



УДК 37.02

EDN NWRILY

<https://doi.org/10.33910/2686-830X-2023-5-2-113-121>

## Особенности формирования дидактического полилингвизма в китайской и русской учебной аудитории: сопоставительный аспект

А. В. Хэкетт-Джонс <sup>✉1</sup>, З. Н. Соколова <sup>1</sup>, Е. А. Иваненко <sup>1</sup>

<sup>1</sup> Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена,  
191186, Россия, г. Санкт-Петербург, наб. реки Мойки, д. 48

### Сведения об авторах

Александра Валерьевна Хэкетт-Джонс, SPIN-код: 1661-2074, Scopus AuthorID: 57195559424, ORCID: 0000-0002-1880-4782, e-mail: [avhackettjones@herzen.spb.ru](mailto:avhackettjones@herzen.spb.ru)

Зинаида Николаевна Соколова, SPIN-код: 7554-7833, e-mail: [sokolovazn@herzen.spb.ru](mailto:sokolovazn@herzen.spb.ru)

Елена Анатольевна Иваненко, SPIN-код: 4127-1671, e-mail: [ivanenkoea@herzen.spb.ru](mailto:ivanenkoea@herzen.spb.ru)

**Для цитирования:** Хэкетт-Джонс, А. В., Соколова, З. Н., Иваненко, Е. А. (2023) Особенности формирования дидактического полилингвизма в китайской и русской учебной аудитории: сопоставительный аспект.

*Исследования языка и современное гуманитарное знание*, т. 5, № 2, с. 113–121. <https://doi.org/10.33910/2686-830X-2023-5-2-113-121>  
EDN NWRILY

**Получена** 2 октября 2023; прошла рецензирование 29 ноября 2023; принята 6 декабря 2023.

**Финансирование:** Исследование не имело финансовой поддержки.

**Права:** © А. В. Хэкетт-Джонс, З. Н. Соколова, Е. А. Иваненко (2023). Опубликовано Российским государственным педагогическим университетом им. А. И. Герцена. Открытый доступ на условиях лицензии CC BY-NC 4.0.

**Аннотация.** Актуальность данной статьи обусловлена повышенным вниманием к необходимости улучшения качества языкового образования китайских студентов в Российской Федерации, в связи с увеличивающимся спросом и продолжающимся укреплением связей между этими странами. Сравнительный опыт преподавания английского языка как второго иностранного в аудиториях, состоящих исключительно из китайских или из русскоязычных студентов, позволяет авторам статьи сделать выводы о культурно-специфических особенностях их когнитивно-познавательных стилей, а также культурно обусловленных подходах к организации учебного процесса и учебной коммуникации. Статья приводит аргументы в пользу тезиса о том, что этнотип учащегося является важной характеристикой процесса обучения, которая должна учитываться при планировании и выстраивании аудиторной и внеаудиторной деятельности учащихся преподавателем.

Для рассматриваемых в статье ситуаций формирования учебного полилингвизма принципиальное значение имеет тот факт, что английский язык преподается студентам как второй иностранный (в качестве первого иностранного китайские студенты изучают русский, а русские студенты — языки разных языковых семей). Описывая особенности процесса овладения вторым иностранным языком в русскоязычных и китайских группах, авторы приходят к выводу о невозможности применения к ним идентичных подходов, а также о необходимости моделирования такого учебного процесса, в котором лингвометодическая поддержка учащихся осуществляется с учетом как указанных особенностей, так и рассматриваемых в статье коренных лингвокультурных различий между китайскими и русскими группами. Статья обращает отдельное внимание на характерные сложности, возникающие в ситуациях дидактического полилингвизма в процессе обучения китайских и русских студентов, и предлагает некоторые пути для их преодоления, а также дает ряд методических рекомендаций относительно наиболее эффективных методов работы в таких группах.

**Ключевые слова:** дидактический полилингвизм, обучение английскому языку, второй иностранный язык, лингвометодическая поддержка, учебно-когнитивный стиль, этнотип, трансфер навыков

# Building a multilingual classroom for Chinese and Russian students: Comparative issues

A. V. Hackett-Jones <sup>✉1</sup>, Z. N. Sokolova <sup>1</sup>, E. A. Ivanenko <sup>1</sup>

<sup>1</sup> Herzen State Pedagogical University of Russia, 48 Moika Emb., Saint Petersburg 191186, Russia

## Authors

Aleksandra V. Hackett-Jones,  
SPIN: 1661-2074,  
Scopus AuthorID: 57195559424,  
ORCID: 0000-0002-1880-4782,  
e-mail: [avhackettjones@herzen.spb.ru](mailto:avhackettjones@herzen.spb.ru)

