

RU

Анализ стратегий подачи лексического и грамматического материала в учебниках русского языка как иностранного для китайских студентов в свете теории чанкинга

Инь Сюй

Аннотация. Цель исследования – выявление специфики стратегий подачи лексического и грамматического материала, в частности имен существительных и глаголов с чередованиями при словоизменении, в основных китайских учебниках по русскому языку. В статье предлагается сопоставительный анализ не только китайских, но и зарубежных пособий (российских, японских, англоязычных), в рамках которого изучается организация учебного материала с точки зрения особенностей процесса усвоения знаний обучающимися. Отмечается, что при изучении родного и первого иностранного (английского) языка у обучающихся формируется модель запоминания, которая может негативно влиять на усвоение русского языка. Научная новизна исследования состоит в том, что в нем впервые сконструирована модель запоминания словоизменяемых правил русского языка у китайских обучающихся с опорой на психолингвистическую теорию «чанкинга» (chunking), благодаря чему возможен пересмотр целесообразности организации материала в учебниках по русскому языку. В результате исследования установлено, что для повышения эффективности использования учебников необходимо адаптировать подачу грамматического материала к реальной модели запоминания обучающихся, систематизировав правила чередования при словоизменении и увеличив количество заданий и текстов с соответствующей лексикой, а также пересмотреть последовательность введения грамматических тем. Даны конкретные рекомендации для преподавателей и составителей учебных пособий.

EN

Analysis of strategies for presenting lexical and grammatical material in Russian as a foreign language textbooks for Chinese students in light of chunking theory

Yin Xu

Abstract. The research aims to identify the specific strategies for presenting lexical and grammatical material, particularly nouns and verbs with inflectional alternations, in major Chinese textbooks for the Russian language. The article offers a comparative analysis of not only Chinese but also international manuals (Russian, Japanese, and English-language), examining the organization of educational material from the perspective of students' knowledge acquisition processes. It is noted that when studying their native language and their first foreign language (English), students develop a memorization model that may negatively impact the acquisition of Russian. The scientific novelty of the study lies in the fact that it is the first to construct a model for memorizing Russian inflectional rules for Chinese students based on the psycholinguistic theory of chunking, which allows for a reconsideration of the feasibility of material organization in Russian language textbooks. As a result of the study, it was established that to increase the effectiveness of textbooks, it is necessary to adapt the presentation of grammatical material to the students' actual memorization model by systematizing alternation rules in inflection and increasing the number of exercises and texts containing relevant vocabulary, as well as revising the sequence of grammatical topics. Specific recommendations are provided for teachers and textbook authors.

Введение

Актуальность данного исследования обусловлена необходимостью адаптации учебных материалов к потребностям китайских обучающихся. На начальном этапе изучения русского языка усвоению словоизменяемых

правил нередко мешает огромное количество исключений. С одной стороны, причина этого явления заключается в негативной интерференции со стороны родного (китайского) языка и первого иностранного (английского) языка. Данные языки не обладают развитой морфологической системой, что затрудняет систематическое понимание особенностей словоизменения русского языка. С другой стороны, среди частотных слов нередко встречаются те, что обладают нестандартной словоизменительной парадигмой (например, стол – столы, но брат – братья, город – города, сын – сыновья). Это, в свою очередь, создает неизбежную сложность для составителей учебников – проблему переизбытка частных случаев.

В последнее время китайские исследователи начали заниматься оценкой содержания и структуры учебников и обучением грамматике (Ян Фан, 2014; Ли Сяотун, 2021), однако вопрос преодоления морфологических трудностей на начальном этапе на данный момент не получил достаточного внимания.

Как показали результаты тестирования по русскому языку в Китае четвертого уровня (黄玫 [Хуан Мэй], 2020), доля правильных ответов в разделе комплексных знаний, содержащем большое количество грамматических заданий, ниже среднего балла по общему результату экзамена, что свидетельствует о необходимости повышения эффективности обучения русской грамматике в китайских вузах. Исследователи подчеркивают (曲锐 等 [Цюй Жуй и др.], 2025): для того чтобы соответствовать требованиям общекитайского тестирования, обучающимся необходима систематическая работа над лексическим и грамматическим материалом. На наш взгляд, учебник играет в этом процессе одну из наиболее значимых ролей.

Таким образом, в данном исследовании необходимо решить следующие задачи:

1) охарактеризовать механизм возникновения грамматических ошибок, связанных с фонетическим чередованием в словоизменительной парадигме существительных и глаголов, у обучающихся в процессе освоения русского языка как иностранного (РКИ);

2) сопоставить китайские учебники по русскому языку как иностранному с аналогичными учебниками, используемыми в других странах (список учебников приводится в разделе «Материалы исследования»), и выявить особенности стратегий подачи лексического материала;

3) сопоставить китайские учебники по РКИ с аналогичными учебниками, используемыми в других странах (список учебников приводится в разделе «Материалы исследования»), и выявить особенности стратегий подачи грамматического материала;

4) предложить ряд методических рекомендаций, которые будут способствовать повышению эффективности использования образовательных материалов по РКИ, связанных с фонетическим чередованием в словоизменительной парадигме существительных и глаголов.

