

ХАРЬКОВСКИЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ  
ИМЕНИ В.Н. КАРАЗИНА  
ХЕРСОНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

Квалификационная научная работа  
на правах рукописи

**ЧЕНЬ ЧУНЬСЯ**

УДК 811.161.1'243'27:378.147.091.33

**ДИССЕРТАЦИЯ**

**ФОРМИРОВАНИЕ  
ЛИНГВОСОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ  
КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ  
В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ**  
13.00.02 «Теория и методика обучения (русский язык)»  
(015 – Профессиональное образование)

Подаётся на соискание учёной степени кандидата педагогических наук

Диссертация содержит результаты собственных исследований. Использование идей, результатов и текстов других авторов имеет ссылки на соответствующий источник \_\_\_\_\_ (Чень Чунься)

Научный руководитель – **Ушакова Наталья Игоревна**, доктор педагогических наук, профессор

Харьков – 2018

## АНОТАЦІЯ

*Чень Чунься.* Формування лінгвосоціокультурної компетентності китайських студентів у процесі навчання російської мови. Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук (доктора філософії) за спеціальністю 13.00.02 «Теорія та методика навчання (російська мова)» (015 – Професійна освіта). – Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна. Харків, 2018. Херсонський державний університет. Херсон, 2018.

**Наукова новизна** дослідження полягає в тому, що *вперше теоретично обґрунтовано й описано* лінгвометодичні засади методики формування професійно орієнтованої лінгвосоціокультурної компетентності китайських студентів-філологів на початковому етапі навчання російської мови; *уточнено* поняття «лінгвосоціокультурна компетентність» (його сутність, зміст і структура відповідно до особливостей навчання російської мови китайських студентів-філологів); *визначено* критерії, показники та рівні сформованості кожного з компонентів лінгвосоціокультурної компетентності (далі – ЛСКК) китайських студентів-філологів; *схарактеризовано* лінгвістичні засади створення корпусів мовних одиниць, необхідних для формування когнітивного, діяльнісного, особистісного складників ЛСКК на початковому етапі навчання китайських студентів; *створено* авторську модель і *розроблено* методику формування знань і вмінь, що є підґрунтям ЛСКК китайських студентів-філологів, яка враховує характеристики корпусів одиниць різних мовних рівнів і визначає лінгвометодичні умови навчання російської мови як іноземної; *подальшого розвитку* набула методика роботи з одиницями різних рівнів мови, що містять національно-культурний компонент семантики, у процесі навчання російської мови як іноземної.

Дисертація містить анотації, зміст, перелік умовних скорочень, основну частину (вступ, три розділи й висновки), у кінці кожного розділу – список використаних джерел, 5 додатків.

У **вступі** обґрунтовано вибір теми дослідження й указано зв'язок роботи з науковими темами; визначено об'єкт і предмет, мету й завдання; сформульовано гіпотезу; висвітлено методи, наукову новизну та практичне значення, етапи дослідження, структуру й обсяг роботи.

У **першому розділі** розглянуто теоретичні засади виокремлення структури і компонентів, що складають ЛСКК іноземних студентів у процесі навчання російської мови, уточнено визначення ЛСКК як компонента професійної та комунікативної компетентності китайських студентів-русистів. На засадах культурознавчого, міжкультурного, соціокультурного, компетентнісного та особистісно орієнтованого підходів з'ясовано, що ЛСКК має трикомпонентну структуру: інваріантні когнітивний, діяльнісний і особистісний складники. Кожен зі складників має лінгвістичний та екстралінгвістичний рівні й містить варіативні професійно й національно орієнтовані компоненти, які є вміннями виявлення, аналізу та методичної національно орієнтованої інтерпретації мовних одиниць, що формують інваріантні складники. Мовні одиниці з національно-культурним компонентом семантики різних рівнів і мовленнєві кліше формують лінгвосоціокультурний корпус мовних одиниць; слова-оператори навчальних завдань – лінгвоопераціональний корпус; мовні одиниці з оцінною модальністю – лінгвоаксіологічний корпус.

У **другому розділі** описано критерії, показники та рівні сформованості ЛСКК; процес і результати констатувального етапу експерименту, під час якого з'ясовано рівень сформованості когнітивного, діяльнісного та особистісного складників ЛСКК іноземних студентів-філологів, які досягли рівня В1 володіння російською мовою; проаналізовано програмне та навчально-методичне забезпечення формування ЛСКК на початковому етапі, визначено причини низького рівня сформованості ЛСКК.

Гносеологічний критерій використано для оцінювання володіння екстралінгвістичними і лінгвістичними знаннями, операціональний – для

оцінки рівня сформованості вмінь у видах мовленнєвої діяльності, аксіологічний – для оцінки вмінь вираження ставлення до інокультурних явищ засобами іноземної мови, акмеологічний субкритерій – для оцінки сформованості варіативного професійного складника ЛСКК.

Виділено інваріантні (для будь-якого контингенту студентів) і варіативні (актуальні для китайських студентів-філологів) показники високого, середнього та низького рівнів сформованості ЛСКК.

Для проведення констатувального експерименту формою оцінювання сформованості всіх компонентів ЛСКК обрано тести, що містили види універсальних тестових завдань, а також професійно і національно орієнтовані. У більшості студентів-русистів (51,9 %) виявлено низький рівень сформованості екстралінгвістичних знань і володіння лінгвосоціокультурним, лінгвоопераціональним і лінгвоаксіологічним корпусами мовних одиниць; труднощі у сприйнятті та інтерпретації автентичних аудіотекстів; труднощі в аргументації своєї точки зору засобами російської мови.

Аналіз навчально-методичного забезпечення та його експертна оцінка показали, що лише частково забезпечене формування інваріантних компонентів когнітивного, діяльнісного та особистісного складників ЛСКК і практично не забезпечене формування варіативних її компонентів.

У **третьому розділі** описані лінгвістичні та методичні основи створення лінгводидактичної професійно і національно орієнтованої моделі формування ЛСКК китайських студентів-русистів; здійснено експериментальну перевірку моделі. Доведено, що система елементів моделі забезпечує сформованість лінгвістичного і екстралінгвістичного рівнів складників ЛСКК.

У структурі моделі виділено такі блоки: а) цільовий, що спрямовує процес навчання; б) змістовий, що містить лінгвістичний блок, який формують мовні одиниці різних рівнів; методичний, який є системою

інваріантних завдань і вправ, варіативних прийомів на основі визначених підходів, принципів, методів і фаз навчання, і реалізує компоненти програми мовленнєвої поведінки студентів (навчально-пізнавальну, етикетну, інструктивну й оцінювальну субпрограми); в) контрольно-результативний блок, що оцінює результати використання експериментальної методики шляхом визначення рівнів сформованості когнітивного, діяльнісного та особистісного складників ЛСКК.

Систематизовані загальні принципи і специфічні критерії відбору одиниць лінгвосоціокультурного, лінгвоопераціонального та лінгвоаксіологічного корпусів, а також одиниць навчання: мовних одиниць, діалогічних єдностей і текстів.

Кількісно-якісний аналіз результатів експериментальної перевірки моделі формування ЛСКК китайських студентів-русистів підтвердив ефективність розробленої методики (рівень навченості студентів експериментальних груп у середньому на 17% вищий ніж у контрольних).