Zinaida N. Sokolova,  
SPIN: 7554-7833,  
e-mail: [sokolovazn@herzen.spb.ru](mailto:sokolovazn@herzen.spb.ru)

Elena A. Ivanenko, SPIN: 4127-1671,  
e-mail: [ivanenkoea@herzen.spb.ru](mailto:ivanenkoea@herzen.spb.ru)

**For citation:** Hackett-Jones, A. V., Sokolova, Z. N., Ivanenko, E. A. (2023) Building a multilingual classroom for Chinese and Russian students: Comparative issues. *Language Studies and Modern Humanities*, vol. 5, no. 2, pp. 113–121. <https://doi.org/10.33910/2686-830X-2023-5-2-113-121>

EDN NWRILY

**Received** 2 October 2023; reviewed 29 November 2023; accepted 6 December 2023.

**Funding:** The study did not receive any external funding.

**Copyright:** © A. V. Hackett-Jones, Z. N. Sokolova, E. A. Ivanenko (2023). Published by Herzen State Pedagogical University of Russia. Open access under CC BY-NC License 4.0.

**Abstract.** The subject of this article is made relevant by an ever growing attention given to the necessity to improve the quality of language instruction of Chinese students who come to study in the Russian Federation, which is due to the increasing demand and an ongoing strengthening of the mutual exchange and cooperation between the two countries. The personal experience collected by the authors of this article in teaching English as a second foreign language to both exclusively Russian and exclusively Chinese groups of students, allows them to draw several important conclusions regarding the specific cultural features of the students' cognitive and learning styles, as well as culturally predisposed approaches to organizing their study process and various aspects of academic communication. The article suggests that the so-called "ethnotype" should be viewed as an important characteristic of an educational process and taken into account by the teacher when planning and implementing both classroom activities and independent study.

The situations of classroom multilingualism considered in this article are characterized by the critical feature of English being taught and acquired as a second foreign language (after Russian for Chinese students, and a variety of language families for Russians). When describing the specific nature of these processes in Chinese groups as compared to their Russian counterparts, the authors of the article insist that identical approaches should not be applied to both groups and, when applied, fail to deliver the results required. The article relates the main factors slowing down the effectiveness of educational development and proposes several ways to overcome them and to provide a more conducive learning environment, including scaffolded learning, targeted specifically at Chinese or Russian speakers based on their fundamental cultural and linguistic differences.

**Keywords:** didactic multilingualism, ELT, second foreign language, scaffolded learning, cognitive and learning style, ethnotype, skills transfer

## Введение

В Российском государственном педагогическом университете им. А. И. Герцена накоплен обширный опыт работы с китайскими студентами, обучающимися на факультете русского языка как иностранного (РКИ). В качестве основного иностранного языка такие студенты изучают русский, в качестве второго иностранного — английский, что создает интересную и достаточно специфическую картину учебного (дидактического) полилингвизма, кардинально отличающуюся от ситуации полилингвизма, в которой оказываются русские студенты, изучающие английский язык как второй иностранный. Современные международные исследования в области полилингвизма дают богатую почву для интерпретации различий в процессе

обучения русскоязычной и китайской аудитории второму иностранному языку, а также для размышлений относительно оптимальных методов организации учебного процесса, выстроенного с учетом такой специфики. Настоящее исследование ставит своей целью определение ключевых направлений на пути создания оптимальной образовательной среды для китайских и русских студентов, изучающих английский язык как второй иностранный. Преследуя эту цель, авторы предпринимают попытку решения трех базовых задач, таких как выявление основных ценностных различий между указанными учебными культурами, обсуждение целесообразности учета этнотипа учащегося в процессе обучения, а также потенциала «скаффолдинга», или метода лингвометодических опор, для формирования дидактической билингвальности.

## Ценностные различия учебной аудитории в России и Китае

Основные различия русской и китайской учебной аудитории в своей основе базируются на различиях культур — включая учебную культуру — отличающих китайского студента от русского в самом общем смысле.

Ниже рассмотрены основные китайские ценности в образовательной среде, почерпнутые из исследований теоретиков и обобщений практиков в их корреляции с эквивалентными ценностями родных носителей русского языка. При составлении данной выборки предпочтение было отдано тем ценностям, практическая реализация которых оказывает непосредственное воздействие на учебное поведение в контексте именно языкового образования.