Материалом для исследования послужили учебники русского языка, изданные в Китае, а также в России, Японии и англоязычных странах: «Русский язык в вузах: Новый Восток» (на кит. яз., при цитировании – НВ) (Ши Тецянь, Чжан Цзиньлань, 2008); «Русский язык» (на кит. яз., при цитировании – РЯ) (Жун Цзе, 2014); «Русский язык: Новый курс» (на кит. яз., при цитировании – НК) (Чу Тунъин, 1999); «Дорога в Россию» (перевод с рус. на кит. яз., при цитировании – ДвР) (Антонова и др., 2007); *Nachalo* (на англ. яз., при цитировании – *Nachalo*) (Lubensky, Ervin, McLellan et al., 2001); *Colloquial Russian The Complete Course for Beginners* (на англ. яз., при цитировании – *Colloquial*) (Le Fleming, Kay, 2010); *Golosa A Basic Course in Russian, Russian for Dummies* (на англ. яз., при цитировании – *Golosa*) (Robin, Robin, Henry, 2012); «Русский язык в вузах I» (на яп. яз., при цитировании – РЯ I) (Нумано и др., 2021).

Методология исследования базируется на статистическом анализе специально созданных корпусов, которые структурированы по ключевым параметрам, отражающим особенности подачи лексического и грамматического материала в анализируемых учебниках. Настоящее исследование также частично ориентируется на модель анализа подачи учебного материала, предложенную в статье Чжу Цян и Сюй Цзиньфэнь (朱茜, 徐锦芬, 2014).

Теоретическую базу исследования составляют работы S. Krashen (1985), G. Miller (1956), в которых обсуждается роль учебника в процессе преподавания иностранных языков, а также статьи N. Ellis (1996), A. Wray (2002), F. Voers и S. Lindstromberg (2009), которые посвящаются изучению чанкинга в процессе усвоения учебного материала.

Учебник занимает ключевое место в преподавании иностранных языков: он служит не только источником знаний, но и основным инструментом организации учебного процесса. Как отмечал S. Krashen (1985) в своей гипотезе входного материала (Input Hypothesis), в процессе изучения языка необходимо предъявлять обучающимся входной языковой материал, ненамного превышающий текущий уровень языковых навыков обучающихся. Следовательно, учебник должен через четкую систематизацию контролировать объем и качество материала, способствуя развитию языковых способностей обучающихся.

Еще в 1960-х годах психолог G. Miller (1956) выдвинул положение о том, что объем кратковременной памяти человека ограничен и составляет примерно 7 ± 2 единицы информации, или чанка (chunk). Тем не менее емкость памяти можно расширить путем построения более крупных чанков. Этот процесс объединения связанной информации в единицы большего размера для облегчения понимания и запоминания и называется чанкингом (chunking). В области лингвистики многие исследователи неоднократно затрагивали вопрос о применении чанкинга в усвоении разных уровней языка (например, N. C. Ellis (1996); A. Wray (2002); F. Voers, S. Lindstromberg (2009)).

Кратковременная память имеет ограниченную емкость: информация хранится в ней в течение непродолжительного отрезка времени. Для предотвращения исчезновения информации из кратковременной памяти необходимо регулярное повторение, благодаря которому информация переходит в долговременную память, что особенно важно в процессе обучения.

Практическая значимость исследования обусловлена возможностью скорректировать выявленные в результате анализа указанных учебных пособий недостатки (увеличить количество существительных и глаголов с фонетическим чередованием в словоизменительной парадигме в учебных материалах и систематизированно представить соответствующую теоретическую информацию) при переиздании существующих учебников или при составлении новых учебников по русскому языку для китайских студентов.

Обсуждение и результаты

Механизм возникновения грамматических ошибок у китайских студентов и его отражение в модели запоминания обучающихся

Чанкинг в методике преподавания РКИ – это педагогический прием, основанный на подаче языкового материала не изолированно, а в виде устойчивых смысловых блоков, т. е. чанков. Процесс обработки информации обычно состоит из трех этапов: кодирование (преобразование поступающей информации в устойчивую психическую репрезентацию), хранение (удержание закодированной информации с течением времени) и извлечение (процесс поиска и восстановления хранящейся информации). На каждом из этапов информация предстает в виде чанков (Miller, 1956, р. 93), из которых можно сконструировать модель запоминания однородных знаний у обучающихся. Методики преподавания иностранных языков, традиционно применяемые в Китае, в той или иной степени используют чанкинг: в упражнениях и текстах обучающимся постоянно предъявляется организованный в виде чанков учебный материал, регулярное повторение которого способствует расширению объема памяти. Первым иностранным языком китайских обучающихся, с которым они встречаются еще в школьные годы, как правило, выступает английский. В ходе изучения этого языка у обучающихся формируется определенная модель запоминания, которая впоследствии может оказывать негативное влияние на усвоение русского языка. Проиллюстрируем ее на примере такого грамматического материала, как множественное число имен существительных (Схема 1).

