

УДК 811.161.1:378.147(510)

DOI 10.31483/r-108715

**ЭТНОКУЛЬТУРНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ
РУССКОМУ ЯЗЫКУ КИТАЙСКИХ УЧАЩИХСЯ-ФИЛОЛОГОВ
(УРОВЕНЬ А0–А2)**

Чжан Шаньчжи

декан

Северо-западный университет сельского и лесного хозяйства

г. Янлин, Китайская Народная Республика

Мухаммад Людмила Петровна

д-р пед. наук, профессор, профессор кафедры

русского языка как иностранного

ФГБОУ ВО «Московский государственный лингвистический университет»

г. Москва

Потёмкина Виктория Равельевна

ассистент

ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы

народов имени Патриса Лумумбы»

г. Москва

Аннотация: статья посвящена изучению этнокультурной составляющей учебного процесса китайских учащихся-филологов. Цель исследования – построение профессионально ориентированной модели подготовки иностранных студентов к межкультурной коммуникации на русском языке. Материал исследования составили видео- и аудиозаписи учебной работы на русском языке в условиях российских подготовительных факультетов. Методы исследования – анализ теоретических моделей, представленных в современной литературе по преподаванию русского языка в китайской аудитории; обобщение собственного практического опыта; моделирование учебного процесса с включением в модель этнокультурной составляющей. В результате проведенной работы авторы

приходят к следующим выводам: в качестве оптимальной методологической основы следует выбрать вариативную модель личностно-деятельностного обучения, базирующуюся на антропологическом, коммуникативном и когнитивном принципах в комплексе, что, с одной стороны, позволит включить в обучение этнокультурный компонент, с другой – не нарушит процессов комплексности обучения и формирования языковой личности как целостного феномена. В качестве интегративного компонента в модели представлен актуальный для китайских студентов-филологов метатекст, в основание которого заложена стандартизированная интенция «Общая характеристика объекта». В итоге обучающиеся с опорой на этнокультурный потенциал и умение выстраивать общение на русском языке к концу первого семестра овладевают уровнем A2+ и уже готовы к работе во втором семестре по изучению специальных филологических дисциплин непосредственно на русском языке.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, межкультурная коммуникация, китайские учащиеся, этнокультурная составляющая, профессионализация учебного процесса, языковая личность.

PROFESSIONALLY ORIENTED INTERCULTURAL COMMUNICATION OF CHINESE STUDENTS IN RUSSIAN

Zhang Shanzhi

dean

Institute of Language and Culture

of the Northwestern University of Agriculture and Forestry

Yangling, China

Ludmila P. Muhammad

Dr. Sci. (Ped.), Prof., Prof. of the Department of Russians Foreign Language

Institute of International Educational Programs

Moscow State Linguistic University

Moscow, Russian Federation

Victoria R. Potemkina

assistant

Department of Russian Language
Peoples' Friendship University of Russia
Moscow, Russian Federation

Abstract: *the article is devoted to the study of the ethnocultural component of the educational process of Chinese philology students. The purpose of the study is to build a professionally oriented model for preparing foreign students for intercultural communication in Russian. The research material consisted of video and audio recordings of educational work in Russian in the conditions of Russian preparatory faculties. Research methods – analysis of theoretical models presented in modern literature on teaching the Russian language in Chinese audiences; generalization of one's own practical experience; modeling the educational process with the inclusion of an ethnocultural component in the model. As a result of the study, the authors come to the following conclusions: as an optimal methodological basis, one should choose a variable model of personal-activity learning, based on anthropological, communicative and cognitive principles in a complex, which will allow to include in training, on the one hand, ethnocultural component, on the other hand, will not disrupt the processes of comprehensive learning and the formation of a linguistic personality as an integral phenomenon. As an integrative component, the model presents a metatext that is relevant for Chinese philology students, based on the standardized intention «General characteristics of an object». As a result, students, relying on ethnocultural potential and the ability to build communication in Russian, by the end of the first semester master the A2+ level and are ready to work in the second semester to study special philological disciplines directly in Russian.*

Keywords: *Russian as a foreign language, intercultural communication, Chinese students, the ethnocultural component, professionalization of the educational process, language personality.*

Введение

Настоящее исследование посвящено профессионально ориентированной учебной межкультурной коммуникации китайских учащихся на русском языке в условиях российских вузов. Причем центральную часть исследования занимает выявление и моделирование этнокультурных особенностей китайских учащихся гуманитарных специальностей, а именно – будущих филологов-русистов.

Наш анализ показал, что в исследованиях по национально ориентированному преподаванию русского языка как иностранного [Румянцева, Рубцова, 2019, Должикова, Куриленко, Бирюкова, 2022] межкультурное учебное общение в своей полноте представлено только одним субъектом – иностранным учащимся (в нашем случае – китайским). Второй участник как носитель российской этнокультуры обычно не учитывается. Между тем при осуществлении межкультурной учебной деятельности (и рецептивной, и продуктивной) второй субъект как национальная языковая личность присутствует по определению [Арестова, Куприянова, Шаронова, 2021; Ашчи, Мухаммад, Татарина, 2018].

Цель исследования обусловлена насущными задачами как теории, так и практики и состоит в моделировании профессионально ориентированной учебной коммуникации в ее инварианте и вариантах, включающих этнокультурный компонент как значимую часть процесса формирования поликультурной языковой личности.

Предмет исследования – профессионально ориентированное обучение межкультурной коммуникации китайских учащихся на русском языке с включением значимого этнокультурного компонента (уровни А0–А2).

Актуальность исследования заключается в учете этнокультурного компонента обеих сторон при моделировании профессионально ориентированной учебной межкультурной коммуникации.

Новизна исследования состоит в конструировании инвариантной описательной модели профессионально ориентированной учебной коммуникации китайских обучающихся на русском языке с учётом этнокультурного компонента.