### *Особенности освоения материала и характер коммуникации в учебной среде*

Китайская система образования ставит перед учащимися необходимость осваивать большое количество учебного материала, формирующую за годы обучения (на всех уровнях) устойчивую привычку — причем иностранные языки в данном случае исключения не составляют. Для реализации этих целей широко используются в значительной мере утратившие популярность в западных образовательных ценностных системах методы заучивания наизусть и зазубривания. Указанные методы освоения материала не дискредитируют себя и не теряют актуальности в связи с тем, что основным способом проверки сформированных компетенций является тестирование, в ходе которого учащиеся воспроизводят усвоенные ранее стандартизированные ответы на ограниченный круг вопросов.

Как отмечают Е. Ю. Кошелева, И. Я. Пак и Э. Чернобилски, в традиционном понимании китайское образование — это «процесс аккумуляции знаний, а не их конструирования и использования в непосредственном опыте» (Кошелева и др. 2014, 169). В целом в китайской системе языкового образования письменная коммуникация преобладает над устной — как при самостоятельной, так и в аудиторной работе в фокусе остается написание текстов. Устная коммуникация в аудитории также сводится к воспроизведению готового заранее заученного ответа или «да/нет».

В русскоязычной среде, напротив, несмотря на необходимость освоения большого количества учебного материала в рамках теоретических дисциплин, на практических занятиях (особенно языковых) преобладающими факторами

являются упор на усвоение рабочих моделей, их практическое применение, воспроизведение языковых образцов и паттернов. На аудиторных занятиях наиболее популярными остаются коммуникативные методики, они же ложатся в основу заданий для самостоятельной работы, наряду с видами деятельности, подразумевающими аналитические методы обработки текстов.

### *Формализованность образовательного процесса*

Как отмечает А. Б. Антонова, переход к коммуникативному методу в обучении английскому языку произошел в Китае только в последние два десятилетия и был зафиксирован законодательно. Формализованность процесса обучения сохраняется на всех уровнях образования. Даже в высших учебных заведениях, и тем более в школах, преподаватели не имеют свободы в выборе учебных материалов для своих дисциплин; каждый аспект образовательной деятельности — от учебных пособий до тем для обсуждения — принят централизованно и обязателен к исполнению. В связи с этим ключевым при планировании учебного процесса является именно соответствие учебным планам, одобренным правительственными структурами (Антонова 2017, 74). Данная модель оправдывает себя в условиях, где основным способом оценки качества образования и уровня сформированности компетенций является проведение тестирований, о чем уже было сказано выше.

В отечественной образовательной среде, безусловно, нельзя говорить об отсутствии стандартизированных процедур, обеспечивающих единство сформированности компетенций учащихся в различных учебных заведениях и последовательность качественного воспроизведения профессиональных кадров. Тем не менее, в сравнении с китайской системой, нельзя не отметить, что, при всей необходимости следования программам, определяемым федеральными государственными стандартами, а также методическим рекомендациям по заданным дисциплинам, у представителей профессорско-преподавательской среды остается достаточно пространства для свободы в выборе оптимального подхода к организации образовательного процесса с учетом особенностей отдельно взятого коллектива студентов и для возможности реализации индивидуального подхода к учащемуся.

### *Авторитет преподавателя*

Авторитет преподавателя в китайской среде непререкаем, а его компетентность безусловна

(Валеева 2022, 136). Данный параметр имеет двойственный эффект: с одной стороны, так высоко воспринимаемая ценность самой роли преподавателя должна мотивировать наилучшим образом следовать всем предъявляемым им требованиям, с другой стороны, такой фактор препятствует самовыражению, развитию любознательности учащихся и росту их познавательных навыков. Русские преподаватели, впервые столкнувшись с китайскими студентами, отмечают отсутствие вопросов, задаваемых ими в ходе аудиторной работы. Фактически диалог с преподавателем, не говоря уже о споре или дискуссии, осуществляемых в учебных целях, неприемлем с точки зрения поведенческих привычек и культурных ценностей, поскольку в их понимании обучающий и обучающийся стоят на разных иерархических ступенях общества вообще и образовательной системы в частности. В связи с этим у учащихся отсутствует навык выражения и аргументированной защиты своего мнения, и в случае, когда преподаватель ставит перед ними такие задачи, они испытывают и внешние затруднения, и внутренний дискомфорт.