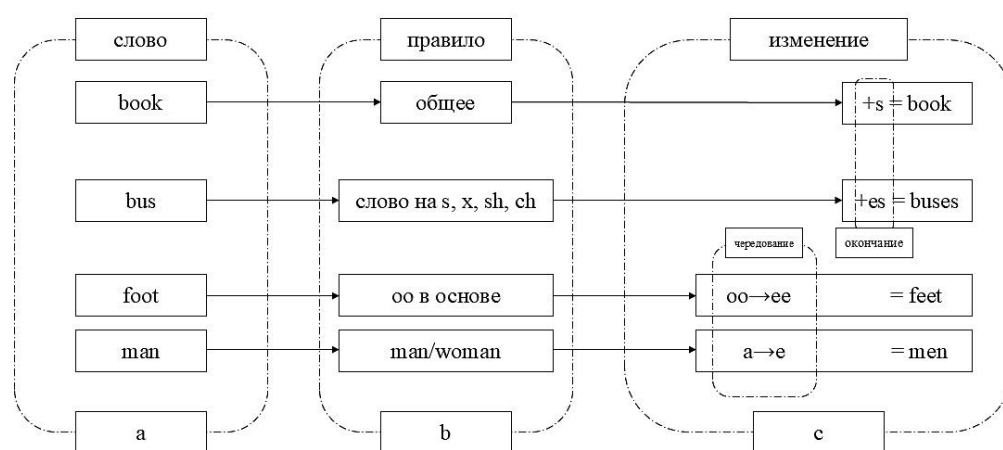


Схема 1. Модель запоминания, применяемая китайскими обучающимися при изучении множественного числа имен существительных в английском языке

В соответствии с предложенной Схемой 1 при запоминании слова и его формы множественного числа информацию можно разделить на три чанка: а) слово (+ лексическое значение); б) правило; с) изменение формы слова (+ грамматическое значение). Морфологические изменения в английском языке относительно просты: чанк “б” (правило) преимущественно связывается с написанием слова, и все изменения в основе или в окончании в чанке “с” неизменно несут семантическую нагрузку. Это может напомнить китайским обучающимся о свойстве, характерном для китайского языка: каждая единица (иероглиф) без исключения в знаковой системе представляет собой комбинацию фонетического и семантического уровней. Следовательно, эти маркированные правила могут естественным образом повторяться в многочисленных упражнениях на множественное число, что способствует их усвоению. Однако в русском языке грамматическое значение выражается только с помощью окончания, при этом облик слова может подвергаться более серьезным изменениям: например, в форме «имена» значение именительного/винительного падежа множественного числа среднего рода заключается в окончании «а», но появляется также часть «ен», лишенная этого значения. По этой причине запоминание подобных случаев для китайских обучающихся гораздо сложнее.

В практике преподавания русского языка в Китае, как правило, используется аналогичная модель запоминания: при обучении грамматическим формам слова дается чанк “а” (слово + лексическое значение), чанк “б” (правило) и чанк “с” (изменение формы слова + грамматическое значение). К сожалению, подобный путь зачастую оказывается не самым эффективным на начальном этапе обучения русскому языку, что иллюстрируют результаты тестирования обучающихся ряда китайских вузов, проводившегося в мае 2021 года, в рамках

в онлайн-тестировании составил всего 17,3% (43 из 248), что гораздо ниже показателя очного тестирования (54,2%, 147 из 271). Полученные данные свидетельствуют о том, что явные подсказки (т. е. готовые варианты ответа, которые дают возможность не думать о фонетическом чередовании) серьезно облегчают процесс извлечения информации, а также подтверждают высказанное ранее предположение о том, что обучающиеся склонны уделять больше внимания чанкам, несущим смысловую нагрузку.

Таким образом, находясь под влиянием модели запоминания, сформированной при изучении английского языка, китайские обучающиеся при словоизменении уделяют больше внимания семантически значимым блокам информации и меньше – чисто фонетическим чередованиям. Данное явление усугубляется тем, что морфологические правила в русском языке сложнее, чем в английском, и, более того, в большинстве случаев не имеют явных маркеров на письме (т. е. специфическое словоизменение английских слов *foot*, *goose* и др. можно узнать из написания двух «о» в корне, однако в русском языке подобных подсказок нет), что в целом влияет на процессы кодирования, хранения и извлечения информации из памяти. Следовательно, при разработке учебников по русскому языку для китайских обучающихся одной из ключевых задач должно стать адекватное распределение грамматического и лексического материала с целью эффективного повторения тех чанков, которым студенты уделяют недостаточно внимания.

Стратегии подачи лексического материала в анализируемых учебниках русского языка

Объем лексики на начальном этапе обучения РКИ, понимаемом в данном исследовании как целостный процесс подачи совокупности правил склонения и спряжения, в анализируемых учебниках русского языка варьируется. Составители некоторых из них стремятся к ускоренному введению грамматики при одновременном сокращении лексического материала, в то время как авторы других учебников действуют противоположным образом (Таблица 2).

Таблица 2. Сравнительные показатели анализируемых учебников русского языка: общее количество новых слов, число уроков и среднее количество новых слов на урок

Учебник	Всего новых слов	Всего новых уроков	Среднее кол-во новых слов на урок
НВ	821	18	45,6
РЯ	1581	32	49,4
НК	453	18	25,2
ДвР	1739	21	82,8
<i>Nachalo</i>	1022	9	113,6
<i>Colloquial</i>	649	13	49,9
<i>Golosa</i>	876	9	97,3
РЯ I	63,5	20	63,5

