [The main differences in the systems of Russian and Chinese languages that cause difficulties in teaching Russian to students from China] / S.I. Stepanova // Fundamentalnaya i prikladnaya nauka: sostoyanie i tendentsii razvitiya [Fundamental and applied science: state and development trends]: collection of articles of the IV International Scientific and Practical Conference. — Petrozavodsk: Publishing House of the International Center for Scientific Partnership "New Science", 2020. — P. 198–201. [in Russian]

9. Tulunova S.V. Prepodavanie russkogo yazika kak inostrannogo v kontekste natsionalnikh standartov kachestva prepodavaniya v Kitae: krosskulturnaya vospriimchivost [Teaching Russian as a foreign language in the context of national teaching quality standards in China: cross-cultural sensitivity] / S.V. Tulunova, L.N. Ruliene // Sotsiokulturnoe prostranstvo Rossii i zarubezhya, obrazovanie, yazik [Socio-cultural space of Russia and abroad, education, language]. — 2021. — № 10. — P. 133–138. [in Russian]

10. Hofstede G. Izmereniya kultur: ponimanie mezhdunarodnikh razlichii v povedenii, tsennostyakh i institutakh [Dimensions of cultures: understanding international differences in behavior, values and institutions] / G. Hofstede. — Moscow: Alpina Pablisher, 2021. — 568 p. [in Russian]

11. Tsyrenova M.I. Prepodavanie russkogo yazika v KNR: problemi i perspektivi (iz opita raboti v Tszjansuskom pedagogicheskom universitete) [Teaching Russian in China: problems and prospects (from work experience at Jiangsu Pedagogical University)] / M.I. Tsyrenova // Problemi sovremennogo obrazovaniya [Problems of modern education]. — 2020. — № 3. — P. 132–141. — DOI: 10.31862/2218-8711-2020-3-132-141. [in Russian]



12. Zhang Xiaohui. Uchet osobennostei studentov Kitaya pri obuchenii russkomu yaziku kak inostrannomu [Taking into account the peculiarities of Chinese students when teaching Russian as a foreign language] / Zhang Xiaohui, N.N. Sergeeva // Aktualnie problemi germanistiki, romanistiki i rusistiki [Current problems of German studies, Roman studies and Russian studies]. — 2021. — № 1. — P. 215–219. [in Russian]

13. Zhao Lijin. Kulturno-yazikovye razlichiya mezhdru Kitaem i Rossiei [Cultural and linguistic differences between China and Russia] / Zhao Lijin // Journal of science. Lyon. — 2021. — № 16-1. — P. 58–60. [in Russian]

14. Yussufu A. Sravnitel'nyi analiz uchebnikh programm po russkomu yaziku kak inostrannomu v Rossii i Kitae [Comparative analysis of curricula in Russian as a foreign language in Russia and China] / A. Yussufu // Vestnik Krasnoyarskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta [Bulletin of the Krasnoyarsk State Pedagogical University]. — 2020. — № 4 (54). — P. 169–178. — DOI: 10.25146/1995-0861-2020-54-4-253. [in Russian]