**Практичне значення** визначають такі чинники: створення професійно і національно орієнтованої лінгводидактичної моделі та її впровадження в систему навчання російської мови китайських студентів-філологів на початковому етапі; розроблення методики формування ЛСКК іноземних студентів, визначення рівнів її сформованості. Основні положення й висновки дисертації уможливають удосконалення програм із російської мови як іноземної та методичного забезпечення процесу формування ЛСКК іноземних студентів, створення підручників і навчально-методичних посібників, зокрема мультимедійних.

**Достовірність результатів** дослідження забезпечують: 1) лінгвістичне, лінгвокультурологічне, лінгводидактичне обґрунтування вихідних положень, змісту та структури ЛСКК; 2) багатоаспектний аналіз теоретичного й емпіричного матеріалу; 3) доцільне використання методів, що відповідають визначеним об'єктові й предметові дослідження, його меті та завданням;

4) експериментальна перевірка висунутої гіпотези; 5) кількісно-якісний аналіз результатів експериментального навчання відповідно до розробленої моделі з використанням методу статистичного оброблення даних і критерію Пірсона  $\chi^2$ .

Мету дисертації досягнуто, висунуту гіпотезу підтверджено.

У **висновках** викладено найбільш важливі результати дисертаційного дослідження та перспективні напрями подальших наукових розвідок за тематикою дисертації.

**Ключові слова:** варіативні й інваріантні компоненти, діяльнісний складник, китайські студенти-русисти, когнітивний складник, лінгвосоціокультурна компетентність, модель, національно та професійно орієнтована методика, особистісний складник.

### **СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ:**

#### **Праці, у яких опубліковано основні наукові результати дисертації**

1. Чень Чунься. Формирование лингвоментальной модели мира иностранных студентов-филологов средствами русского языка. *Наукові записки*: зб. наук. статей. МОН України Нац. пед. університет імені М.П. Драгоманова. Серія педагогічні та історичні науки. Київ, 2015. Вип. СХХІV (124). С. 201–207.
2. Чень Чунься. Коды культуры как основа формирования лингвосоциокультурной компетентности инофонов. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти. Міжпредметні зв'язки*. Зб. наук. праць. Харків, 2016. Вип. 28. С. 126–135.
3. Чень Чунься. Когнитивная составляющая лингвосоциокультурной компетентности иностранных студентов-русистов. *Наукові записки*: зб. наук. статей. МОН України. Нац. пед. університет імені М.П. Драгоманова. Серія педагогічні та історичні науки. Київ, 2015. Вип. СХХVІІ (127). С. 208–218.

4. Чень Чунься. О формировании деятельностного компонента лингвосоциокультурной компетентности китайских студентов-филологов. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Суми: СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2016. № 3 (57). С.470–479.

5. Чень Чунься. О теоретических основах методики формирования лингвокультурной компетентности китайских студентов-филологов. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти. Міжпредметні зв'язки*. Харків, 2014. Вип. 25. С. 75–81.

6. Чень Чунься. О единицах формирования лингвосоциокультурной компетентности иностранных студентов-русистов. *Intertext/ Scientific journal*. Chisinau, 2015. Nr.3/4 (35/36). P. 143–149.

7. Чень Чунься. О когнитивной базе формирования лингвосоциокультурной компетентности китайских студентов-русистов. *Человек. Сознание. Коммуникация. Интернет*. Варшава, 2017. т. 1. С.103–113.

8. Чень Чунься. К вопросу о критериях, показателях и уровнях сформированности лингвосоциокультурной компетентности иностранных студентов-филологов. *Збірник наукових праць кафедри педагогіки*. Харків, 2017. Вип. 40. С. 208–216.

9. Чень Чунься, Кошелева И.В. Фрукты, овощи, специи: учебное пособие. Харьков, 2016. 128 с.

#### **Праці, що засвідчують апробацію матеріалів дисертації**

10. Чень Чунься. Лингвистические основы и методическая стратегия формирования лингвокультурной компетентности китайских студентов-филологов. *Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний та національний виміри змін: матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції* (Суми, 26–27 бер. 2015 р.). Суми, 2015. Том 1. С. 304–306.

11. Чень Чунься. Инварианты и вариативы в национальных антропологических воззрениях русских и китайцев. *Науково-методичні*

*проблеми мовної підготовки іноземних студентів*: Матеріали VIII Міжнародної науково-практичної конференції (Київ, НАУ, 16–17 квіт. 2015 р.). Київ, 2015. С.90–91.

12. Чень Чунься. Идеи концептологии в преподавании русского языка китайским студентам-филологам. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки*: Тези XIX Міжнародної науково-практичної конференції. (Харків, 4–5 черв. 2015 р.). Харків, 2015. С. 140–141.

13. Чень Чунься. Лингвокультурный минимум для обучения китайских студентов-филологов профессиональному общению в социокультурной сфере. *Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний та національний виміри змін*: матеріали III Міжнародної науково-практичної конф. (Суми, 6–7 квіт. 2016 р.). – Суми, 2016. Том 1. С. 195–197.

14. Чень Чунься. Чтение и интерпретация текстов социокультурной сферы общения. *Проблеми та перспективи підготовки іноземних студентів*: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. (Харків, 6–7 жовт. 2016 р.). – Харків, 2016. С. 388–391.

15. Чень Чунься. Лингводидактические задачи и методические основы подготовки китайских филологов-русистов. *Лінгвістичні та лінгвокультурологічні аспекти навчання іноземних студентів у вищих навчальних закладах України*: Матеріали V Всеукраїнської науково-практичної конф. (Дніпропетровськ 31 бер. – 1 квіт. 2016 р.). Дніпропетровськ, 2016. С.133–137.

16. Чень Чунься. О профессионально ориентированных лингвосоциокультурных знаниях и методических умениях китайских студентов-филологов. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки*: Тези XX Міжнародної науково-практичної конференції (Харків, 2–3 черв. 2016 р.). Харків, 2016. С. 147–148.



17. Чень Чунься. Цели и задачи формирования лингвокультурной компетентности китайских студентов-филологов (на начальном этапе обучения русскому языку). *Проблеми та перспективи підготовки іноземних студентів*: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (Харків, 2–3 жовт. 2014 р.). Харків, 2014. С. 272–276.

18. Чень Чунься. Развитие межкультурной чувствительности и сохранение национальной идентичности китайских студентов-филологов. *Проблемы и перспективы языковой подготовки иностранных студентов*: материалы X междунар. научно-практич. конф. (Харьков, 1–2 окт. 2015 р.). Харьков, 2015. С.389–392.

### **Праці, що додатково відбивають наукові результати дисертації**

19. Чень Чунься. Семиотика учебного пособия для формирования лингвосоциокультурной компетентности иностранных студентов-филологов. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Суми: СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2015 р. № 4 (48). С. 394–401.

### **ABSTRACT**

*Chen Chunxia*. Formation of linguo-sociocultural competence of Chinese students in the process of teaching Russian. Qualifying scientific work as a manuscript.