Сравнительный анализ восьми учебников русского языка показывает, что среднее количество новых слов на урок в учебнике НВ является умеренным и сопоставимым с учебниками РЯ и *Colloquial* (все показатели находятся в районе 50). Японский учебник РЯ I демонстрирует несколько более высокий показатель в этой категории. В то же время другие зарубежные учебники, такие как ДвР, *Nachalo* и *Golosa*, превышают отметку в 80 новых слов на урок. Это отражает иную концепцию дизайна, ориентированную на носителей индоевропейских языков, где более высокий объем новой лексики на начальном этапе не оказывает негативного влияния на эффективность обучения. Наименьшее среднее количество слов на урок среди выбранных учебников наблюдается в учебнике НК (25,2), что способствует повышению эффективности усвоения грамматики за счет снижения когнитивной нагрузки. Кроме того, можно отметить, что накопленный лексический объем к завершению начального этапа в различных учебниках неодинаков. Так, в учебнике НВ общий объем лексики (821 единица) находится ниже среднего показателя (1051). Учебник РЯ и российский учебник ДвР значительно превышают среднее значение, что отражает намерение составителей интенсивно пополнять словарный запас обучающихся уже на начальном этапе. Общий анализ данных учебников позволяет сделать вывод, что авторы учебника РЯ при подборе лексики учитывают разные потребности обучающихся: с одной стороны, среднее количество слов на урок приближается к среднему значению, что позволяет уменьшить когнитивную нагрузку у студентов начального этапа; с другой стороны, общий объем лексики, который студенты осваивают к завершению начального этапа, является наибольшим среди рассматриваемых пособий, что, в свою очередь, способствует лучшему пониманию механизмов морфологических изменений в русском языке.

Существительные и глаголы, словоизменение которых подразумевает наличие фонетических чередований, встречаются во всех восьми анализируемых учебниках. В Таблице 3 приводятся данные по каждому учебнику.

Как видно из Таблицы 3, процент введения лексических единиц с фонетическим чередованием при словоизменении в анализируемых учебниках примерно одинаков и в основном составляет около 30%, что соответствует распределению лексики в современном русском языке в целом. При этом доля глаголов с фонетическим чередованием среди всех глаголов в учебниках, как правило, выше. Это обусловлено регулярной повторяемостью чередований согласных при спряжении глагольных форм. Поэтому подобные чередования должны заслуживать достаточного внимания в учебном процессе. Четкое выявление закономерностей студентами на начальном этапе позволяет достигать успехов при меньших усилиях.

Таблица 3. Сравнительный анализ количества существительных и глаголов в анализируемых учебниках русского языка

Учебник	Существительные			Глаголы			Общий процент единиц с фонет. чередованием
	Всего	С фонет. чередов.	%	Всего	С фонет. чередов.	%	
НВ	441	76	17	111	59	53	24
РЯ	746	185	25	349	178	51	33
НК	198	61	31	83	40	48	36
ДвР	893	205	23	297	152	51	30
<i>Nachalo</i>	430	76	18	157	83	53	27
<i>Colloquial</i>	295	86	29	150	65	43	34
<i>Golosa</i>	436	88	20	102	45	44	25
РЯ I	690	135	20	210	115	55	28

На основе проведенного анализа можно заключить, что стратегии подачи лексического материала в разных учебниках варьируются, но на начальном этапе обучения РКИ обучающиеся всегда знакомятся со словами с нестандартной словоизменительной парадигмой. Среди анализируемых пособий стратегия учебника НВ в подборе и распределении лексики направлена на то, чтобы с помощью меньшего количества новых слов охватить больше активной лексики русского языка, одновременно с этим передать основную грамматическую информацию и по возможности снизить влияние исключений на усвоение грамматических правил.

Стратегии подачи и воспроизведения грамматического материала в анализируемых учебниках русского языка

В данном разделе на примере самого популярного учебника в Китае – «Русский язык в вузах: Новый Восток» – с опорой на актуальную для изучения русского языка китайскими обучающимися модель запоминания (а) слово (+ лексическое значение); б) правило; с') изменение в основе слова (чередование, не несущее фонетической нагрузки); с) изменение формы слова (+ грамматическое значение)) будет проведен анализ организации по чанкам “b”, “c'” и “с” грамматического материала, связанного со словоизменением.

Чанк “b”: правило фонетического чередования

Основная проблема стратегии подачи лексического и грамматического материала учебника НВ на начальном этапе обучения заключается в следующем: когда студенты сталкиваются с исключением из правила, они испытывают затруднения из-за недостаточного для формирования целостного представления о правиле словарного запаса. Ниже мы проиллюстрируем это на примере явления «беглых гласных», задействованного в упомянутом ранее задании «китаец – китайцев», и проанализируем представление в данном учебнике словоизменительных правил, необходимых для порождения форм именительного падежа множественного числа (Таблица 4).

Таблица 4. Расположение в учебнике НВ лексики и грамматических правил, связанных с явлением «беглых гласных»

Урок	Новое слово	Правило
1		
2	сон (1)*	общее правило о формах им. п. мн. ч.
3	рынок (1)	исключения в формах им. п. мн. ч. наподобие «дом – дома» (не касается беглых гласных)
4		
5	отец (30)	
6		исключения в формах им. п. мн. ч. наподобие «яблоко – яблоки» (не касается беглых гласных)
7		
8		перечисление слов с беглыми гласными
9	день (22)	
10	китаец (3)	
11-13		
14	городок (1) иностранец (1)	
15	подарок (6) продавец (2)	
16	огурец (1)	
17-18		

Примечание к Таблице 4. В скобках указана частота воспроизведения данного явления в словоформах. Число 1 в «сон (1)» означает, что после введения в учебнике слова «сон» выпадение «о» в его падежных формах в дальнейшем встречается один раз.