Материалы и методы исследования

В качестве материала исследования главным образом используются результаты собственного практического опыта: нами анализируются прежде всего аудио- и видеозаписи собственных занятий по русскому языку в китайской аудитории.

Методы исследования: анализ теоретических моделей, представленных в современной литературе по преподаванию русского языка в китайской аудитории, включая работы по межкультурной коммуникации китайских учащихся на русском языке [Бобрышева, 2004¹; Балыхина, Чжао, 2009²; Балыхина, Чжао, 2010³, Ашчи, Мухаммад, Татарина, 2018; Чжан, Мухаммад, Дубинина, 2018]; обобщение практического опыта учебной деятельности на русском языке в иностранной (китайской) аудитории; конструирование собственной модели учебной коммуникации китайских учащихся с включением в модель этнокультурно значимого компонента; наблюдение за учебной и внеучебной коммуникацией; беседы с преподавателями, учащимися и работодателями.

Методологической основой моделирования учебной межкультурной коммуникации на русском языке является коммуникативно-деятельностный подход к методике преподавания русского языка как иностранного [Зимняя, 1989⁴; Леонтьев, 2001⁵; Альбрехт, Гусейнова, Ипполитова, Мухаммад, Стародубова, Столетова, Чубарова, 2022], а также исследования, посвященные межкультурной коммуникации, в том числе учебной [Ашчи, Мухаммад, Татарина, 2018; Мухаммад, Обид, Линь, 2021]. Вместе с тем актуален учет изысканий, связанных с выявлением этнокультурного компонента китайской и российской языковой

¹ Бобрышева И. Е. Культурно-типологические стили учебно-познавательной деятельности иностранных учащихся в методике обучения русскому языку как иностранному. Москва : Флинта : Наука, 2004. 254 с.

² Балыхина Т. М., Чжао Ю. Какие они, китайцы? Этнометодические аспекты обучения китайцев русскому языку // Высшее образование сегодня. 2009. № 5. С. 16–22.

³ Балыхина Т. М., Чжао Ю. От методики к этнометодике. Обучение китайцев русскому языку: проблемы и пути их преодоления. Москва : Российский университет дружбы народов, 2010. 344 с.

⁴ Зимняя И. А. Психология обучения неродному языку. Москва : Русский язык, 1989. 220 с.

⁵ Леонтьев А. А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии. Москва-Воронеж, 2001. 448 с.

личности [Malyavin, 2000; Малявин, 2000⁶; Малявин, 2022; Балыхина, Чжао, 2010⁷; Чжан, 2019; 亚美, 2021, Бажов, 2021].

Результаты исследования и их обсуждение

В качестве варианта коммуникативно-деятельностной модели обучения мы выбираем лингводидактический конструкт, основанный на трех базовых принципах: антропологическом, коммуникативном и когнитивном [Леонтьев, 2001⁸; Ашчи, Мухаммад, Татарина, 2018, Альбрехт, Гусейнова, Ипполитова, Мухаммад, Стародубова, Столетова, Чубарова, 2022]. В заданных условиях осуществление антропологического принципа предусматривает определение личностных особенностей контингента как базовой составляющей инвариантной и вариативных моделей учебного процесса [Кант, 1966⁹; Ашчи, Мухаммад, Татарина, 2018; Румянцева, Рубцова, 2019; Альбрехт, Гусейнова, Ипполитова, Мухаммад, Стародубова, Столетова, Чубарова, 2022; Должикова, Куриленко, Бирюкова, 2022]. Как правило, речь идет о китайских учащихся начального этапа обучения, поскольку именно в этот период формируется коммуникативно-языковая база, позволяющая обучающимся в дальнейшем разворачивать актуальный, профессионально ориентированный русскоязычный дискурс и осуществлять необходимую учебную и в дальнейшем внеучебную межкультурную коммуникацию на русском языке.

Реализация коммуникативного принципа подразумевает общение, базирующееся на взаимодействии, с одной стороны, китайских учащихся – субъектов своих учебных действий и взаимодействий, с другой – преподавателя-россиянина, формирующего у студента необходимые знания, умения и навыки в комплексе, что в современных методиках составляет требуемую для общения коммуникативную компетенцию.

⁶ Малявин В. В. Китайская цивилизация. Москва : Астрель, 2000. 632 с.

⁷ Балыхина Т. М., Чжао Ю. От методики к этнометодике. Обучение китайцев русскому языку: проблемы и пути их преодоления. Москва : Российский университет дружбы народов, 2010. 344 с.

⁸ Леонтьев А. А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии. Москва-Воронеж, 2001. 448 с.

⁹ Кант И. Сочинения: в 6 томах. Том 6 : Антропологическая дидактика. Москва : Мысль, 1966. С. 355–530.

⁶ <https://phsreda.com>

Реализация когнитивного принципа предусматривает организацию учебного общения как деятельности с опережающим формированием необходимой для учащегося пресуппозиции, корректность которой обеспечивается обязательным моделированием предполагаемой когниции учащегося, актуализируемой в процессе общения. Требуемое моделирование обуславливает учет не только универсальных в отношении контактирующих языков психолингвистических компонентов речевой деятельности китайских обучающихся на русском языке [Леонтьев, 2001¹⁰; Зимняя, 1989¹¹], но и дифференцирующих этнокультурно заданных компонентов учебной и внеучебной коммуникации.