Сопоставление указанного выше ценностного параметра с российской ситуацией высвечивает его двойственность. Отечественные коллеги, особенно старшего поколения (помнящие «советскую дисциплину»), часто сетуют на падение авторитета преподавателя в глазах студента. В соответствии с новой культурной парадигмой, во многом сформированной западными либеральными течениями мысли, непререкаемый авторитет преподавателя больше не является данностью — его надо сначала заслужить. С позиций осуществляющего педагогическую деятельность специалиста, этот фактор может стать источником фрустрации и служить дополнительным барьером в коммуникации преподавателя и студента, однако с точки зрения учебных целей он может иметь чрезвычайно важный позитивный эффект: студенты ставят предлагаемый им материал под сомнение, задают вопросы, глубже самостоятельно изучают заинтересовавшие их темы, что повышает их любознательность, мотивацию и, как следствие, уровень сформированных знаний и навыков.

#### *Столкновение культур в ситуации реального взаимодействия*

В исследовании Рао Чюньсюя, профессора одного из пекинских университетов, был тщательно изучен опыт носителей английского языка, преподававших в Китае, в частности,

в фокусе внимания исследователя оказался сам характер взаимодействия преподавателей — носителей языка с учащимися, изучающими английский язык как неродной. Основными факторами, осложняющими такое взаимодействие, были признаны следующие:

- отсутствие чувствительности к языковым проблемам обучающихся;
- расхождение между методами подачи и освоения материала;
- незнание местной культуры и образовательной системы (Rao 2008).

Даже беглый взгляд на перечисленные факторы позволяет увидеть, что ответственность за учебные неудачи в изученном взаимодействии ученый (сам китаец по происхождению) возлагает на обучающего (именно он нечувствителен к языковым проблемам студентов, не способен адаптировать свой стиль обучения под стиль освоения материала учащихся и именно он не знаком с местной культурой). Безусловно, преподаватель, приезжающий работать на «чужую» территорию, фактически вторгается в сферу действия чужих законов жизни, определяющих в том числе и коммуникацию в учебной среде. Продолжая ту же логику, в ситуации дидактического полилингвизма, в которой оказываются китайские учащиеся, получающие высшее образование в российском вузе, ответственность равным образом распределяется между учащимся и обучающим. Перекадывать основную часть ответственности на обучающихся не представляется рациональным в связи с неравноценностью ролей, которую преподаватель и учащийся играют в учебном процессе.

Еще один интересный вывод, к которому пришел автор описанного выше исследования, состоит в том, что большинство китайских студентов считает проблемой отсутствие у преподавателя по английскому языку основ владения китайским языком. Как уже было сказано ранее, необходимо учитывать, что сам автор работы, Рао Чюньсюй, является носителем той же ментальной и языковой картины мира, что и исследованные обучающиеся, и предложенный им выход из данной проблемы многое говорит о культуре Китая. Исследователь предлагает два возможных решения: овладение преподавателем по английскому языку китайским языком или совместная работа преподавателя по английскому языку с китайским коллегой, способным выступить в учебной аудитории посредником и переводчиком между двумя культурами.

Сходные наблюдения были установлены и при проведении анкетирования для получения

обратной связи на факультете РКИ Герценовского университета в июне 2023 года. В опросе приняли участие 50 китайских студентов, изучающих английский как второй иностранный (после русского). На вопрос, должен ли преподаватель английского языка, работающий в аудитории китайских студентов, владеть китайским, подавляющее большинство ответили утвердительно и согласились с тезисом о том, что это оказало бы положительное влияние на процесс овладения ими новыми знаниями и умениями на английском языке.

Данный подход радикально отличается от сложившегося в русскоязычной аудитории убеждения о пользе языкового погружения, в ситуации которого использование в своей практике преподавателем английского языка родного для учащихся языка является нежелательным явлением, замедляющим формирование навыков. Необходимость использовать исключительно иностранный язык (как, например, на занятиях с преподавателем-носителем) моделирует ситуацию реального общения в стране изучаемого языка, позволяет актуализировать все имеющиеся навыки, даже частично сформированные, и создает дополнительную мотивацию для процесса освоения языка, стимулируя поиск новых решений для преодоления сложностей, возникающих в режиме реального времени.

### *Значимость культурных параметров для ситуации дидактического полилингвизма*

Незнание культурных параметров препятствует плодотворной совместной работе преподавателя и студента. У преподавателя, оценивающего китайского студента с позиций привычной ему культуры, включая культуру учебную, формируется искаженное представление о некой неполноценности китайского студента, вследствие его неспособности следовать привычным для русскоязычной аудитории методам изучения иностранного языка. У студентов, в свою очередь, эти непривычные, к тому же противоречащие их коренным ценностям методы вызывают неприятие и внутреннее сопротивление, что может замедлить или даже остановить процесс освоения нового материала и формирования у учащихся новых умений и навыков. Кроме того, как отмечают в своем исследовании Е. Чигирин, В. Фролова, А. Витрук и Т. Чигирина, непосредственно учебные сложности возникают у иностранных студентов на фоне затрудненной межличностной коммуникации и информационной перегрузки от новых социокультурных и образовательных условий (Chigirin et al. 2021, 144).