Как показано в Таблице 4, в данном учебнике появление первого слова с «беглым гласным» не сопровождается объяснением, обобщение приводится в 8-м уроке (уроке повторения), после трехкратного появления слов этого типа: «У некоторых существительных мужского рода во множественном числе наблюдаются беглые гласные -о, -е. Например: отец – отцы, рынок – рынки, день – дни» (Ши Тецянь, Чжан Цзиньлянь, 2008, с. 75),

в котором представлены различные типы выпадения гласных – в суффиксе *-еи*, в суффиксе *-ок* и в корне слова. Простое перечисление единичных однородных явлений не помогает студентам запомнить правило (т. е. чанк “b”). В традиционной концепции преподавания русского языка усвоение подобного правила предлагается на основе запоминания всех встречающихся слов с аналогичным явлением (т. е. чанк “b” формируется только после ознакомления с достаточным количеством слов того же типа). Судя по новым словам в учебнике и повторяемости явления беглых гласных, этот процесс формирования продолжается примерно до 16-го урока, причем употребительные слова вроде «отец», «день» усваиваются лучше.

Кроме того, нельзя игнорировать тот факт, что при отсутствии дополнительных разъяснений преподавателя излишне упрощенное обобщение в учебнике может приводить к ошибкам в кодировании чанка “b”. Учитывая недостаточное знакомство студентов с лингвистическими знаниями на начальном этапе, в учебнике часто описываются морфологические правила с точки зрения изменений «букв», а не «звуков». Хотя эти понятия иногда могут считаться эквивалентными, во многих случаях между ними наблюдаются существенные различия. Например, упомянутое так называемая беглая *e* на самом деле представляет собой выпадение обозначаемого буквой «е» гласного [э]. При этом «удаление конечной буквы» в форме родительного падежа множественного числа должно рассматриваться как удаление именно гласного окончания (например, форма «бань» от «баня» образуется путем выпадения гласного [а], а не просто удаление буквы «я» (*баня* → *бан*). Такое упрощение может привести к тому, что студенты упустят из виду тот факт, что в действительности выпадающей частью в подобных случаях является гласный звук. Под влиянием аналогии студенты могут использовать ошибочную основу «*китац»: как показывают результаты упомянутого ранее тестирования, вероятность подобных ошибок приближается к 10%.

Чанк “с’”: чередование согласных в корне глагола

Фонетическое чередование в глаголах характеризуется более фиксированными соответствиями, поэтому запоминание словоизменительных правил чанками демонстрирует более высокую эффективность в изучении глагольных парадигм. Однако обобщение грамматического материала, представленное в учебнике НВ, является недостаточным для усвоения подобных правил. При первом упоминании правила фонетического чередования в уроке 8 дается лишь указание: «У некоторых глаголов при спряжении согласные подвергаются фонетическому изменению» (Ши Теция, Чжан Цзиньлань, 2008, с. 79). В последующих уроках при введении новых глаголов систематическое обобщение правил чередования согласных не приводится. В приложении в конце книги содержится частичная информация о фонетическом чередовании, однако в основном тексте нет указаний на необходимость обращения к этому материалу. Глаголы с чередованием и без него могут не иметь видимых различий в форме инфинитива, например, «искать» (ищу, ищешь, ищут) и «играть» (играю, играешь, играют). Следовательно, в процессе изучения и повторения многочисленных глаголов без чередования фонетическое чередование в глаголах со схожей неопределенной формой без их должного обобщения и закрепления легко упускается из виду. Ниже проиллюстрируем это на примере глагола «искать» и глаголов на *-ать* без чередования (Таблица 5).

Таблица 5. Распределение и повторяемость в учебнике НВ глагола «искать» и глаголов на *-ать* без чередования

Урок	Новое слово
5	делать (34)*, играть (18), отдыхать (23), работать (81), считать (12), ужинать (12), читать (51), искать (11)
6	обедать (9)
7	заниматься (14), изучать (16), мечтать (6), отвечать (5), разговаривать (12)
8	завтракать (5)
9	вспоминать (2), покупать (6), собираться (0)
10	рассказывать (8)
11	встречать (5), думать (9), посещать (1)
12	получать (0), приглашать (1), решать (0), снимать (0)
13	понимать (2), спрашивать (1)
14	заболеть (0), забывать (0), принимать (1)
15	показывать (0), помогать (7), пригославлять (0), приезжать (0)
16	заканчивать (0), кончать (2), поступать (1), узнать (0)
17	называть (0), наступать (0), оканчивать (0), открывать (0), привыкать (0), продолжать (0)
18	бегать (1), вызывать (0), летать (1), мешать (1), опаздывать (4)

Примечание к Таблице 5. В скобках указана частота воспроизведения соответствующих форм с фонетическим чередованием. Частота воспроизведения, равная нулю (например, «получать (0)»), указывает на то, что слово приводится в тексте один раз и в дальнейшем не используется.