Центральную, системообразующую, часть учебной межкультурной коммуникации занимают субъекты коммуникации. Например, преподавателю как ведущему организатору учебного процесса необходимо владеть определенным мастерством по организации и ведению учебного и внеучебного общения, включая и исследовательскую деятельность по изучению личностных характеристик обучающихся, а также – моделированию и организации необходимой учебной коммуникации [Леонтьев, 2001¹²; Альбрехт, Гусейнова, Ипполитова, Мухаммад, Стародубова, Столетова, Чубарова, 2022; Камаева, 2022], обучающимся же – наращивать свою промежуточную когнитивно-коммуникативную компетенцию как в информационном плане (расширение имеющейся языковой картины мира за счет новых, необходимых для коммуникации, знаний), так и в плане операциональном, деятельностном (формирование коммуникативных умений, когнитивно-речевых механизмов и навыков, обеспечивающих общение).

В контексте описанной методологии начнем рассмотрение учебной и внеучебной коммуникативной деятельности китайских обучающихся. При этом будем опираться как на теоретические исследования, так и на наш практический опыт.

¹⁰ Леонтьев А. А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии. Москва-Воронеж, 2001. 448 с.

¹¹ Зимняя И. А. Психология обучения неродному языку. Москва : Русский язык, 1989. 220 с.

¹² Леонтьев А. А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии. Москва-Воронеж, 2001. 448 с.

К наиболее информативным для наших целей теоретическим исследованиям в области изучения коммуникативных характеристик китайского контингента отнесем исследования таких ученых, как Т. М. Балыхина, Ю. Чжао, Л. П. Мухаммад, Ш. Чжан и др. [Балыхина, Чжао, 2009¹³; Балыхина, Чжао, 2010¹⁴; Чжан, Мухаммад, Дубинина, 2018]. Учитывая последние данные современных исследований [Чжан, Мухаммад, Дубинина, 2018, Muhammad, Tatarinova, Khaleeva, 2019], мы можем заключить, что современная языковая личность китайского учащегося в аспекте коммуникации проактивна, т. е. данная личность обладает и интровертивными, и экстравертивными стратегиями решения учебных и внеучебных коммуникативных задач и умеет их применять в зависимости от учебной и внеучебной ситуации [Чжан, Мухаммад, Дубинина, 2018; Muhammad, Tatarinova, Khaleeva, 2019]. Владение экстравертивными стратегиями – природное свойство личности, а интровертивные стратегии выработаны культурой, восходящей к конфуцианским традициям, и это также касается культуры общения в образовательной сфере [Чжан, Мухаммад, Дубинина, 2018]. С позиции формирования коммуникативной компетенции проактивная личность при условии грамотно выстроенного учебного процесса успешна, что подтверждают как теоретические работы [Чжан, Мухаммад, Дубинина, 2018; Muhammad, Tatarinova, Khaleeva, 2019], так и практика учебного и внеучебного общения китайских учащихся.

Когнитивная сторона деятельности общения китайских учащихся, в отличие от вызывающей споры коммуникативной, в современной лингводидактике не вызывает дискуссий. Почти все исследователи сходятся на том, что китайский учащийся как по своей природе, так и в результате воздействия родной культуры – правополушарен, т. е. у него синтетический тип мышления преобладает

¹³ Балыхина Т. М., Чжао Ю. Какие они, китайцы? Этнометодические аспекты обучения китайцев русскому языку// Высшее образование сегодня. 2009. № 5. С. 16–22.

¹⁴ Балыхина Т. М., Чжао Ю. От методики к этнометодике. Обучение китайцев русскому языку: проблемы и пути их преодоления. Москва : Российский университет дружбы народов, 2010. 344 с.

над аналитическим, хотя последний также развит в достаточной степени [Бобрышева, 2004¹⁵; Балыхина, Чжао, 2010¹⁶; Чжан, 2019; Muhammad, Tatarinova, Khaleeva, 2019]. Сказанное позволяет заключить, что наиболее подходящей для усвоения данным учащимся русского языка является когнитивная учебная стратегия – от синтеза к анализу [Чжан, 2019; Muhammad, Tatarinova, Khaleeva, 2019].

Рассмотрим языковую личность китайского учащегося, с одной стороны, в аспекте задач по удовлетворению ее экзистенциальных потребностей, с другой – с позиции сложившейся на вполне определенный период обучения когнитивно-языковой картины мира. Так, педагогическая задача по удовлетворению экзистенциальных потребностей обучающегося является одной из главных задач современной методики преподавания русского языка иностранным учащимся. Для китайского обучающегося главной экзистенциальной потребностью является потребность в подготовке к будущей успешной профессиональной деятельности. Это значит, что в качестве наиболее востребованного учебного дискурса, протекающего в аудитории, даже на начальном этапе обучения (т. е. в первом семестре подготовительного факультета, когда формируются уровни А1 и А2) для данного учащегося является специальный дискурс, обслуживающий учебно-профессиональную сферу общения, учебную, профессионально ориентированную, межкультурную коммуникацию. Многолетний практический опыт работы российских преподавателей с китайским контингентом ежегодно показывает одну и ту же картину: чем раньше в учебной аудитории реализуется специальный дискурс с актуализацией именно его профессиональной составляющей, тем выше мотивация обучающихся, и, следовательно, выше их результаты в обучении.

В заданном контексте в целях оптимизации процессов осуществления китайскими студентами учебной речевой деятельности, процессов восприятия, понимания, репродуцирования и продуцирования текстов учебно-профессиональ-

¹⁵ Бобрышева И. Е. Культурно-типологические стили учебно-познавательной деятельности иностранных учащихся в методике обучения русскому языку как иностранному. Москва : Флинта : Наука, 2004. 254 с.

¹⁶ Балыхина Т. М., Чжао Ю. От методики к этнометодике. Обучение китайцев русскому языку: проблемы и пути их преодоления. Москва : Российский университет дружбы народов, 2010. 344 с.