A thesis on the degree of Candidate of pedagogic Science (Philosophy Doctor) on specialty 13.00.02 “Theory and Methods of Teaching (Russian language)” (015 – Professional education). – V.N. Karazin Kharkiv National University. Kharkiv, 2018. Kherson State University. Kherson, 2018.

**Scientific novelty** of the research is in *the first theoretical underpinning and description* of the linguistic and methodical principles of Chinese students-philologists’ professionally oriented linguo-sociocultural competence (hereinafter referred to as – LSCC) formation at the basic of teaching Russian; *specification* of “linguo-sociocultural competence” notion (its’ entity, meaning and structure in accordance with peculiarities of Chinese students-philologists teaching Russian);

*definition* of criteria, indexes and formation levels of each component of Chinese students-philologists' linguo-sociocultural competence; *distinguishing* of the linguistic basics for creation of essential for the LSCC cognitive, activity and personal components formation, at the basic of teaching Russian to Chinese students, linguistic units sets; *creation* of the proprietary model and *development* of the technique of knowledge and skills formation, as a part of Chinese students' linguo-sociocultural competence, that take into consideration characteristics of the sets of different language levels' units, and specify the linguistic and methodical conditions of teaching Russian as the foreign language; *further development* of the different language levels' units, containing the national-cultural component of meaning, in the process of teaching Russian as the foreign language.

The thesis consists of the abstracts, table of content, list of abbreviations, the main part (introduction, three chapters and conclusions), 5 appendices, each chapter is ended with the references.

**The introduction** proves the selection of the research topic and points out the coherence of the research with the scientific topics; distinguishes the object and subject, aim and tasks of the research; generates the hypothesis; clarifies the techniques, scientific novelty and practice value; informs about the stages, structure and scope of the research.

**The first chapter** discusses the theoretical framework of identification of the structure and components, included into foreign students' LSCC in teaching Russian language, defines the LSCC as a component of professional and communicative competence of Chinese students-specialists in Russian philology.

Theoretical analysis of peculiarities of culturological, cross-cultural, socio-cultural, competence based and personally oriented approaches teaching had resulted in clarifying that LSCC has ternary structure: invariant cognitive, activity and personal components. Each component has linguistic and extralinguistic levels and includes variative professionally and nationally oriented components, which are the skills of discovering, analysis and methodical nationally-oriented

interpretation of the units of language that form the invariative components. Language units with the nationally oriented component of semantics of different levels as well as speech clichés are the principles of linguo-sociocultural set of language units; operational words of the assignments are the principles of linguo-operational set; language units with the estimative modality are the principles of linguo-axiological set.

**The second chapter** describes the criteria and indexes and levels of LSCC evaluation, process and results of the ascertaining stage of experiment, which shows the level of cognitive, activity and personal components of LSCC of foreign students-philologists', that had reached the B1 level of Russian proficiency; analyzes the program, learning and teaching support materials for the LSCC formation at the basic of teaching Russian, defines the reasons of the poor level of LSCC formation.

Gnosiological criterion evaluates the level of actual extralinguistic and linguistic knowledge, operational criterion evaluates the level of maturity of perceptive and receptive language skills, axiological criterion evaluates the skills of expression the attitude towards the culture phenomena by the means of a foreign language, acmeological subcriterion evaluates the formation of variative professional component of LSCC.

The invariant (appropriate for any student body) and variative (appropriate for Chinese students-philologists) indexes for each level of the researched competence formation (high, medium and low) are highlighted.

The tests have been chosen to conduct the ascertaining experiment as the most objective evaluating form of all the LSCC components formation. While making up a test, that is diagnosing the level of the Chinese students-specialists in Russian philology LSCC formation, the general tests are being combined with the professionally and nationally oriented tests.

Till the end of pre-university courses study majority of Chinese students-specialists in Russian philology (51,9 %) appears to have low level of

extralinguistic knowledge, possession of the linguo-sociocultural, operational and linguo-axiological sets of language units; problems with perception and interpretation of authentic audio texts; problems with the reasoning of own point of view by the means of Russian language.

The study guides analysis and its expert evaluation showed, that materials being used for Chinese students-philologists teaching can only partially provide the formation of invariant components of cognitive, activity and personal components of LSCC and almost don't provide the variative components formation.

**The third chapter** describes linguistic and methodic principles of creating the linguo-didactic professionally and nationally oriented model of Chinese students-specialists in Russian philology LSCC formation; performs the experimental control over the model. System of the suggested model's elements ensures the maturity of linguistic and extralinguistic levels of components of LSCC that is proved by the results of teaching experiments.

The structure of the model distinguishes next units: objective, that aims the process of teaching; content, that includes: linguistic unit, that creates the required language units of different levels, methodical one, that is the system of invariant tasks and exercises, variative teaching techniques based on defined teaching approaches, principles, methods and phases; content unit also includes components of verbal behavior program of students-future teachers of Russian as a foreign language, exactly: learning, etiquette, instructing and evaluating subprograms; control-terminative unit, that evaluates the results of experimental technology use by the way of determining the formation levels of the essential for the students-philologists cognitive, pragmatic and personal components of LSCC.

The third chapter also systemizes general principles as well as common and specific criteria of choosing of linguistic and verbal units for linguo-sociocultural, linguo-operational, linguo-axiological sets and teaching units: language units, dialogical unities and texts.

Measures of the experimental control results confirm the effectiveness of the

developed nationally and professionally oriented technique (the level of experimental groups is 17% higher than level of control groups).

**Practical significance** is defined by the following factors: creation of professionally and nationally oriented linguo-didactic model and its' implementation in Chinese students-philologists initial base of study; the development of the foreign students' LSCC formation technique; determination of its' formation levels. The conceptual issues and conclusions of the thesis give an opportunity to develop the Russian as foreign language programs and to ensure methodical provision of the foreign students' LSCC formation, to create the manuals, study guides, multimedia guides.

**The thesis study validity** is proved by: 1) linguistic, linguoculturological, linguo-didactic substantiation of the key elements, content and structure of linguo-sociocultural competence; 2) multi-criteria analysis of theoretical and empiric material; 3) efficient application of the methods, that meet the determined object, subject, goal and tasks of the research; 4) the experimental testing of the offered hypothesis; 5) qualitative-quantitative analysis of the experimental teaching results, in accordance with the developed model, by the use of statistic data processing method, Pearson's criterion  $\chi^2$ .

The goal of the research is achieved, the suggested hypothesis is proved.

**The conclusions** include the most essential results of the thesis research and perspective directions of the further scientific researches according to the topic of the thesis.

**Key words:** activity component, Chinese students-specialists in Russian philology, cognitive component, invariative and variative components, linguo-sociocultural competence, model, professionally and nationally oriented technique, personal component.

#### **LIST OF PUBLICATIONS ON THE THESIS THEME**

**Works in which the main scientific results of the thesis have been published:**

1. Chen Chunxia. Formirovaniye lingvomentalnoy modeli mira

inostrannykh studentov-filologov sredstvami russkogo yazyka. Naukovi zapyski: zb. nauk. statey. MON Ukrayiny Nats. ped. universitet imeni M.P. Dragomanova. Seriya pedagogichni ta istorychni nauky. Kyiv, 2015. Vyp. CXXIV (124). S. 201–207.