Как показывают статистические данные, в учебнике содержится всего 49 глаголов на *-ать* без чередования, схожих с «искать» в форме инфинитива. Это составляет 44% от общего количества глаголов (111). При этом формы настоящего времени этих глаголов повторяются в учебнике 351 раз, что примерно в 32 раза превышает частотность глагола «искать». Очевидно, что такое значительное преобладание легко приводит к тому, что, стремясь извлечь из памяти информацию, необходимую для порождения форм глагола «искать», студенты выбирают ошибочный путь и принимают «искать» за глагол без чередования. Следовательно, только закрепление и правильное воспроизведение чередования *ск-щ* в чанке “с’” позволяет избежать подобных

ошибок. Некоторые учебники включают блоки о фонетическом чередовании в корне глагола. Например, в учебнике *Nachalo* в 7-м уроке начального этапа (всего 9 уроков) приводится сводка по явлениям чередования согласных в глаголах (Иллюстрация 1). При этом большинство глагольных форм, появляющихся до этого, представлены в списке новых слов как отдельные слова (т. е. «ищу» не интерпретируется как «искать + чередование *ск-щ* + окончание 1 л. ед. ч. (я)»). В учебнике РЯ также фиксируется подобное обобщение (Иллюстрация 2). Аналогичные обобщающие блоки нередко встречаются в российских учебниках РКИ (см., например: Долматова, Новакас, 2017, с. 46; Чернышов, Чернышова, 2019, с. 92).

338 Урок 7 Жизнь идёт

B. CONSONANT SHIFTS IN VERB CONJUGATIONS
The final consonant in some verb stems changes when nonpast endings are added. With **-ешь/-ёшь** verbs, this change carries through all forms; with **-ишь** verbs, the change occurs only in the **я** form.

-ешь/-ёшь VERBS LIKE писать (с → ш IN ALL FORMS)		-ишь VERBS LIKE приглашать (с → ш IN Я FORM ONLY)	
пиш-у́	пиш-ем	приглаш-у́	приглас-им
пиш-ешь	пиш-ете	приглас-ишь	приглас-ите
пиш-ет	пиш-ут	приглас-ит	приглас-ят

Shifts in stem-final consonants are very systematic; for example, whenever **-с-** shifts, it will always change to **-ш-**. Here are some other shifts that you have seen. See if you can think of other examples for each of these patterns.

б → бл	любить	люблю, любишь
в → вл	готовить	готовлю, готовишь
м → мл	познакомить	познакомлю, познакомишь
п → пл	спать	сплю, спишь
д → ж	видеть	вижу, видишь
з → ж	сказать	скажу, скажешь
с → ш	писать	пишу, пишешь
ск → щ	искать	ищу, ищешь
т → ч	платить	плачу, платишь

Иллюстрация 1. Теоретическая информация о чередовании согласных при спряжении, приводящаяся в учебнике *Nachalo* (2001, с. 338)

- 在ж, ч, ш, щ之后不用词尾-ю, 而用词尾-у; 不用词尾-ят, 而用词尾-ат, 例如: учиться (见上表)。
- 有些动词变位时, 重音移动; 如果单数第二人称重音移动, 则其他各人称重音也随之移动, 例如: находиться (见表)。
- 有些动词变位时, 第一人称词尾前的辅音发生音变, 例如:
т — ч (шутить — шучу) д — ж (ходить — хожу)
с — ш (просить — прошу) з — ж (возить — вожу)
ст — щ (пускать — пуццу) (放, 放开) б — бл (любить — люблю)
п — пл (купить — куплю) (买) в — вл (готовить — готовлю)
м — мл (кормить — кормлю) (喂; 供养)等。
- 有些以-ать结尾的动词也属于第二式变位。以-ать结尾的动词, 变位时, -а脱落, 无语音交替, 例如: лежать, слышать。不定式重音在-а-上时, 重音通常在人称词尾上, держать, дышать除外, 例如: держу, держишь; дышу, дышишь。不定式重音不在-а-上时, 重音不动, 例如: слышать, слышу, слышишь。
- 以-еть结尾的动词, 变位时, -е脱落, 例如: лететь, лечу, лежишь; обидеть (欺负), обижу, обидишь。不定式重音在-е-上时, 人称形式重音通常在词尾上。但: смотреть, терпеть (忍受; 忍耐)例外, 例如: смотрю, смотришь; терплю, терпишь。

Иллюстрация 2. Теоретическая информация о чередовании согласных при спряжении, приводящаяся в учебнике РЯ (2014, с. 81)

Чанк "с": надежные окончания существительных.

Изменение существительных по падежам является важной частью изучения грамматики на начальном этапе. Поскольку русский язык представляет собой флективный язык и существительные в реальном использовании всегда находятся в каком-либо падеже, общая повторяемость падежей существительных как чанка, несущего смысловую нагрузку, высока, в связи с чем этот грамматический материал довольно хорошо запоминается обучающимися. Однако порядок ввода единиц внутри чанка (т. е. различных падежных форм) может влиять на эффективность его усвоения. Порядок введения падежей существительных в большинстве учебников русского языка следующий: (им. п.) > предл. п. > вин. п. > род. п. > дат. п. > твор. п., что отличается от порядка частотности их реального использования в русском языке (им. п. > род. п. > вин. п. > предл. п. > твор. п. > дат. п.) (Cheremovskaia, Slioussar, Denissenko, 2022, p. 558). В рассматриваемом учебнике НВ также используется привычный для РКИ порядок. Хотя в других учебниках предпринимаются определенные корректировки, все эти составительские решения имеют свои преимущества и недостатки.

Во-первых, предложный падеж, часто используемый для обозначения места и имеющий относительно простые модели изменения, обычно ставится на первое место в качестве вводной информации. Однако, поскольку предложный падеж имеет три различных окончания (-е, -и, -у), учебник *Colloquial* разбивает его изучение на разные блоки для последовательного освоения.