ного дискурса, обратимся к исследованиям, раскрывающим этнокультурно заданный специфический тип мышления китайского контингента. Ученые отмечают, что национально специфический китайский дискурс в широком смысле опирается на письменные формы речи и задан «иероглифическим типом мышления» [Малявин, 2000¹⁷; Малявин, 2022, Чжан, 2019]. В работах как китайских, так и российских ученых утверждается, что китайское языковое мышление базируется на системах иероглифических знаков, тем или иным образом включающихся в коммуникативное взаимодействие, в том числе и в учебную коммуникацию [Малявин, 2000¹⁸; Чжан, 2019].

При восприятии китайским реципиентом письменных источников родной культуры и языка в его поле зрения попадает прежде всего иероглиф, который анализируется правым полушарием, представляющим собой «голографическое устройство», целостно воспринимающее информацию [Малявин, 2000¹⁹; Малявин, 2022; Чжан, 2019]. В силу целостности, информативности и структурированности иероглифического знака, а следовательно, и сформировавшегося на его основе языкового сознания ученые квалифицируют иероглиф как своего рода (микро)текст [Чжан, 2019]. Безусловно, этот текст по своей семантической структуре во многом соотносится с описательным типом традиционного текста. С другой стороны, одним из вариантов развертывания описательного типа текста является текст, в основание которого на семантическом уровне заложена такая глобальная единица, как метатема «Общая характеристика объекта» [Изаренков, 1995²⁰; Чжан, 2019; Muhammad, Tatarinova, Khaleeva, 2019].

Далее рассмотрим обобщенного участника коммуникации, представляющего вторую сторону – российскую культуру и фиксирующий ее язык – русский [Бажов, 2021]. В качестве такого субъекта коммуникации выступает преподаватель, реализующий в учебной коммуникации русскоязычный дискурс; а также

¹⁷ Малявин В. В. Китайская цивилизация. Москва : Астрель, 2000. 632 с.

¹⁸ Там же

¹⁹ Там же

²⁰ Изаренков Д. И. Лингвометодическая интерпретация учебного текста // Русский язык за рубежом. 1995. № 2–3. С. 89–94.

¹⁰ <https://phsreda.com>

иные носители русского языка – работники вуза, российские учащиеся, прохожие и, безусловно, коллективный автор специальных текстов – научных статей, учебников, учебных пособий.

В силу того, что российский преподаватель и обобщенный автор русскоязычного учебника (или, как минимум, текста) – зрелая, уравновешенная, личность, следовательно, по коммуникативной шкале, а именно – экстраверсии / интроверсии мы охарактеризуем данную личность как проактивную, осуществляющую свои коммуникативные акты целенаправленно и целесообразно. По когнитивной шкале, т. е. по шкале предпочтений умственных актов синтеза / анализа данная личность в силу сформированных профессиональных навыков и умений также способна включать в свою деятельность когнитивные стратегии, диктуемые педагогической целесообразностью. В связи со сказанным данного участника учебной коммуникации следует охарактеризовать с точки зрения именно педагогического мастерства: во-первых, умений оптимально включить в свой педагогический дискурс понятные и посильные для учащегося профессионально значимые тексты; во-вторых, умений актуализировать прошлый и настоящий опыт обучающегося в целях получения максимально возможного результата. В этом акте педагогического дискурса существенную роль играет выбор преподавателем единицы обучения, на которой строится оптимальная учебная коммуникация. Во многом благодаря заслугам отечественных психолингвистов и лингводидактов [Леонтьев, 2001²¹] в современной методике преподавания русского языка иностранцам в качестве единицы обучения избирается текст как хорошо организованная, структурированная, отшлифованная временем, целостная и зафиксированная в знаках психолингвистическая реальность.

Для китайских обучающихся включённый в учебную коммуникацию текст, а в особенности учебно-профессиональный текст – не столько единица обучения, сколько, по их словам, феномен, вобравший в себя все нужное, понятное и родное.

²¹ Леонтьев А. А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии. Москва-Воронеж, 2001. 448 с.

Ниже попытаемся описать наш опыт работы с письменным специальным текстом в процессе осуществления обучающимися учебной коммуникации.

В первом семестре подготовительного факультета в процессе работы с китайскими обучающимися уровнем А0–А2 специальный письменный текст представляется различными вариантами микротекстов как в письменной, так и в устной формах. Разумеется, микротексты направлены на вербализацию (поначалу фрагментарно) целеустановки «Общая характеристика объекта». Такой способ подачи материала объясняется тем, что в дальнейшем, во втором семестре, на занятиях по специальности именно данная целеустановка вербализуется в текстовых вариантах, включающих, как правило, следующие коммуникативно-семантические блоки: 1) идентификация объекта (*что это* и др.); 2) состав, строение объекта (*что состоит из чего* и т.п.); 3) местонахождение объекта, его частей (*что находится где* и т.д.); 4) связи, отношения между компонентами объекта (*что связано с чем* и т.д.); 5) качественные характеристики объекта (*что – какое* и т.п.); 6) количественные характеристики объекта (*сколько чего приходится на что* и др.); 7) функции объекта и его частей (*что выполняет какую функцию* и др.) или как вариант – предназначение объекта (*что предназначено для чего*) (дается на основании работы: Изаренков, 1995²²).

Обозначенный инвариант специального текста на его семантическом уровне представляет собой универсальный для контактирующих языков (русского и китайского) феномен, что дает возможность в учебной коммуникации использовать его в качестве глобальной опорной единицы, вербализующейся на русском языке теми или иными языковыми средствами. И здесь мастерство преподавателя заключается в корректном включении в учебную коммуникацию вариантов обозначенного текста или его составляющих. Безусловно, в разные периоды начального этапа обучения включение в работу данных вариантов диктуется прежде всего личностными, этнокультурно заданными, возможностями китай-

²² Изаренков Д. И. Лингвометодическая интерпретация учебного текста // Русский язык за рубежом. 1995. № 2–3. С. 89–94.