Еще одно интересное и очень справедливое замечание в этой связи делает в своей работе, посвященной восприятию китайскими студентами процесса обучения английскому языку, профессор Австралийского университета Маккуори Й. Фан: сложности китайских учащихся при изучении английского языка за рубежом подробно изучены в западной литературе и связываются большинством исследователей с академическим бэкграундом студентов («prior teaching and learning styles», т. е. их предшествующий опыт в отношении стилей преподавания и освоения материала), при этом восприятие самими китайскими учащимися западных методов обучения, а также воздействие таких методов на их ценностные установки и трансформации этих установок после опыта пребывания в другом культурном контексте, практически не изучены (Fan 2019, 141).

Необходимо осознавать, уже на ранних стадиях погружения в проблематику культурно-специфических различий в процессе формирования дидактического полилингвизма, что различия между китайской и русской системами организации учебного процесса затрагивают все его уровни и выражаются не только в особенностях освоения учебного материала студентами, но и накладывают свой отпечаток на различные аспекты их учебного поведения — от коммуникации в русле аудиторных и онлайн-занятий до организации самостоятельной учебной деятельности.

### *Этнотип как фактор организации учебного процесса*

Ввиду вышесказанного становится очевидным, что те методы, которые зарекомендовали себя как наиболее эффективные в работе с русскими студентами, не могут применяться в аналогичной форме в работе с китайскоязычной аудиторией. В зависимости от конкретной дидактической ситуации такие методы, как открытые вопросы, коммуникативные упражнения по типу составления диалогов или монологических высказываний, решение коммуникативных задач творческого характера, ролевые игры, учебные дискуссии и многие другие, не могут применяться вообще либо требуют существенных модификаций.

Данный тезис может быть подкреплен интересными наблюдениями, зафиксированными в диссертационном исследовании И. Е. Бобрышевой, предложившей использовать понятие «стиля учебно-познавательной деятельности этнотипа учащихся в овладении русским/иностраным языком» (Бобрышева 2004, 21). Взяв

условную оппозицию этнотипов «Европа» и «Дальний Восток», автор провела масштабное анкетирование 1000 студентов Западной Европы и Азиатско-Тихоокеанского региона и пришла к выводам о специфических различиях в характере познавательной деятельности для выходцев из этих регионов, что позволило сделать следующие методические рекомендации с учетом этнотипов: для Дальнего Востока (куда автор относит и Китай) наиболее эффективными стратегиями является опора на текст, письменная фиксация, перевод, имитация, аналогия, обзор и некоторые другие; для Западной Европы (к которой условно мы приближаемся в рамках языкового образования) — анализ, работа с контекстом, сравнение, дедуктивные рассуждения (Бобрышева 2004, 28–29).

### Лингвометодические опоры в обучении второму иностранному языку в китайской и русской аудитории

Особенности процесса обучения второму иностранному языку — уникальная проблематика, ставшая предметом исследования для многих отечественных специалистов в области методики обучения иностранным языкам: Н. В. Баграмова, Н. В. Барышников, И. Л. Бим, Н. Д. Гальскова, Б. А. Лапидус, А. В. Щепилова и др. Интерес к данной теме обусловлен тем, что процессы обучения второму иностранному языку и его освоения имеют ряд специфических характеристик, учет которых необходим для выстраивания такого учебного контекста, который способствует созданию оптимальных условий для эффективного формирования дидактического полилингвизма.

Чтобы обострить актуальность настоящей дискуссии, обратимся к двум ведущим факторам, которые, по мнению эксперта в области обучения второму иностранному языку и формирования полилингвальной личности Н. В. Баграмовой, могут положительно влиять на процесс обучения второму иностранному языку: это 1) генетическая близость соизучаемых языков и 2) более высокий уровень сформированности всех навыков на момент начала изучения второго иностранного языка (по сравнению с первым иностранным) (Баграмова 2020, 482). Если к русским студентам, изучающим английский язык после другого германского языка («после» здесь справедливо и в хронологическом отношении), данные замечания более чем применимы, то в отношении китайских учащихся реализация обоих факторов практически невыполнима. С одной

стороны, русский, китайский и английский язык не обладают сходствами, которые могло бы обеспечить им генетическое родство; с другой стороны, соизучение английского и русского языка у китайских студентов в России хронологически нарушено и непоследовательно: многие из них приезжают из Китая с опытом изучения английского языка, но с нулевым знанием русского, либо так же, как и русский язык, они начинают изучать английский язык с нуля уже в российском вузе.