Во-вторых, поскольку винительный падеж неодушевленных существительных совпадает с именительным, а винительный падеж одушевленных существительных совпадает с родительным, в НВ сначала вводится винительный падеж, совпадающий с именительным, что облегчает запоминание соответствующих форм студентами. При этом учитывается смысловая связность падежей – вслед за ним вводится винительный падеж, совпадающий с родительным, формируя целостность на уровне падежного значения. Однако такое построение может приводить к тому, что студентам при изучении изменений винительного падежа приходится запоминать некоторые формы как исключения. Среди других учебников только РЯ имеет схожую структуру изложения, тогда как в НК и других учебниках учитывается сходство изменений, и родительный падеж вместе с винительным, совпадающим с родительным, вводятся последовательно друг за другом.

Методические рекомендации для повышения эффективности обучения китайских студентов русскому языку при изучении материала, связанного с фонетическим чередованием в словоизменительной парадигме существительных и глаголов

В соответствии с выявленными проблемами, в рамках методики преподавания при работе с учебником НВ преподавателям рекомендуется обратить внимание на следующие аспекты. Во-первых, задания учебника необходимо сопровождать дополнительными материалами, чтобы компенсировать недостаточную частоту воспроизведения сложных моментов. Во-вторых, преподавателям необходимо самостоятельно систематизировать соответствующие закономерности морфологических изменений с фонетическим чередованием, например с помощью таблиц или презентаций, акцентируя те чанки в моделях запоминания, которые лишены смысловой нагрузки и часто упускаются из виду. Вместе с тем важны гибкость и вариативность: одним обучающимся запоминание отдельных слов на начальном этапе обучения может быть проще, тогда как для других усвоение правил путем чанкинга будет эффективнее. Наконец, целесообразно корректировать упрощенные трактовки в учебнике, одновременно пробуждая у студентов интерес к лингвистике.

При обновлении учебных материалов лучше сосредоточиться на следующих направлениях. Во-первых, в целях совершенствования методики следует добавить в учебник соответствующие материалы, а именно тексты и задания, в которых бы встречались слова с чередованием. Во-вторых, рекомендуется скорректировать темп изучения грамматики, а при знакомстве с новой грамматической информацией увеличивать словарный запас обучающихся так, чтобы новая лексика соотносилась с изучаемым грамматическим материалом. Во избежание искусственного создания исключений необходимо также пересмотреть последовательность введения падежей.

Заключение

Настоящее исследование было направлено на выявление специфики стратегий подачи лексического и грамматического материала в основных учебниках русского как иностранного, которые обычно используются в китайской аудитории, и разработку рекомендаций по их оптимизации с учетом модели запоминания китайских студентов, актуальной для изучения русского языка: а) слово (+ лексическое значение); б) правило; в) изменение в основе слова (чередование, не несущее фонетической нагрузки); г) изменение формы слова (+ грамматическое значение). В соответствии с поставленными во введении задачами были получены следующие выводы.

В отношении характеристики механизма возникновения грамматических ошибок в процессе усвоения русского языка у китайских студентов было установлено, что ключевой проблемой является негативное влияние модели запоминания, сформированной при изучении английского языка. Эта модель, ориентированная на чанки “а”, “б” и “с”, приводит к игнорированию чисто фонетических чередований (чанк “с”), что проявляется в систематических ошибках при словоизменении существительных и глаголов. Результаты тестирования подтвердили, что студенты склонны уделять больше внимания окончаниям, несущим грамматическое значение, и упускать из вида изменения в основе слова, что свидетельствует о необходимости пересмотра подхода к организации учебного материала.

В результате сопоставительного анализа стратегий подачи лексического материала в китайских и зарубежных учебниках выявлено, что китайские пособия (в частности, НВ) стремятся снизить когнитивную нагрузку за счет умеренного темпа ввода лексики и ограниченного количества слов с фонетическим чередованием на начальном этапе. Однако такая стратегия может приводить к недостаточному количеству примеров для усвоения грамматических правил, что затрудняет формирование устойчивых чанков. В то же время зарубежные учебники (например, ДвР, *Nachalo*) предлагают более интенсивное введение лексики, что, наоборот, может быть менее эффективно для китайских студентов.

Сопоставительный анализ стратегий подачи грамматического материала показал, что в учебнике НВ отсутствует систематическое и наглядное обобщение правил фонетического чередования. Грамматические правила часто представлены изолированно или чрезмерно упрощены, что не способствует их интеграции в устойчивые чанки в памяти обучающихся. Напротив, в некоторых зарубежных учебниках (например, *Nachalo*, РЯ) правила чередования представлены в виде сводных таблиц и блоков, что облегчает их запоминание и применение.

На основе проведенного анализа предлагается ряд методических рекомендаций: для повышения эффективности использования учебников необходимо создать специальные наглядные блоки-обобщения по фонетическим чередованиям, пересмотреть последовательность введения грамматических тем с учетом частотности их употребления и логики усвоения, увеличить количество заданий и текстов с лексикой, которая помогает закрепить изучаемый грамматический материал.

Перспективы дальнейшего исследования могут быть связаны с экспериментальной апробацией предложенных изменений в учебных материалах, которая позволила бы объективно оценить их эффективность на контрольных и экспериментальных группах студентов. Кроме того, актуальным направлением для дальнейших изысканий является изучение потенциала цифровых образовательных ресурсов и адаптивных платформ для создания персонализированных тренажеров, способных фокусироваться на отработке именно тех чанков (например, “с”), которые вызывают наибольшие трудности у китайских обучающихся. Наконец, расширение исследовательской базы за счет проведения кросс-лингвистических сравнительных исследований моделей запоминания у студентов иных языковых групп (например, корейской, японской или арабской) могло бы способствовать выявлению как универсальных, так и специфических стратегий обучения русскому языку как иностранному, что в дальнейшем обогатило бы как теоретическую, так и прикладную составляющие лингводидактики.