2. Chen Chunxia. Kody kultury kak osnova formirovaniya lingvosotsiokulturnoy kompetentnosti inofonov. Vykladannya mov u vyshchykh navchalnykh zakladakh osvity. Mizhpredmetni zvyazky. Zb. nauk. prats. Kharkiv, 2016. Vyp. 28. S. 126–135.

3. Chen Chunxia. Kognitivnaya sostavlyayushchaya lingvosotsiokulturnoy kompetentnosti inostrannykh studentov-rusistov. Naukovi zapyski: zb. nauk. statey. MON Ukrayiny. Nats. ped. universytet imeni M.P. Dragomanova. Seriya pedagogichni ta istorychni nauky. Kyiv, 2015. Vyp. CXXVII (127). S. 208–218.

4. Chen Chunxia. O formirovanii deyatelnostnogo komponenta lingvosotsiokulturnoy kompetentnosti kitayskikh studentov-filologov. Pedagogichni nauky: teoriya, istoriya, innovatsiyni tekhnologiyi. Sumy: SumDPU imeni A.S. Makarenka, 2016. № 3 (57). S.470–479.

5. Chen Chunxia. O teoreticheskikh osnovakh metodiki formirovaniya lingvokulturnoy kompetentnosti kitayskikh studentov-filologov. Vykladannya mov u vyshchykh navchalnykh zakladakh osvity. Mizhpredmetni zvyazky. Kharkiv, 2014. Vyp. 25. S. 75–81.

6. Chen Chunxia. O edinitsakh formirovaniya lingvosotsiokulturnoy kompetentnosti inostrannykh studentov-rusistov. Intertext / Scientific journal. Chisinau, 2015. Nr.3/4 (35/36). P. 143–149.

7. Chen Chunxia. O kognitivnoy baze formirovaniya lingvosotsiokulturnoy kompetentnosti kitayskikh studentov-rusistov. Chelovek. Soznaniye. Kommunikatsiya. Internet. Varshava, 2017. t. 1. S.103–113.

8. Chen Chunxia. K voprosu o kriteriyakh, pokazatelyakh i urovnyakh sformirovannosti lingvosotsiokulturnoy kompetentnosti inostrannykh studentov-

filologov. Zbirnik naukoaih prats kafedry pedagogiky. Kharkiv, 2017. Vyp. 40. S. 208–216.

9. Chen Chunxia, Kosheleva I.V. Frukty, ovoshhi, specii: uchebnoje posobije. Har'kov, 2016. 128 s.

**Works certifying the approbation of the materials of the thesis**

10. Chen Chunxia. Lingvisticheskiye osnovy i metodicheskaya strategiya formirovaniya lingvokulturnoy kompetentnosti kitayskikh studentov-filologov. Innovatsiyny rozvytok vyshchoyi osvity: globalny ta natsionalny vymiry zmin: materialy II Mizhnarodnoyi naukovo-praktichnoyi konferentsiyi (Sumy, 26–27 ber. 2015). Sumy, 2015. Tom 1. S. 304–306.

11. Chen Chunxia. Invarianty i variativy v natsionalnykh antropologicheskikh vozzreniyakh russkikh i kitaytsev. Naukovo-metodichni problemy movnoyi pidgotovky inozemnykh studentiv: Materialy VIII Mizhnarodnoyi naukovo-praktychnoyi konferentsii (Kyiv, NAU, 16–17 kvit. 2015). Kyiv, 2015. S.90–91.

12. Chen Chunxia. Idei kontseptologii v prepodavanii russkogo yazyka kitayskim studentam-filologam. Vykladannya mov u vyshchikh navchalnykh zakladakh osvity na suchasnomu etapi. Mizhpredmetni zvyazky: Tezy XIX Mizhnarodnoyi naukovo-praktichnoyi konferentsiyi. (Kharkiv, 4–5 cherv. 2015). Kharkiv, 2015. S. 140–141.

13. Chen Chunxia. Lingvokulturny minimum dlya obucheniya kitayskikh studentov-filologov professionalnomu obshcheniyu v sotsiokulturnoy sfere. Innovatsiyny rozvytok vyshchoyi osvity: globalny ta natsionalny vimiry zmin: materialy III Mizhnarodnoyi naukovo-praktichnoyi konf. (Sumy, 6–7 kvit. 2016). – Sumy, 2016. Tom 1. S. 195–197.

14. Chen Chunxia. Chteniye i interpretatsiya tekstov sotsiokulturnoy sfery obshcheniyayu. Problemy ta perspektyvy pidgotovky inozemnykh studentiv: materialy Mizhnarodnoyi naukovo-praktychnoyi konferentsiyi. (Kharkiv, 6–7 zhovt. 2016). – Kharkiv, 2016. S. 388–391.

15. Chen Chunxia. Lingvodidakticheskiye zadachi i metodicheskiye osnovy podgotovki kitayskikh filologov-rusistov. Lingvistychni ta lingvokulturologichni aspekty navchannya inozemnykh studentiv u vyshchykh navchalnykh zakladakh Ukrainy: Materialy V Vseukrayinskoyi naukovopraktichnoyi konf. (Dnipropetrovsk 31 ber. – 1 kvit. 2016). Dnipropetrovsk, 2016. S.133–137.

16. Chen Chunxia. O professionalno oriyentirovannykh lingvosotsiokulturnykh znaniyakh i metodicheskikh umeniyakh kitayskikh studentov-filologov. Vykladannya mov u vyshchykh navchalnykh zakladakh osvity na suchasnomu etapi. Mizhpredmetni zvyazky: Tezy XX Mizhnarodnoyi naukovopraktichnoyi konferentsiyi (Kharkiv, 2–3 cherv. 2016). Kharkiv, 2016. S. 147–148.

17. Chen Chunxia. Tseli i zadachi formirovaniya lingvokulturnoy kompetentnosti kitayskikh studentov-filologov (na nachalnom etape obucheniya russkomu yazyku). Problemy ta perspektyvy pidgotovky inozemnykh studentiv: materialy Mizhnarodnoyi naukovopraktichnoyi konferentsiyi (Kharkiv, 2–3 zhovt. 2014). Kharkiv, 2014. S. 272–276.

18. Chen Chunxia. Razvitiye mezhkulturnoy chuvstvitelnosti i sokhraneniye natsionalnoy identichnosti kitayskikh studentov-filologov. Problemy i perspektyvy yazykovoy podgotovki inostrannykh studentov: m-ly X mezhdunar. nauchnopraktich. konf. (Kharkov, 1–2 okt. 2015). Kharkov, 2015. – S.389–392.

#### **Works that additionally reflect the scientific results of the thesis**

19. Chen Chunxia. Semiotika uchebnogo posobiya dlya formirovaniya lingvosotsiokulturnoy kompetentnosti inostrannykh studentov-filologov. Pedagogichni nauki: teoriya, istoriya, innovatsiyini tekhnologii. Sumi: SumDPU imeni A.S. Makarenka, 2015. № 4 (48). S. 394–401.

#### **АННОТАЦИЯ**

*Чень Чунься.* Формирование лингвосоциокультурной компетентности китайских студентов в процессе обучения русскому языку. Квалификационная научная работа на правах рукописи.