Представляется, что преодоление многочисленных сложностей, с которыми учащиеся сталкиваются именно в той связи, что изучаемый язык является для них вторым иностранным, нацелено на компенсацию всех тех дефицитов, которые характерны для обучения второму иностранному языку даже на профильных направлениях в языковых вузах — дефицит аудиторных и внеаудиторных часов, дефицит общей продолжительности изучения языка, дефицит реальной языковой практики, дефицит дисциплин, необходимых для комплексного лингвокультурного образования и т. д. В случае работы с китайскими студентами данный список может быть пополнен и другими факторами, связанными с коренными культурными расхождениями участников образовательного процесса, описанными выше. Увеличение количества факторов, затрудняющих формирование иноязычной компетентности, таким образом, требует поиска дополнительных способов их преодоления.

Наиболее перспективным методическим направлением в западных исследованиях, посвященных преодолению барьеров в формировании полилингвизма, является метод опор, обозначаемый на английском языке словом *scaffolding* (буквально «возведение строительных лесов»). «Метод опор» представляется удачным наименованием, несмотря на ложные ассоциации со сложившимся в отечественной методике термином «учебная опора», подразумевающим конкретный вербальный или визуальный прием поддержки учащегося в осуществлении конкретного учебного задания. Скаффолдинг, или «метод строительных лесов», в свою очередь, является системой лингвометодической поддержки, выросшей из психологических исследований Дж. Брунера, опиравшегося на труды Л. С. Выготского об опоре на зону ближайшего развития. По сути, процесс обучения с позиций «метода строительных лесов» можно метафорически представить как возведение дома, в ходе которого (по мере формирования компетенций учащихся) постепенно убираются все новые и новые «леса», без опоры на которые процесс

был бы невозможен на ранних стадиях. При этом источниками поддержки здесь могут быть и преподаватель, и другие участники учебного процесса, и работа в тандемах с более слабыми учащимися, и внутренние ресурсы обучающегося.

Как уже было сказано выше, ассоциация с «опорами», как они понимаются в отечественной трактовке, не нарушает хода нашей логики, поскольку опоры как конкретные средства дополнительной поддержки учащихся также применимы для китайской аудитории. Таким студентам еще в большей степени, чем русскоязычным, необходимы многочисленные «опоры» на привычные им — вследствие их культурного и образовательного бэкграунда — обучающие средства: например, на текст (для таких заданий как резюмирование, ответы на вопросы и т. д.) или на образец (для имитирования или даже заучивания).

С точки зрения психологических исследований методология скаффолдинга созвучна теории поэтапного формирования умственных действий и понятий, разработанной П. Я. Гальпериним. В этой связи интересно обратиться к вопросу, поставленному А. И. Подольским относительно крайне ограниченного применения данной теории к практике обучения. Проанализировав масштабный пласт отечественных и зарубежных работ, ученый приходит к следующему выводу: несмотря на то, что формирование умственных действий и понятий само по себе составляет важную цель обучения, теория поэтапного их формирования не является теорией обучения и требует от педагога глубинной работы по наполнению реального процесса обучения реальным содержанием — с учетом указанной общепсихологической теории. «Творческое психологическое моделирование конкретной ситуации» обучения является ключом к эффективной актуализации положений этой теории (Подольский 2017, 12), о чем и свидетельствует практика применения скаффолдинга.

Однако нельзя говорить о процессе обучения второму иностранному языку исключительно в контексте дополнительных осложняющих факторов. По сравнению с изучением первого иностранного языка, освоение второго иностранного языка обладает рядом преимуществ, таких как учебный трансфер навыков при формировании дидактического полилингвизма, о чем, в частности, подробно писали такие исследователи, как Н. В. Баграмова (в особенности о переносе учебных навыков и умений, приобретенных учащимися в процессе овладения родным и первым иностранным языком) и И. Л. Бим

(распространившая перенос собственно учебных навыков на уровни речемыслительной, языковой и социокультурной деятельности).

