

К ВОПРОСУ ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ НА УРОКАХ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ В РАМКАХ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА**Панфилова Елена Андреевна**

студент, Омский государственный педагогический университет, РФ, г. Омск

Кравец Юлия Леонидовна

научный руководитель, старший преподаватель, Омский государственный педагогический университет, РФ, г. Омск

Тенденция к переходу на личностно-ориентированную парадигму образования началась в 90-х годах прошлого века. Этим вопросом занимались такие ученые, как К. Роджерс, Н.А. Алексеев, В.В. Давыдов, М.В. Кларин. «Личностно-ориентированный подход в обучении заключается в учете индивидуально-психологических, половозрастных и национальных особенностей учащегося» [3, с. 49]. «Учащийся признается главной действующей фигурой образовательного процесса, а также обучение строится на основе его жизненного опыта, что создает условия для развития личностных функций учащегося в образовательном процессе» [6, с. 11]. Таким образом, личностно-ориентированное обучение направлено на развитие личности каждого ребенка, его индивидуальности.

Вышеупомянутые особенности личностно-ориентированного подхода реализуются в современном образовательном стандарте. Согласно ФГОС по иностранным языкам, «целью обучения является развитие у школьников иноязычной коммуникативной компетенции, то есть способности и готовности осуществлять иноязычное межличностное и межкультурное общение с носителями языка. В частности, особое место отводится личностным результатам обучения, которые включают в себя: готовность и способность учащихся к саморазвитию, сформированности мотивации к обучению и познавательной деятельности, а также ценностно-смысловых установок, отражающих личностные и гражданские позиции» [7].

Так, технология педагогики сотрудничества, которая представляет собой «систему методов и приемов воспитания и обучения, основанную на принципах гуманизма и творческого подхода к развитию личности» [2, с. 189], может способствовать достижению личностных результатов при обучении иностранным языкам и реализуется через отбор содержания, приемов работы, направленных на творческое развитие личности, поддержание и развитие культурных традиций, групповые и коллективные формы работы, побуждение к решению проблемных ситуаций.

Однако можно выделить ряд особенностей, затрудняющих достижение личностных результатов в процессе обучения чтению на уроках китайского языка. Следует отметить, что в основе обучения чтению на китайском языке лежит процесс соотнесения графического образа знаков с их произношением и значением. **Отсутствие какой-либо фонетической поддержки в процессе соотношения графического знака и его значения образует основную группу трудностей**, характерную для начального этапа обучения китайскому языку.

Во-первых, трудности опознавания и соотнесения иероглифа с его звуковым образом и значением. По мнению О.А. Масловец, «на начальном этапе (2-4 класс) происходит формирование иероглифических навыков, учащиеся знают основные черты китайских иероглифов, основные базовые элементы (графемы), правила каллиграфии. Продуктивный и рецептивный лексический минимум охватывает около 500 лексических единиц» [4, с. 10].

Тексты для чтения должны содержать только предусмотренный определенной программой лексический и иероглифический минимум, иначе, во время чтения текстов процесс достижения личностных результатов учеников, а именно понимание текста и оперирование информацией, содержащейся в нем, будет затруднен.

Во-вторых, на начальном этапе обучения из-за отсутствия языкового опыта у учащихся, а также низкого уровня сформированности иероглифических навыков, представляет большую *трудность деление текста на лексические и грамматические единицы*, так как китайский текст записывается без пробелов и маркеров, выделяющих самостоятельные и служебные части речи. Таким образом, следует отметить, что процесс формирования навыков иероглифического письма и чтения, на начальном этапе обучения китайскому языку, происходит параллельно.

В-третьих, при чтении вслух возникают *трудности с соотношением иероглифа с его правильным фонематическим образом (правильное произнесение слога и тона), выделением минимальной фонологической единицы, постановкой логического ударения*. Такие трудности характерны на всех этапах обучения китайскому языку в средней школе и являются причиной речевых ошибок, искажающих значение и понимание прочитанного.