ского учащегося, его способностью воспринимать и продуцировать развертывающийся дискурс. В связи со сказанным отобранные варианты градуированы по периодам обучения и включены в учебную коммуникацию в соответствии с коммуникативным и когнитивным принципами, особенно с основными постулатами последнего – с учетом интегральных и дифференциальных компонентов контактирующих культур и языков, с сильным для обучающегося движением от легкого (т. е. уже заложенного в когнитивные структуры учащегося благодаря родному языку) – к трудному (этнокультурно дифференцированному, не имеющему аналога в родном языке учащегося).

В заданном контексте изложим представленную выше концепцию в динамике многоаспектного формирования уровней от А0+ по А2 в условиях, выделяемых нами трех периодов первого семестра.

В первом периоде (уровень от А0 до А1) ставятся следующие задачи: 1) безболезненная и нацеленная на успех интеграция учащегося в новую для него учебную коммуникацию на русском языке (личностный план учебного общения); 2) субъект-субъектное взаимодействие на русском языке учащегося с преподавателем, а также с другими учащимися в рамках учебно-профессионального дискурса с включением фрагментов специальных текстов «Общая характеристика объекта» (коммуникативный план); 3) моделирование и презентация комплексных учебных единиц (учебных текстов), реализующих когнитивную прогрессию на фонетическом, грамматическом и лексическом уровнях (когнитивный план).

Уже на первом занятии появляется возможность наполнить пространство традиционного вводно-фонетического курса такими семантическими единицами, как идентификация объекта (коммуникативно-семантический блок №1) в диалогическом (*Что это? – Это слово (звук, буква)*) и монологическом текстах (*Фонетика – это наука*). При этом заметим, что актуальный для учащихся микротекст-дефиниция даже в своем усеченном варианте позволяет им (учащимся) уже на первом-втором занятии строить высказывания на ограниченном материале, а именно: на формах именительного падежа (иные падежи как грамматиче-

ский феномен в этот период еще не изучены). Также уже с первых занятий учащиеся без труда с опорой на ситуацию могут строить высказывания с включением предлогов *в / на* в состав вербализованного комплекса с предложным падежом (коммуникативно-семантический блок №3): *Это слово. Префикс, корень, суффикс находятся в слове.* Данная работа проводится в контексте обычной работы по формированию умений межкультурной коммуникации в обиходно-бытовой и социально-культурной сферах общения. Так, преподаватель, показывая картинку с целью формирования у учащихся механизмов аудирования на русском языке, произносит: *Это Антон и Анна. Они туристы. Сейчас они в Москве.* Естественно, обучающиеся стараются слушать и понимать, поскольку по предыдущим занятиям знают, что далее последуют вопросы преподавателя с выяснением, что из сказанного понято и как понято. Эти вопросы – определенного рода ступенька, во-первых, к актуализации воспринятого учащимися содержания (когнитивный аспект речевой деятельности), во-вторых – к активному участию в будущем диалоге: *Кто это? – Это Антон и Анна. – Кто они? – Они туристы. – Где они? – Они в Москве.*

Похожая работа проводится с аналогичными по структуре монологами и диалогами, но в других вариантах: с подстановкой китайских имен вместо русских; с заменой словоформы *туристы* на словоформы *студент, студентка* и *студенты*; со значимым в аспекте межкультурной коммуникации микротекстом следующего содержания: *Это кремль. Он находится в Москве.*

В плане учебной межкультурной коммуникации преподаватель совершает еще один шаг – показывает студентам картинку с изображением Великой китайской стены, начиная свой педагогический дискурс вопросом: *Это Великая китайская стена?* По ситуации учащиеся понимают, что нужно ответить утвердительно. Само название *Великая китайская стена* на русском языке учащиеся слышат и видят впервые, в связи с чем вопрос «*Что это?*» преподавателем не задается. Однако диалог, по содержанию и структуре аналогичный предшествующему (*Это кремль...*), обучающиеся уже могут составить.

Упражняясь в слушании, говорении и чтении различных вариантов дискурса, построенных на одной и той же инвариантной основе, учащиеся, кроме всего прочего, закрепляют в речи и актуальные грамматические формы, как, например, форму предложного падежа с предлогами *в* и *на* (коммуникативно-семантический блок №3: местонахождение объекта).

Опишем учебную ситуацию перехода учащихся от устной к письменной форме речи в самые первые дни занятий (уровень А0–А0+). Сразу же на первом занятии помимо коммуникативных единиц, вербализующих приветствие, преподаватель в учебный процесс включает и микродиалоги с коммуникативными единицами *самопредставление* и *представление*. Они вводятся в простой и доступной форме: *Я Анна. А Вы? – Я Шаньчжи*. После того, как все обучающиеся успешно поучаствовали в микродиалоге, называя вместо *Шаньчжи* свое настоящее имя, преподаватель данный микродиалог записывает кириллицей на доске. Далее слова разбиваются на слоги и идентифицируются. В слогах идентифицируются буквы. Учащиеся благодаря такого рода текстам (причем текстам, которые они уже проработали в устных диалогах) примерно к третьему дню занятий усваивают как гласные, так и согласные звуки русского языка с их буквенными эквивалентами. Обратим внимание: именно в составе коммуникативных единиц – диалогических и монологических микротекстов.