Поскольку учет особенностей первого иностранного языка и сформированных на нем навыков имеет критическое значение для эффективности обучения второму иностранному языку, ситуация дидактического полилингвизма, в которой преподаватель владеет первым иностранным языком, изучаемым студентами, имеет безусловные преимущества. Ситуация полилингвизма, где преподаватель — носитель русского языка преподает английский язык как второй китайским студентам, изучающим русский язык как первый иностранный, соответствует данному описанию. Однако в аудитории русских студентов, специализирующихся на любом языке от финского до арабского, в большинстве случаев преподаватель не владеет первым иностранным языком обучающихся и не может отталкиваться от сформированных ими компетенций на первом иностранном языке при методической разработке собственного курса.

## Выводы

Перечисленные выше доводы подводят нас к осознанию необходимости реализации нескольких важнейших шагов на пути к формированию оптимальной среды для дидактического полилингвизма в указанных сочетаниях языков и культур.

Во-первых, становится очевидной необходимость проведения «инструктажа», то есть базового информирования преподавателей перед началом их работы в китайской аудитории, относительно культурных норм и ценностей обучающихся, отличий в их подходах к освоению материала, к ведению учебной коммуникации и организации учебного процесса. Наличие многолетнего опыта преподавания аналогичных дисциплин в русской аудитории может в данном случае не только не помочь, но и препятствовать эффективному взаимодействию преподавателя с китайскими студентами в силу коренных различий в осуществлении когнитивно-познавательной деятельности между китайскими и русскими студентами и культурно-специфическими особенностями в их выборе наиболее действенных для себя учебных стратегий.

Во-вторых, недооцененной представляется важность учета этнотипа учащегося при планировании учебного процесса, разработке заданий для аудиторной и самостоятельной работы, а также выстраивании взаимоотношений «учащийся — педагог».

В-третьих, в одинаковой мере и в русских, и в китайских аудиториях при обучении второму иностранному языку должны задействоваться опоры всех уровней, что может компенсировать не только отсутствие сформированных собственно языковых компетенций, но и слабых и даже отсутствующих учебных и коммуникативных навыков.

### Заключение

Ввиду текущей международной обстановки наблюдается еще большее сближение с Китаем и интерес к двустороннему сотрудничеству и обмену, поэтому вопросы разработки и интеграции наиболее эффективных методов работы с китайскими студентами актуальны как никогда. Одновременно с этим ошибочно предполагать, что перенос методик, многократно опробованных и доказавших свою эффективность в русскоязычной аудитории, произведет идентичный или хотя бы сходный эффект на аудиторию китайских студентов.

Учебное поведение и способы работы с учебным материалом также являются по своей природе социокультурной нормой, которую человек впитывает вместе с другими элементами культурной среды, в которой воспитывается. По сути, это часть культурного кода индивидуума, который нужно не «переламывать», а, напротив, воспринимать как отправную точку и платформу для более эффективного задействования потенциала учащегося в выборе оптимальных способов формирования у них полилингвальной компетенции.

### Литература

- Антонова, А. Б. (2017) Современные тенденции в обучении китайских школьников и студентов английскому языку как иностранному в образовательных учреждениях России и Китая. *Российско-китайские исследования*, т. 1, № 1, с. 72–79.
- Баграмова, Н. В. (2020) О роли методики обучения второму иностранному языку в формировании полилингвальной личности. В кн.: Т. И. Воронцова (ред.). *Герценовские чтения. Иностранные языки*. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, с. 481–484.
- Бобрышева, И. Е. (2004) *Культурно-типологические стили учебно-познавательной деятельности иностранных учащихся в методике обучения русскому языку как иностранному. Автореферат диссертации на соискание степени доктора педагогических наук*. М., Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина, 46 с.
- Валеева, Р. С. (2022) Особенности обучения английскому языку китайских студентов. *Международный журнал гуманитарных и естественных наук*, № 10-1 (73), с. 136–139. <https://doi.org/10.24412/2500-1000-2022-10-1-136-139>
- Кошелева, Е. Ю., Пак, И. Я., Чернобильски, Э. (2014) Этнопсихологические особенности модели обучения китайских студентов. *Научное обозрение. Педагогические науки*, № 1, с. 169–170.
- Подольский, А. И. (2017) Научное наследие П. Я. Гальперина и вызовы XXI века. *Национальный психологический журнал*, № 3 (27), с. 9–20. <https://doi.org/10.11621/npj.2017.0303>
- Chigirin, E., Frolova, V., Vitruk, L., Chigirina, T. (2021) Teaching English to Chinese Master's Degree students at a non-linguistic university in Russia. *IJAEDU — International E-Journal of Advances in Education*, vol. VII, no. 20, pp. 142–149. <https://doi.org/10.18768/ijaedu.972847>

### Список сокращений

Факультет РКИ — факультет русского языка как иностранного

### List of Abbreviations

The department of RFL — the department of Russian as a foreign language

### Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии потенциального или явного конфликта интересов.