Диссертация на соискание учёной степени кандидата педагогических наук (доктора философии) по специальности 13.00.02 «Теория и методика обучения (русский язык)» (015 – Профессиональное образование). – Харьковский национальный университет имени В.Н. Каразина. Харьков, 2018. Херсонский государственный университет. Херсон, 2018.

**Научная новизна** исследования заключается в том, что *впервые теоретически обоснованы и описаны* лингвометодические основы методики формирования профессионально-ориентированной лингвосоциокультурной компетентности китайских студентов-филологов на начальном этапе обучения русскому языку; *уточнено* понятие «лингвосоциокультурная компетентность» (его сущность, содержание и структура в соответствии с особенностями обучения русскому языку китайских студентов-филологов); *определены* критерии, показатели и уровни сформированности каждого из компонентов лингвосоциокультурной компетентности (далее – ЛСКК) китайских студентов-филологов; *охарактеризованы* лингвистические основы создания корпусов языковых единиц, необходимых для формирования когнитивной, деятельностной, личностной составляющих ЛСКК на начальном этапе обучения китайских студентов; *создана* авторская модель и *разработана* методика формирования ЛСКК китайских студентов-филологов, которая учитывает характеристики корпусов единиц различных языковых уровней и определяет лингвометодические условия обучения русскому языку как иностранному; *дальнейшее развитие получила* методика работы с единицами разных уровней языка, содержащими национально-культурный компонент семантики, в процессе обучения русскому языку как иностранному.

Диссертация содержит аннотации, содержание, перечень условных сокращений, основную часть (введение, три раздела и выводы), в конце каждого раздела список использованных источников, 5 приложений.

Во **введении** обоснован выбор темы исследования и указана связь работы с научными темами; определены объект и предмет, цель и задачи

исследования; сформулирована гипотеза; освещены методы, научная новизна и практическое значение; даются сведения об этапах исследования, структуре и объёме работы.

В **первой главе** рассмотрены теоретические основы выделения структуры и компонентов, составляющих ЛСКК иностранных студентов в процессе обучения русскому языку, уточнено определение ЛСКК как компонента профессиональной и коммуникативной компетентности китайских студентов-русистов. На основе культуроведческого, социокультурного, компетентностного, коммуникативно-деятельностного, личностно- и национально-ориентированного подходов выяснено, что ЛСКК имеет трехкомпонентную структуру: инвариантные когнитивную, деятельностную и личностную составляющие. Каждая из составляющих имеет лингвистический и экстралингвистический уровни и содержит вариативные профессионально- и национально-ориентированные компоненты, которые представляют собой умения выявления, анализа и методической национально-ориентированной интерпретации языковых единиц, формирующих инвариантные составляющие. Языковые единицы с национально-культурным компонентом семантики и речевые клише формируют лингвосоциокультурный корпус; слова-операторы учебных заданий – лингвооперациональный корпус; языковые единицы с оценочной модальностью – лингвоаксиологический корпус.

Во **второй главе** описаны критерии, показатели и уровни сформированности ЛСКК; процесс и результаты констатирующего этапа эксперимента, в ходе которого выяснен уровень сформированности всех составляющих ЛСКК иностранных студентов-филологов, достигших уровня В1 владения русским языком; проанализировано программное и учебно-методическое обеспечение формирования ЛСКК на начальном этапе, определены причины низкого уровня сформированности ЛСКК.

Гносеологический критерий использован для оценивания владения экстралингвистическими и лингвистическими знаниями, операциональный – для оценки уровня сформированности умений видов речевой деятельности, аксиологический – для оценки умений выражения отношения к инокультурным явлениям средствами иностранного языка, акмеологический субкритерий – для оценки сформированности вариативной профессиональной составляющей ЛСКК.

Выделены инвариантные (для любого контингента студентов) и вариативные (актуальные для китайских студентов-филологов) показатели высокого, среднего и низкого уровней сформированности ЛСКК.

Для проведения констатирующего эксперимента формой оценивания сформированности всех компонентов ЛСКК избраны тесты, содержавшие виды универсальных тестовых заданий, а также профессионально- и национально-ориентированные. У большинства студентов-русистов (51,9 %) выявлен низкий уровень сформированности экстралингвистических знаний и владения корпусами языковых единиц; сложности в восприятии и интерпретации аутентичных аудиотекстов; трудности в аргументации своей точки зрения средствами русского языка.

Анализ учебно-методического обеспечения и его экспертная оценка показали, что лишь частично обеспечено формирование инвариантных компонентов составляющих ЛСКК и практически не обеспечено формирование её вариативных компонентов.

**В третьей главе** описаны лингвистические и методические основы создания лингводидактической профессионально- и национально-ориентированной модели формирования ЛСКК китайских студентов-русистов; осуществлена экспериментальная проверка модели. Доказано, что система элементов модели обеспечивает сформированность лингвистического и экстралингвистического уровней составляющих ЛСКК.

В структуре модели выделены такие блоки: а) целевой, направляющий процесс обучения; б) содержательный, включающий лингвистический блок, который формируют языковые единицы разных уровней; методический, который представляет собой систему инвариантных заданий и упражнений, вариативных приёмов обучения на основе определённых подходов, принципов, методов и фаз обучения, и реализует компоненты программы речевого поведения студентов (учебно-познавательную, этикетную, инструктирующую и оценивающую субпрограммы); в) контрольно-результативный блок, оценивающий результаты использования экспериментальной методики путём определения уровня сформированности когнитивной, деятельностной и личностной составляющих ЛСКК.

Систематизированы общие принципы и частные критерии отбора единиц лингвосоциокультурного, лингвооперационального и лингвоаксиологического корпусов, а также единиц обучения: языковых единиц, диалогических единств и текстов.

Количественно-качественный анализ результатов экспериментальной проверки модели формирования ЛСКК китайских студентов-русистов подтвердил эффективность разработанной методики (уровень обученности студентов экспериментальных групп в среднем на 17 % выше, чем контрольных групп).

**Практическое значение** определяют следующие факторы: создание профессионально- и национально-ориентированной лингводидактической модели и её внедрение в систему обучения русскому языку китайских студентов-филологов на начальном этапе; разработка методики формирования ЛСКК иностранных студентов, определение уровней её сформированности. Основные положения и выводы диссертации позволяют совершенствовать программы по русскому языку как иностранному и методическое обеспечение процесса формирования ЛСКК иностранных

студентов, создание учебников и учебно-методических пособий, в том числе мультимедийных.

**Достоверность результатов** исследования обеспечивают:

1) лингвистическое, лингвокультурологическое, лингводидактическое обоснование исходных положений, содержания и структуры ЛСКК; 2) многоаспектный анализ теоретического и эмпирического материала; 3) целесообразное использование методов, соответствующих определённому объекту и предмету исследования, его цели и задачам; 4) экспериментальная проверка выдвинутой гипотезы; 5) количественно-качественный анализ результатов экспериментального обучения в соответствии с разработанной моделью с использованием метода статистической обработки данных, критерий Пирсона  $\chi^2$ .

Цель диссертации достигнута, выдвинутая гипотеза подтверждена.

В **выводах** изложены наиболее важные результаты исследования и перспективные направления дальнейших научных исследований по тематике диссертации.