Материалы исследования | Research materials

1. ДВП – Антонова В. Е., Нахабина М. М., Толстых А. А. Дорога в Россию I / пер. на кит. Чжоу Хайянь. Пекин, 2007.
2. Долматова О., Новакас Е. Точка Ру. Tochka Ru: Russian Course A1 Textbook. М., 2017.
3. Чернышов С. И., Чернышова А. В. Поехали! Русский язык для взрослых. Начальный курс: учебник. СПб.: Златоуст, 2019. Часть 1.1.
4. Le Fleming S., Kay S. E. Colloquial Russian The Complete Course For Beginners. L. – N. Y.: Routledge, 2010.
5. Nachalo – Lubensky S., Ervin G. L., McLellan L., Jarvis D. K. Nachalo. N. Y.: McGraw-Hill, 2001.
6. Golosa – Robin R. M., Robin J., Henry K. Golosa: A Basic Course in Russian, Russian for Dummies. Upper Saddle River: Pearson Education, 2012.
7. НК – 褚同英. 新编俄语教程第1册. 上海, 1999 (Чу Тунъин. Русский язык: Новый курс I. Шанхай, 1999).
8. РЯ – 荣洁. 俄语1. 北京, 2014 (Жун Цзе. Русский язык I. Пекин, 2014).
9. НВ – 史铁强, 张金兰. 大学俄语东方 (新版) 学生用书1. 北京, 2008 (Ши Тецянь, Чжан Цзиньлянь. Русский язык в вузах: Новый Восток. Пекин, 2008).
10. РЯ I – 沼野恭子・匹田剛・前田和泉・イリーナ・ダフコワ 『大学のロシア語I』. 東京, 2021 (Нумано и др. Русский язык в вузах I. Токио, 2021).

Источники | References

1. Инь Сюй. Лингводидактический потенциал диахронных данных в преподавании русского языка как иностранного в китайских вузах // Stephanos: электронный проект филологического факультета МГУ им. М. В. Ломоносова. 2022. № 1.
2. Ли Сяотун. К вопросу об оценке учебников базового уровня по русскому языку для китайских студентов-филологов // Преподаватель XXI век. 2021. № 2. Ч. 1.
3. Ян Фан. Обучение русскому языку китайских студентов-русистов в грамматическом аспекте // Язык и культура. 2014. № 1.
4. Boers F., Lindstromberg S. Optimizing a Lexical Approach to Instructed Second Language Acquisition. L.: Palgrave Macmillan UK, 2009.
5. Cherepovskaia N., Slioussar N., Denissenko D. A. Acquisition of the nominal case system in Russian as a second language // Second language research. 2022. № 3.
6. Ellis N. C. SEQUENCING IN SLA: Phonological Memory, Chunking, and Points of Order // Studies in second language acquisition. 1996. № 1.
7. Krashen S. D. The input hypothesis: issues and implications. L. – N. Y.: Longman, 1985.
8. Miller G. A. The Magical Number Seven, Plus or Minus Two: Some Limits on Our Capacity for Processing Information // Psychological Review. 1956. Vol. 63. № 2.
9. Wray A. Formulaic Language and the Lexicon. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.
10. 曲锐 等. 全国高校俄语专业四级水平测试题型调整综合评估研究--基于调查问卷的实证分析 // 中国俄语教学. 2025. № 2 (Цюй Жуй и др. Комплексное оценочное исследование корректировки формата заданий обще-китайского тестирования по русскому языку 4-го уровня – эмпирический анализ на основе опроса // Русский язык в Китае. 2025. № 2).
11. 朱茜, 徐锦芬. 国外优秀英语教材词汇和语法的布局、复现及练习方式 // 外语教学理论与实践. 2014. № 4 (Чжу Цян, Сюй Цзиньфэн. Лексика и грамматика в зарубежных качественных учебниках английского языка: структура, повторение и методы упражнений // Теория и практика преподавания иностранных языков. 2014. № 4).
12. 黄玫. 俄语专业四、八级考试: 回顾与展望 // 外语测试与教学. 2020. № 2 (Хуан Мэй. Тестирование по русскому языку 4-го и 8-го уровней: ретроспективы и перспективы // Тестирование и преподавание иностранных языков. 2020. № 2).

Финансирование | Funding**RU**

Публикация подготовлена в рамках научного проекта Государственного фонда социальных наук КНР (№ 21СYY048).

EN

This publication was prepared within the framework of a research project of the National Social Science Fund of China (No. 21СYY048).

Информация об авторах | Author information**RU**

Инь Сюй¹, к. филол. н.

¹ Пекинский университет, Китайская Народная Республика

EN

Yin Xu¹, PhD

¹ Peking University, The People's Republic of China

¹ yinxu@pku.edu.cn

Информация о статье | About this article

Дата поступления рукописи (received): 07.12.2025; опубликовано online (published online): 05.03.2026.

Ключевые слова (keywords): учебник русского языка как иностранного; лексический материал; грамматический материал; чанкинг; модель запоминания; Russian as a foreign language textbook; lexical material; grammatical material; chunking; memorization model.