Особенное влияние этнокультурной составляющей на учебный процесс китайского учащегося отмечается в самый ранний период обучения русскому языку. Здесь весьма важную роль играет работа преподавателя по нейтрализации у учащихся китайской образовательной традиции интровертивного поведения. Требуемая нейтрализация возможна, если российский преподаватель с самого первого занятия вовлечет учащихся в устный диалог, в настоящую учебную коммуникацию, связанную с познанием китайскими обучающимися новых для них культуры и языка. Поскольку китайские обучающиеся преимущественно по своей природе экстраверты, им нетрудно работать в устном диалоге с преподавателем и друг с другом. Важнейшая роль преподавателя здесь – показать иную

по отношению к китайской образовательную традицию, заключающуюся в речевом субъект-субъектном взаимодействии; затем настойчиво фиксировать данную, новую для учащихся, традицию в учебном общении с помощью такого стимулятора, как вопрос, и, наконец, учить вступать в настоящий диалог с инициацией вопроса, предложения, уточнения.

С другой стороны, первоначальная работа в устном диалоге позволяет китайским учащимся уйти от стресса, связанного с совершенно новой для них письменной фиксацией звуко-буквенных соответствий. Благодаря интенсивной работе в устном диалоге обучающиеся имеют возможность постепенно привыкнуть к русскому слоговому письму и переключиться с микротекстов-иероглифов – на микротексты, уже иным образом кодирующие смыслы в соответствующие буквенные комплексы.

Таким образом, при работе даже с таким минимизированным материалом, как коммуникативно-семантические блоки *идентификация* и *местонахождение*, у учащихся появляется возможность опираться на универсальный семантический материал и на этой основе формировать устойчивые языковые навыки и гибкие коммуникативные умения применительно к коммуникации в разных сферах общения: от обиходно-бытовой через социально-культурную – к профессионально-деловой. Такая работа, в основу которой положен семантический инвариант как единица, интегрирующая учебный материал по сферам общения, полезна также и в аспекте профессионализации учебного процесса. Для убедительности продемонстрируем сказанное на материале более позднего периода первого семестра. Примерно через полтора месяца после приезда в Россию учащиеся более детально, чем ранее, знакомятся с центральной частью Москвы и ее достопримечательностями. И здесь весьма полезной для них, в том числе и в плане профессионализации учебной межкультурной коммуникации является работа над семантическим содержанием текста «Кремль», включающим почти все инвариантное содержание описательных текстов. Для наглядности приведем небольшие фрагменты данного текста: *На высоком холме за высокой стеной – бе-*

лоснежные силуэты зданий. Справа от них – колокольня Ивана Великого. Ее высота – 81 метр. Стены кремля имеют толщину от 3,5 до 6,5 метров. По углам стоят могучие башни. Каждая из 20 башен имеет свой неповторимый облик, свое название. Главная из них – Спасская башня. На ней – часы-куранты. Составная часть кремля – Красная площадь, главная площадь России.

В результате усвоения данного текста и формирования русскоязычной картины мира, связанной с описаниями, китайские учащиеся-филологи актуализируют в своем сознании следующие коммуникативно-семантические блоки: 1) блок идентификация объекта (*кремль; Спасская башня, колокольня Ивана Великого, часы-куранты* в формах именительного и родительного падежей); 2) состав, строение объекта (*Составная часть кремля – Красная площадь* в формах именительного, родительного и винительного падежей); 3) местонахождение объекта и его частей (*на холме, за стеной, справа от них, по углам* в разнообразных грамматических формах); 5) качественные характеристики объекта (*на высоком холме, белоснежные силуэты, могучие башни, часы-куранты* – здесь, в целом, осуществляется опора на конструкции Adj + N1); 6) количественные характеристики объекта (*ее высота – 81 метр, имеют толщину от 3,5 до 6,5 метров, из 20 башен* – здесь в опоре на числительные).

В то же время, работая над каждым из коммуникативно-семантических блоков, преподаватель на занятиях по практике речи готовит учащихся к восприятию и продуцированию специальных текстов, предваряя тем самым успех их работы во втором семестре, когда занятия по специальности будет вести преподаватель-предметник. При данной методической стратегии специальный текст рассматривается в качестве одного из вариантов описательного текста, поскольку имеет одну инвариантную основу в отношении текстов иных сфер общения: общедо-бытовой и социально-культурной. В качестве варианта мы рассматриваем следующий специальный текст: «Морфемика – это наука, которая изучает морфемы. Морфемы – это части слова, в своей совокупности они составляют слово. Главная часть слова – корень. Например, в слове *задумчивый* корень *дум*. *Дум* –

это главная часть таких однокорневых слов, как *думать*, *дума*, *бездумный*, *задуматься* и т. д. Другие морфемы определяем по их расположению: приставка (префикс) – это морфема, которая находится в начале слова, до корня. В нашем слове приставка – *за*. Суффикс – это морфема, которую мы находим после корня. У нас суффикс – *чив*. Определение же окончания (флексии) требует изменения формы слова: *задумчивый* (он); *задумчивая* (она); *задумчивые* (они). Изменяемая часть слова – это окончание. В заданной форме слова *задумчивый* окончание – *ый*».

Такая организация педагогического дискурса в отношении правополушарных китайских учащихся соответствует их когнитивным характеристикам – заложенному на материале родного языка описательному типу текста как фрагменту языковой картины мира и когнитивной стратегии от синтеза – к анализу, т. е. от целостного микротекста к его формальным составляющим, что значительно сокращает время качественного усвоения учащимися текстовых блоков, реализующих инвариант «Общая характеристика объекта».

В результате уже на втором месяце обучения на подготовительном факультете китайские учащиеся, работая в парадигме, заданной учебной профессионально ориентированной межкультурной коммуникацией, в состоянии актуализировать, усвоить и вывести в общение почти все коммуникативно-семантические блоки, покрывающие русскоязычный профессионально ориентированный дискурс второго семестра – времени, когда начинаются занятия по специальности с преподавателем-предметником.