**Ключевые слова:** вариативные и инвариантные компоненты, деятельностная составляющая, китайские студенты-русисты, когнитивная составляющая, лингвосоциокультурная компетентность, личностная составляющая, модель, национально- и профессионально-ориентированная методика.

## **СПИСОК ПУБЛИКАЦИЙ ПО ТЕМЕ ДИССЕРТАЦИИ**

**Работы, в которых опубликованы основные научные результаты диссертации**

1. Чень Чунься. Формирование лингвоментальной модели мира иностранных студентов-филологов средствами русского языка. *Наукові записки*: Зб. наук. статей. МОН України Нац. пед. університет імені М.П. Драгоманова. Серія педагогічні та історичні науки. Київ, 2015. Вип. СХХІV (124). С. 201–207.

2. Чень Чунься. Коды культуры как основа формирования лингвосоциокультурной компетентности инофонов. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти. Міжпредметні зв'язки*. Зб. наук. праць. Харків, 2016. Вип. 28. С. 126–135.

3. Чень Чунься. Когнитивная составляющая лингвосоциокультурной компетентности иностранных студентов-русистов. *Наукові записки: зб. наук. статей*. МОН України. Нац. пед. університет імені М.П. Драгоманова. Серія педагогічні та історичні науки. Київ, 2015. Вип. СХХVII (127). С. 208–218.

4. Чень Чунься. О формировании деятельностного компонента лингвосоциокультурной компетентности китайских студентов-филологов. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Суми: СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2016. № 3 (57). С.470–479.

5. Чень Чунься. О теоретических основах методики формирования лингвокультурной компетентности китайских студентов-филологов. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти. Міжпредметні зв'язки*. Харків, 2014. Вип. 25. С. 75–81.

6. Чень Чунься. О единицах формирования лингвосоциокультурной компетентности иностранных студентов-русистов. *Intertext/ Scientific journal*. Chisinau, 2015. Nr.3/4 (35/36). P. 143–149.

7. Чень Чунься. О когнитивной базе формирования лингвосоциокультурной компетентности китайских студентов-русистов. *Человек. Сознание. Коммуникация. Интернет*. Варшава, 2017. т. 1. С.103–113.

8. Чень Чунься. К вопросу о критериях, показателях и уровнях сформированности лингвосоциокультурной компетентности иностранных студентов-филологов. *Збірник наукових праць кафедри педагогіки*. Харків, 2017. Вип. 40. С. 208–216.

9. Чень Чунься, Кошелева И.В. Фрукты, овощи, специи: учебное пособие. Харьков, 2016. 128 с.

### Работы, свидетельствующие об апробации материалов диссертации

10. Чень Чунься. Лингвистические основы и методическая стратегия формирования лингвокультурной компетентности китайских студентов-филологов. *Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний та національний виміри змін*: матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції (Суми, 26–27 бер. 2015 р.). Суми, 2015. Том 1. С. 304–306.

11. Чень Чунься. Инварианты и вариативы в национальных антропологических воззрениях русских и китайцев. *Науково-методичні проблеми мовної підготовки іноземних студентів*: Матеріали VIII Міжнародної науково-практичної конференції (Київ, НАУ, 16–17 квіт. 2015 р.). Київ, 2015. С.90–91.

12. Чень Чунься. Идеи концептологии в преподавании русского языка китайским студентам-филологам. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки*: Тези XIX Міжнародної науково-практичної конференції. (Харків, 4–5 черв. 2015 р.). Харків, 2015. С. 140–141.

13. Чень Чунься. Лингвокультурный минимум для обучения китайских студентов-филологов профессиональному общению в социокультурной сфере. *Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний та національний виміри змін*: матеріали III Міжнародної науково-практичної конф. (Суми, 6–7 квіт. 2016 р.). – Суми, 2016. Том 1. С. 195–197.

14. Чень Чунься. Чтение и интерпретация текстов социокультурной сферы общения. *Проблеми та перспективи підготовки іноземних студентів*: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. (Харків, 6–7 жовт. 2016 р.). – Харків, 2016. С. 388–391.

15. Чень Чунься. Лингводидактические задачи и методические основы подготовки китайских филологов-русистов. *Лінгвістичні та лінгвокультурологічні аспекти навчання іноземних студентів у вищих навчальних закладах України*: Матеріали V Всеукраїнської науково-

практичної конф. (Дніпропетровськ 31 бер. – 1 квіт. 2016 р.). Дніпропетровськ, 2016. С.133–137.

16. Чень Чунься. О профессионально ориентированных лингвосоциокультурных знаниях и методических умениях китайских студентов-филологов. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки: Тези XX Міжнародної науково-практичної конференції* (Харків, 2–3 черв. 2016 р.). Харків, 2016. С. 147–148.

17. Чень Чунься. Цели и задачи формирования лингвокультурной компетентности китайских студентов-филологов (на начальном этапе обучения русскому языку). *Проблеми та перспективи підготовки іноземних студентів: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції* (Харків, 2–3 жовт. 2014 р.). Харків, 2014. С. 272–276.

18. Чень Чунься. Развитие межкультурной чувствительности и сохранение национальной идентичности китайских студентов-филологов. *Проблемы и перспективы языковой подготовки иностранных студентов: м-лы X междунар. научно-практич. конф.* (Харьков, 1–2 окт. 2015 г.). Харьков, 2015. – С.389–392.

#### **Работы, дополнительно отражающие научные результаты диссертации**

19. Чень Чунься. Семиотика учебного пособия для формирования лингвосоциокультурной компетентности иностранных студентов-филологов. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Суми: СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2015. № 4 (48). С. 394–401.



## СОДЕРЖАНИЕ

УСЛОВНЫЕ ОБОЗНАЧЕНИЯ.....	28
ВВЕДЕНИЕ.....	29
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВОСОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ.....	41
1.1. Лингвосоциокультурная компетентность иностранных студентов-филологов как когнитивно-деятельностный конструкт.....	41
1.1.1. Место и роль ЛСКК в профессиональной подготовке будущих преподавателей русского языка.....	41
1.1.2. Психолого-педагогические и лингвокультурологические основы определения содержания и структуры лингвосоциокультурной компетентности иностранных филологов-русистов.....	55
1.2. Содержание и структура лингвосоциокультурной компетентности китайских студентов-филологов.....	74
1.2.1. Когнитивная составляющая лингвосоциокультурной компетентности китайских студентов-филологов.....	74
1.2.2. Деятельностная составляющая лингвосоциокультурной компетентности китайских студентов-филологов.....	91
1.2.3. Личностная составляющая лингвосоциокультурной компетентности китайских студентов-филологов.....	104
ВЫВОДЫ ПО 1 ГЛАВЕ.....	116
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ.....	119