### Conflict of Interest

The authors declare that there is no conflict of interest, either existing or potential.

### Вклад авторов

Все авторы внесли равнозначный вклад в сбор материалов, разработку темы, обобщение проанализированных данных и изложение собственных практических наблюдений, послуживших основой для данной статьи.

### Author Contributions

All the authors made an equal contribution to the collection of materials, the development of the topic, the generalization of the analyzed data and the presentation of their own practical observations, which served as the basis for this article.

- Fan, J. (2019) Chinese ESL learners' perceptions of English language teaching and learning in Australia. *English Language Teaching*, vol. 12, no. 7, pp. 139–152. <https://doi.org/10.5539/elt.v12n7p139>
- Rao, Zh. (2008) Reflecting on native-English-speaking teachers in China. *TESOL Journal*, vol. 5, no. 1, pp. 23–26.

## References

- Antonova, A. B. (2017) Sovremennyye tendentsii v obuchenii kitajskikh shkol'nikov i studentov anglijskomu yazyku kak inostrannomu v obrazovatel'nykh uchrezhdeniyakh Rossii i Kitaya [Modern trends in teaching Chinese students English as a foreign language in educational institutions of Russia and China]. *Rossijsko-kitajskie issledovaniya — Russian and Chinese Studies*, vol. 1, no. 1, pp. 72–79. (In Russian)
- Bagramova, N. V. (2020) O roli metodiki obucheniya vtoromu inostrannomu yazyku v formirovanii polilingval'noj lichnosti [Methods of the second foreign language teaching as a scientific proof in support of developing multilinguism]. In: T. I. Vorontsova (ed.). *Gertsenovskie chteniya. Inostrannyye yazyki [Herzen's readings. Foreign languages]*. Saint Petersburg: Herzen State Pedagogical University of Russia Publ., pp. 481–484. (In Russian)
- Bobrysheva, I. E. (2004) *Kul'turno-tipologicheskie stili uchebno-poznavatel'noj deyatel'nosti inostrannykh uchashchikhsya v metodike obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu [Cultural and typological styles of learning and cognitive activities of foreign students in the methodology of teaching Russian as a foreign language]. Extended abstract of PhD dissertation (Pedagogy)*. Moscow, Pushkin State Russian Language Institute Publ., 46 p. (In Russian)
- Chigirin, E., Frolova, V., Vitruk, L., Chigirina, T. (2021) Teaching English to Chinese Master's Degree students at a non-linguistic university in Russia. *IJAEDU — International E-Journal of Advances in Education*, vol. VII, no. 20, pp. 142–149. <https://doi.org/10.18768/ijaedu.972847> (In English)
- Fan, J. (2019) Chinese ESL learners' perceptions of English language teaching and learning in Australia. *English Language Teaching*, vol. 12, no. 7, pp. 139–152. <https://doi.org/10.5539/elt.v12n7p139> (In English)
- Kosheleva, E. Y., Pak, I. Y., Chernobilsky, E. (2014) Etnopsikhologicheskie osobennosti modeli obucheniya kitajskikh studentov [Ethno-psychological peculiarities of Chinese students's learning style]. *Nauchnoe obozrenie. Pedagogicheskie nauki — Science Review. Pedagogical Science*, no. 1, pp. 169–170. (In Russian)
- Podolsky, A. I. (2017) Nauchnoe nasledie P. Ya. Gal'perina i vyzovy XXI veka [Scientific legacy of P. Ya. Galperin and the challenges of the 21<sup>st</sup> century]. *Natsional'nyj psikhologicheskij zhurnal — National Psychological Journal*, no. 3 (27), pp. 9–20. <https://doi.org/10.11621/npj.2017.0303> (In Russian)
- Rao, Zh. (2008) Reflecting on native-English-speaking teachers in China. *TESOL Journal*, vol. 5, no. 1, pp. 23–26. (In English)
- Valeeva, R. S. (2022) Osobennosti obucheniya anglijskomu yazyku kitajskikh studentov [Teaching English to Chinese students]. *Mezhdunarodnyj zhurnal gumanitarnykh i estestvennykh nauk — International Journal of Humanities and Natural Sciences*, vol. 10-1 (73), pp. 136–139. <https://doi.org/10.24412/2500-1000-2022-10-1-136-139> (In Russian)