Во втором периоде учащиеся успешно осваивают как минимум: коммуникативно-семантический блок №4 с формами творительного и дательного падежей, а также коммуникативно-семантический блок №7 с обозначением первичных коммуникативных функций падежей, как, например, функции адресата, реализуемой преимущественно дательным падежом. Все падежи в этот период повторяются и даются также в формах множественного числа. К примеру, актуальное для учащихся высказывание *Статья адресована студентам-филологам*, будучи включенным в структуру текста-аннотации, в то же время актуализирует в

сознании учащихся формы дательного падежа, в данном случае – множественного числа.

В целом, говоря о втором, весьма ответственном, периоде формирования у китайского учащегося коммуникативной компетенции, подчеркнем, что именно грамматический компонент, покрывающий те или иные коммуникативно-семантические блоки, играет одну из ключевых ролей в переструктурировании и структурировании языковой картины мира учащегося. В этот период грамматические средства при специальном обучении могут выполнять в процессе коммуникации функцию своеобразных маяков, ориентирующих начинающего коммуниканта в потоке информации на флективном русском языке [Muhammad, Tatarinova, Khaleeva, 2019].

В последний, третий, период обучения китайские учащиеся работают с различными вариантами филологических текстов как лингвистической, так и социокультурной направленности, реализуя интенцию «Общая характеристика объекта». Они закрепляют в речи усвоенные ранее формы падежей существительных, а также актуальные для начального этапа обучения глагольные формы. Кроме того, учащимися усваиваются формы прилагательных в сочетании с существительными в формах косвенных падежей.

И, наконец, придерживаясь педагогической стратегии интегрированного обучения китайских учащихся (уровни А0–А2), преподаватель включает в учебное общение тексты-описания русских и китайских городов, т. е. тексты, развертывающиеся в соответствии с главной целевой установкой «Общая характеристика объекта», а также лингвистические и литературоведческие тексты с той же установкой. В результате структурообразующие слова (как, например, *находится / располагается*) и соответствующие им грамматические формы успешно фиксируются в языковом сознании обучающихся, что выполняет важную функцию профилактики грамматических ошибок как в настоящей учебной, так и в будущей профессиональной коммуникации. И эта педагогическая стратегия намного эффективнее, чем трата огромного количества времени на традиционные грамматические упражнения.

Заключение

Позиция, изложенная в настоящей работе в виде описательной модели профессионально ориентированной учебной межкультурной коммуникации с учетом этнокультурного компонента, основывается на осуществлении учебной коммуникации в соответствии с антропологическим, коммуникативным и когнитивным принципами в комплексе, что позволяет интегрировать и оптимизировать весь процесс включения этнокультурного компонента при формировании коммуникативной компетенции китайского учащегося. Уже с первых дней учебная коммуникация организовывается в соответствии с конструируемой моделью: 1) она сориентирована на экзистенциальные потребности китайского учащегося в профессионально значимом обучении; 2) организована как коммуникация, с одной стороны, опирающаяся на общий, интегративный, компонент участников, представителей контактирующих языков – русского и китайского, с другой – дифференцирующая ее различные этнокультурные компоненты; 3) разделена на ближайшую и дальнейшую зоны развития языковой личности китайского учащегося, формирующего коммуникативную компетенцию как пошаговое и многоаспектное овладение учебно-профессиональным дискурсом.

В результате китайский обучающийся, получивший возможность опираться на собственный этнокультурно заданный потенциал и сформировавший в процессе учебной межкультурной коммуникации умение выстраивать общение на русском языке, в конце первого семестра подготовительного факультета овладевает уровнем А2+ и уже вполне готов к работе во втором семестре по изучению специальных филологических дисциплин на русском языке.

Список литературы

1. Альбрехт Ф. Б., Гусейнова И. А., Ипполитова Л. В., Мухаммад Л. П., Стародубова О. Ю., Столетова Е. К., Чубарова О. Э. Личностноформирующий потенциал инокультурного образовательного пространства. Москва : Директ-Медиа, 2022. 144 с. EDN: CSYMQQ
2. Арестова И. Ю., Куприянова М. Ю., Шаронова Е. Г. К вопросу о формировании этноэкологической культуры будущих учителей // Этническая культура. 2021. Том 3, №4. С. 62–68. DOI: 10.31483/r-100623 EDN: XVBKJP
3. Ашчи М., Мухаммад Л. П., Татарина Н. В. Межкультурная коммуникация как компонент антропологической лингводидактики // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Русский и иностранные языки, и методика их преподавания. 2018. Том 16, №2. С. 143–156. DOI: 10.22363/2313–2264–2018–16–2-143–156 EDN: XMZYDZ
4. Бажов С. И. К вопросу о российской цивилизационной идентичности // Вестник славянских культур. 2021. №62. С. 113–119. DOI: 10.37816/2073–9567–2021–62–113–119 EDN: NZVCIU
5. Должикова А. В., Куриленко В. Б., Бирюкова Ю. Н. Применение экосистемного подхода в развитии методики обучения русскому языку как иностранному // Современное педагогическое образование. 2022. №8. С. 14–18. EDN: YUVLDA.
6. Камаева М. П. Исследование этнической и гражданской идентичности студентов вуза // Этническая культура. 2022. Том 4, №3. С. 51–55. DOI:10.31483/r-101499. EDN NQXBMO
7. Малявин В. В. О китайской цивилизации // Российское китаеведение. 2022. №1. С. 95–111. DOI: 10.48647/ИССА.2022.49.25.006 EDN: ZPSOJZ
8. Мухаммад Л. П., Обид Х. О., Линь С. О понятии «общение как деятельность» применительно к обучению иностранцев в соответствии с антропологическим принципом гуманитарных наук // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2021. №3. С. 104–109. DOI: 10.37882/2223–2982.2021.03.23 EDN: VBPXLY