ГЛАВА 2. СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВОСОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ .....	141
2.1. Критерии, показатели и уровни сформированности лингвосоциокультурной компетентности иностранных студентов- филологов.....	141
2.2. Уровень сформированности ЛСКК китайских студентов- филологов по окончании подготовительных факультетов украинских вузов (констатирующий эксперимент) .....	162
2.3. Методическое обеспечение формирования ЛСКК китайских студентов-русистов подготовительных факультетов.....	178
ВЫВОДЫ ПО 2 ГЛАВЕ .....	198
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ .....	201
ГЛАВА 3. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО- И НАЦИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВОСОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ-РУСИСТОВ .....	214
3.1. Лингводидактическая модель формирования ЛСКК китайских студентов-русистов .....	214
3.1.1. Структура лингводидактической модели формирования ЛСКК .....	214
3.1.2. Содержательный блок модели формирования ЛСКК.....	220
3.1.3. Лингвистический блок модели формирования ЛСКК .....	227
3.1.4. Методический блок модели формирования ЛСКК .....	247

3.2. Результаты внедрения методики формирования ЛСКК китайских студентов-русистов на начальном этапе обучения (формирующий эксперимент).....	268
ВЫВОДЫ ПО 3 ГЛАВЕ .....	278
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ .....	281
ВЫВОДЫ.....	290
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	294
ПРИЛОЖЕНИЕ А .....	294
ПРИЛОЖЕНИЕ Б.....	305
ПРИЛОЖЕНИЕ В .....	339
ПРИЛОЖЕНИЕ Г.....	389
ПРИЛОЖЕНИЕ Д .....	393

## УСЛОВНЫЕ ОБОЗНАЧЕНИЯ

ИК – интонационная конструкция

ИЯ – иностранный язык

КГ – контрольная группа

КС – коммуникативная стратегия

КТ – коммуникативная тактика

КЦ – коммуникативная цель

ЛСКК – лингвосоциокультурная компетентность

МК – межкультурная коммуникация

ПРП – программа речевого поведения

ПФ – подготовительный факультет

РД – речевая деятельность

РКИ – русский как иностранный

РЯ – русский язык

СПРП – субпрограмма речевого поведения

ЭГ – экспериментальная группа

## ВВЕДЕНИЕ

**Обоснование выбора темы исследования.** В настоящее время в украинских вузах обучается большое количество студентов-филологов из Китая, т.к. обострение потребности в межкультурной коммуникации стимулирует к изучению языков мирового общения, в том числе и русского. В связи с этим одной из ведущих задач обучения на подготовительных факультетах украинских вузов является языковая подготовка инофонов, в частности формирование лингвосоциокультурной компетентности китайских студентов-филологов как составляющей их коммуникативной и учебно-профессиональной компетентности. Этот процесс регулируется Законом Украины «Про освіту» (ред. 2016), Национальной доктриной развития образования Украины в XXI ст., Государственной национальной программой «Освіта (Україна XXI століття)» (ред. 1996), Концепцией развития образования Украины на период 2015–2025 гг.

Актуальность темы исследования обусловлена следующими факторами: 1) необходимостью качественной подготовки китайских преподавателей иностранных языков, в том числе русского, в соответствии с Общеевропейскими рекомендациями по языковому образованию, что требует формирования у студентов комплекса умений профессионально-ориентированного общения в социокультурной сфере в процессе обучения русскому языку – лингвосоциокультурной компетентности; 2) недостаточной разработкой проблемы формирования лингвосоциокультурной компетентности в украинской, китайской, российской лингводидактике; 3) необходимостью выяснить роль и место лингвосоциокультурной компетентности в структуре профессионально-ориентированной коммуникативной компетентности будущих китайских преподавателей русского языка, определить содержание и структуру указанной компетентности, охарактеризовать корпусы языковых единиц, составляющих лингвистический уровень таких составляющих;

4) формирование лингвосоциокультурной компетентности инофонов в процессе обучения русскому языку ещё не становилось предметом специального исследования, поэтому требует разработки экспериментальной методики в соответствии с коммуникативными потребностями китайских студентов-филологов на основе современных культуроведческого, социокультурного, компетентностного, коммуникативно-деятельностного, личностно-ориентированного подходов.

Учёные считают межкультурную коммуникацию парадигмой современного образования (В. Костомаров, В. Красных, О. Митрофанова, С. Тер-Минасова).

Проблема формирования лингвосоциокультурной компетентности инофонов является актуальной в лингводидактике (Н. Власенко, Б. Есаджанян, И. Ишханян, В. Сафонова, А. Щукин и др.). В частности, исследуют такие аспекты: профессиональный (Т. Балыхина, О. Заболотская, Н. Метс, В. Молчановский, Л. Шипелевич и др.); лингвокультурологический (А. Бердичевский, Е. Верещагин, В. Воробьев, Е. Голобородько, В. Костомаров, В. Красных, В. Маслова, О. Митрофанова, Ю. Прохоров, В. Сафонова, С. Тер-Минасова, Н. Тропина, Н. Ушакова, Т. Чернявская и др.); коммуникативный (З. Бакум, Г. Михайловская, Е. Пассов, М. Пентилюк, В. Стативка, А. Щукин и др.).

Культурологическая, социокультурная, лингвострановедческая компетентности были предметом исследований В. Молчановского, В. Воробьева, А. Щукина.

Проблемы национально-ориентированного обучения иностранному языку, стратегий и тактик речевой деятельности, учёта личностных особенностей учебно-познавательной деятельности изучали Т. Балыхина, И. Бобрышева, В. Вагнер, М. Давер, О. Каган.

Методика обучения языку основывается на психолого-педагогических принципах и определении механизмов и средств обучения, принципов

построения систем учебных упражнений, структурирования учебников и учебных пособий (А. Арутюнов, М. Вятютнев, А. Леонтьев, Е. Пассов, Н. Ушакова, А. Фурман).

Анализ лингвистической, психологической и педагогической литературы, наблюдение за реальным учебным процессом доказывают, что сформировался ряд *противоречий* между:

а) современным социальным запросом на качество языковой и профессиональной подготовки иностранных студентов-филологов и реальным уровнем сформированности их лингвосоциокультурной компетентности (далее – ЛСКК);

б) задачами формирования умений профессионально-ориентированного общения будущих преподавателей в социокультурной сфере и неразработанностью теоретических основ определения содержания и структуры лингвосоциокультурной компетентности;

в) коммуникативными потребностями контингента, который является целевой аудиторией исследования, и неопределённостью корпуса единиц разных языковых уровней, ориентированного на будущую специальность и национальность;

г) потребностью формирования умений лингвокультурного анализа единиц разных языковых уровней во время обучения русскому языку на начальном этапе и отсутствием специальных тем, разделов в учебной программе, методик, которые служили бы для реализации учебно-профессиональных коммуникативных потребностей иностранных студентов-филологов в социокультурной сфере общения.

В научных трудах рассмотрены некоторые теоретические и практические аспекты формирования лингвосоциокультурной компетентности, а также социокультурного компонента обучения русскому языку иностранных студентов на основном этапе изучения языка. Однако проблемы формирования лингвосоциокультурной компетентности

иностранных студентов-филологов на начальном этапе еще не были предметом специальных исследований, что обусловило выбор темы диссертационного исследования **«Формирование лингвосоциокультурной компетентности китайских студентов в процессе обучения русскому языку»**.