В-четвертых, из-за недостаточного уровня сформированности иероглифических навыков, возникают проблемы, связанные с внутриязыковой интерференцией, а именно: *трудность в дифференциации иероглифических знаков с похожими композиционными элементами*. Так, например, иероглифы «很» (hěn) – «очень» и «跟» (gēn) – «с», «вместе с» имеют общий фонетический элемент «根» (gēn) со значением «простой»; иероглифы «那» (nà) – «тот», «те» и «哪» (nǎ) – «который», «какой» имеют общий фонетический элемент «那»; «吗» (ma) – частица и «妈» (mā) – «мама», имеют общий фонетический элемент «妈» (mā) – «лошадь»; «呢» (ne) – частица и «尼» (ní) – «буддийская монахиня», имеют общий фонетический элемент «尼» (ní). Также возникает трудность *дифференциации поливариантного чтения иероглифов*. Например, «乐» (lè) – «радостный», «веселый» и «乐» (yuè) – «музыка», «觉» (jiào) – «сон» и «觉» (jué) – «чувствовать», «行» (háng) – «строка» и «行» (xíng) – «идти».

Следующая **группа трудностей при чтении связана с лексико-грамматической стороной речи китайского языка**. По причине отсутствия в китайском языке грамматических форм, согласования словоформ, а также наличия фиксированного порядка слов, у учащихся возникает трудность выделения в тексте членов предложения и определения частей речи. Это затрудняет понимание прочитанного текста и дальнейшую работу с ним. «В словах китайского языка возможен вариативный порядок его компонентов в том случае, когда один компонент уточняет, конкретизирует значение другого» [5, с. 52]. Например, «讲» (jiǎngyǎn) – «выступать с речью» и «讲» (yǎnjiǎng) – «произносить речь», «适» (shìhé) – «подходить» и «适» (héshì) – «подходящий», «样» (shìyàng) – «фасон» и «样» (yàngshì) – «модель». Такие слова имеют сходное значение, однако могут являться разными частями речи, что может вызвать трудность при понимании прочитанного текста. Одно слово китайского языка может относиться к нескольким частям речи и являться несколькими членами предложения. Так, например, предлоги «在» (zài), «给» (gěi), «把» (bèi) могут выступать в качестве глаголов и выполнять функцию сказуемого. Предложные конструкции и определительные синтагмы с частицей 的 вызывают трудности с определением членов предложения и их переводе. По мнению Н.Н. Бехтевой, «использование той или иной лексической единицы может кардинально изменить смысл высказывания, придав ему как нейтральный, так и негативный оттенок» [1, с. 750]. Полифункциональность лексических единиц китайского языка создает серьезные трудности при обучении чтению на уроках китайского языка.

Таким образом, в рамках личностно-ориентированного подхода в процессе обучения чтению необходимо создать условия для достижения личностных результатов учащихся, которые проявляются в умении читать на китайском языке и понимать информацию, заложенную в тексте. Учет выделенных нами трудностей является основанием для разработки технологии обучения чтению на уроках китайского языка в рамках личностно-ориентированного обучения.

Список литературы:

1. Бехтева Н. Н. Трудности овладения китайским языком студентами-руссофонами // Молодой ученый. – 2015. – №22. – С. 748-751.
2. Бим-Бад Б.М. Педагогический энциклопедический словарь. – М., – 2002. – 528 с.
3. Зимняя И. А. Личностно-деятельностный подход к обучению русскому языку как иностранному // Русский язык за рубежом. 1985. – № 5. – С. 49-54.
4. Масловец О.А. Китайский язык. 2-11 классы. Примерная программа для учащихся общеобразовательных учреждений. – М.: Восточная книга, 2012. – 60с.
5. Семенас А.Л. Лексика китайского языка. Базовый учебник. – М.: Восток-Запад, 2005. – 310 с.
6. Сериков В.В. Личностно-ориентированное образование - поиск новой парадигмы. Монография. – М., 1998. – 180 с.
7. Федеральный компонент государственного стандарта общего образования. Часть I. Начальное общее образование. Основное общее образование. / Министерство образования Российской Федерации. – М. 2010. – 221 с.