9. Румянцева Н. М., Рубцова Д. Н. Этноориентированное обучение – важная составляющая методики преподавания русского языка как иностранного // Известия Южного федерального университета. Филологические науки. 2019. №1. С. 196–207. DOI: 10.23683/1995–0640–2019–1-196–207 EDN: OYDURN

10. Чжан Ш. Когнитивный компонент как важнейшая часть антропологически ориентированной лингводидактики (начальный этап обучения) // Мир науки, культуры, образования. 2019. №1. С. 168–171. EDN: VGXYYO

11. Чжан Ш., Мухаммад Л. П., Дубинина Л. Л. Опора на коммуникативно значимые личностные особенности китайских учащихся при подготовке будущих менеджеров (начальный этап обучения) // Международный аспирантский вестник. Русский язык за рубежом. 2018. №4. С. 27–33. EDN: YRROZF

12. Malyavin V. V. Harmony and beyond: some global perspectives of Chinese thought. *Dialogue & Universalism*. 2020. Том 30, №3. С. 27–42. DOI: 10.5840/du202030332 EDN: TOQHfq

13. Muhammad L. P., Tatarinova N. V., Khaleeva O. N. Modeling a methodology for teaching a foreign language on the principles of anthropological linguodidactics (initial stage of learning) // Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв. 2019. №1. Р. 115–121. EDN CJXLSB

14. 亚美, 传统教学法结合任务型教学法在俄语语法教学中的应用//创新创业理论研究与实践, 2021年5月第九期.

References

1. Al'brekht, F. B., Guseinova, I. A., Ippolitova, L. V., Mukhammad, L. P., Starodubova, O. Iu., Stoletova, E. K., & Chubarova, O. E. (2022). Lichnostnoformiruiushchii potentsial inokul'turnogo obrazovatel'nogo prostranstva., 144. Moskva: Direkt-Media. EDN: CSYMQQ.

2. Arestova, I. Iu., Kupriianova, M. Iu., & Sharonova, E. G. (2021). Development of ethno-environmental culture among future teachers. *Ethnic Culture*, 3(4), 62-68. EDN: XVBKJP. <https://doi.org/10.31483/r-100623>

3. Ashchi, M., Mukhammad, L. P., & Tatarinova, N. V. (2018). Mezhdkul'turnaia kommunikatsiia kak komponent antropologicheskoi lingvodidaktiki. Vestnik Rossiiskogo universiteta druzhby narodov, 16(2), 143-156. EDN: XMZYDZ. <https://doi.org/10.22363/2313-2264-2018-16-2-143-156>
4. Bazhov, S. I. (2021). K voprosu o rossiiskoi tsivilizatsionnoi identichnosti. Vestnik slavianskikh kul'tur, 62, 113-119. EDN: NZBCIU. <https://doi.org/10.37816/2073-9567-2021-62-113-119>
5. Dolzhikova, A. V., Kurilenko, V. B., & Biriukova, Iu. N. (2022). Primenenie ekosistemnogo podkhoda v razvitii metodiki obucheniia russkomu iazyku kak inostrannomu. Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie, 8, 14-18. EDN: YUVLDA.
6. Kamaeva, M. P. (2022). Issledovanie etnicheskoi i grazhdanskoi identichnosti studentov vuza. Ethnic Culture, 4(3), 51-55. EDN: NQXBMO. <https://doi.org/10.31483/r-101499>
7. Maliavin, V. V. (2022). O kitaiskoi tsivilizatsii. Rossiiskoe kitaevedenie, 1, 95-111. EDN: ZPSOJZ. <https://doi.org/10.48647/ICCA.2022.49.25.006>
8. Mukhammad, L. P., Obid, Kh. O., & Lin', S. (2021). On the concept of "communication as an activity" in relation to teaching foreigners in accordance with the anthropological principle humanities. Sovremennaia nauka: aktual'nye problemy teorii i praktiki, 3, 104-109. EDN: VBPLY. <https://doi.org/10.37882/2223-2982.2021.03.23>
9. Rumiantseva, N. M., & Rubtsova, D. N. (2019). Ethno-oriented training as an important component of methodology of teaching russian as a foreign language. Izvestiia Iuzhnogo federal'nogo universiteta, 1, 196-207. EDN: OYDURN. <https://doi.org/10.23683/1995-0640-2019-1-196-207>
10. Chzhan, Sh. (2019). Kognitivnyi komponent kak vazhneishaia chast' antropologicheskoi orientirovannoi lingvodidaktiki (nachal'nyi etap obucheniia). Mir nauki, kul'tury, obrazovaniia, 1, 168-171. EDN: VGXYO.

11. Chzhan, Sh., Mukhammad, L. P., & Dubinina, L. L. (2018). Reliance on communicative significant personal characteristics of chinese students in the preparation of future managers (the initial stage of studding). *Mezhdunarodnyi aspirantskii vestnik*, 4, 27-33. EDN: YRROZF.

12. Malyavin, V. V. (2020). Harmony and beyond: some global perspectives of Chinese thought. *Dialogue & Universalism*, 30(3), 27-42. EDN: TOQHFQ. <https://doi.org/10.5840/du202030332>

13. Muhammad, L. P., Tatarinova, N. V., & Khaleeva, O. N. (2019). Modeling a methodology for teaching a foreign language on the principles of anthropological linguodidac-tics (initial stage of learning). *Visnik Natsional'noyi akademiyi kerivnikh kadriv kul'turi i mistetstv*, 1, 115-121. EDN: CJXLSB.

14. Yamei. (2021). Application of Traditional Teaching Methods Combined with Task-Based Teaching Methods in Russian Grammar Teaching. *Research and Practice of Innovation and Entrepreneurship Theory*, 9. 亚美, 传统教学法结合任务型教学法在俄语语法教学中的应用//创新创业理论研究与实践, 2021年5月第九期.