**Связь работы с научными программами, планами, темами.** Тема исследования включена в план научно-исследовательской работы кафедры языковой подготовки Центра международного образования Харьковского национального университета имени В. Н. Каразина. Диссертация выполнена в соответствии с темой научной работы кафедры «Научно-методические основы создания учебников и учебных пособий по языку обучения для иностранных студентов, аспирантов, стажеров». Тема исследования утверждена на заседании учёного совета Харьковского национального университета имени В.Н. Каразина (протокол от 27.06.2014 г. № 7) и согласована в Межведомственном совете по координации научных исследований по педагогическим и психологическим наукам в Украине Национальной академии педагогических наук Украины (протокол от 25.11.2014 г. № 8).

**Объект исследования** – процесс обучения русскому языку китайских студентов на начальном этапе.

**Предмет исследования** – методика формирования ЛСКК китайских студентов-филологов в процессе обучения русскому языку.

**Цель** исследования заключается в теоретическом обосновании лингвометодических основ, разработке и экспериментальной проверке методики формирования ЛСКК китайских студентов-филологов на начальном этапе обучения русскому языку.

В соответствии с целью, объектом и предметом диссертационного исследования были определены следующие **задачи**:



1) теоретически обосновать содержание и структуру профессионально-ориентированной ЛСКК китайских студентов-филологов как когнитивно-деятельностного конструкта, опираясь на современные культуроведческий, социокультурный, компетентностный, коммуникативно-деятельностный, личностно-ориентированный подходы, а также на коммуникативные потребности целевого контингента исследования;

2) описать лингвокоммуникативные, культурологические, профессионально- и национально-ориентированные основания создания корпусов языковых единиц, необходимых для формирования ЛСКК на начальном этапе обучения китайских студентов-филологов в вузах Украины;

3) определить критерии, показатели, уровни сформированности каждого из компонентов ЛСКК китайских студентов-филологов;

4) выяснить современное состояние формирования ЛСКК китайских студентов-филологов подготовительных факультетов вузов Украины и описать программное и методическое обеспечение названного процесса;

5) создать профессионально и национально ориентированную лингводидактическую модель, разработать и апробировать методику формирования знаний и умений, являющихся базой формирования ЛСКК китайских студентов-филологов, которая будет учитывать характеристики корпусов единиц разных языковых уровней и лингвометодические условия обучения русскому языку;

6) осуществить экспериментальную проверку эффективности разработанной методики формирования ЛСКК студентов-филологов на начальном этапе.

**Гипотеза** исследования заключается в предположении, что формирование лингвосоциокультурной компетентности китайских студентов, овладевающих русским языком, будет эффективным, если при обучении реализовать такие компоненты методики:

- комплексное формирование и развитие инвариантных составляющих лингвосоциокультурной компетентности: когнитивной, деятельностной, личностной, а также вариативных составляющих, учитывающих будущую специальность и национальность студентов – профессионально- и национально-ориентированных;

- отбор, структурирование и использование языкового материала (лингвосоциокультурного, лингвооперационального, лингвоаксиологического корпусов языковых единиц) в соответствии с инвариантными и вариативными составляющими, ориентированными на будущую специальность студентов и их национальность;

- формирование аспектных навыков, условно-коммуникативных и коммуникативных умений речевой деятельности средствами системы предкоммуникативных аналитических, условно-коммуникативных, коммуникативных заданий и упражнений, что позволяет выделить фазы обучения от репродуктивных до продуктивных;

- учёт особенностей речевого поведения будущих китайских преподавателей русского языка, что обуславливает составление программы, содержащей учебно-познавательную, этикетную, инструктирующую, оценивающую субпрограммы.

#### **Методологическая основа и методы исследования:**

- *теоретические* – анализ и синтез лингвистических, психологических, педагогических, лингвометодических исследований по выбранной теме для уточнения понятия «лингвосоциокультурная компетентность»; определения содержания и структуры названного феномена; анализ программного и учебно-методического обеспечения процесса языковой подготовки иностранных студентов на начальном этапе, разработка эффективных средств обучения с целью комплексного формирования лингвосоциокультурной компетентности китайских студентов-филологов;

- *эмпирические* – педагогическое наблюдение за учебным процессом; тестирование студентов, анкетирование преподавателей для определения современного состояния формирования ЛСКК; педагогический эксперимент: констатирующий этап – для определения исходного уровня обученности целевого контингента исследования, формирующий этап – для апробации экспериментальной методики; контрольный этап – для верификации разработанной методики; метод моделирования – для создания модели профессионально- и национально-ориентированной методики формирования лингвосоциокультурной компетентности китайских студентов-филологов.

- *статистические* – статистико-математическая обработка показателей, полученных экспериментальным путём, для проверки эффективности предложенной методики.

**Научная новизна** исследования заключается в том, что *впервые теоретически обоснованы и описаны* лингвометодические основы методики формирования профессионально-ориентированной лингвосоциокультурной компетентности китайских студентов-филологов в процессе обучения русскому языку; *уточнено* понятие «лингвосоциокультурная компетентность» (её сущность, содержание и структура в соответствии с особенностями обучения русскому языку китайских студентов-филологов); *определены* критерии, показатели и уровни сформированности каждого из компонентов лингвосоциокультурной компетентности китайских студентов-филологов; *охарактеризованы* лингвистические основы создания корпусов языковых единиц, необходимых для формирования когнитивной, деятельностной, личностной составляющих лингвосоциокультурной компетентности на начальном этапе обучения китайских студентов; *создана* авторская модель и *разработана* методика формирования знаний и умений, являющихся основой формирования лингвосоциокультурной компетентности китайских студентов-филологов, которая учитывает характеристики корпусов единиц различных языковых уровней и определяет

лингвометодические условия обучения русскому языку как иностранному; *дальнейшее развитие* получила методика работы с единицами разных уровней языка, содержащими национально-культурный компонент семантики, в процессе обучения русскому языку как иностранному.

**Практическое значение** определяют следующие факторы:

а) разработка (на основе культуроведческого, социокультурного, компетентностного, коммуникативно-деятельностного, личностно- и национально-ориентированного подходов) методики формирования лингвосоциокультурной компетентности иностранных студентов, б) определение уровней её сформированности; в) разработка системы упражнений и заданий для формирования такой компетентности; г) создание профессионально- и национально-ориентированной лингводидактической модели и её внедрение в систему обучения русскому языку китайских студентов-филологов на начальном этапе. Основные положения и выводы диссертации позволяют осуществить совершенствование программ по русскому языку как иностранному и методическое обеспечение процесса формирования лингвосоциокультурной компетентности иностранных студентов, создание учебников и учебно-методических пособий, в том числе мультимедийных.

**Результаты исследования внедрены** в учебный процесс Харьковского национального университета имени В.Н. Каразина (акт от 13.10.2017 № 2301-2/318а), Харьковского национального автомобильно-дорожного университета (акт от 12.09.2017 № 2813/65), Харьковской государственной академии культуры (акт от 29.05.2017 № 01-03-482), Сумского государственного педагогического университета имени А.С.Макаренка (акт от 18.05.2017 № 1096), Киевского национального университета имени Т.Г. Шевченко (акт от 17.05.2017 № 013/247), Киевского национального лингвистического университета (акт от 17.10.2017 № 1309/16-19).

**Достоверность результатов** исследования обеспечивают:

1) лингвистическое, лингвокультурологическое, лингводидактическое обоснование исходных положений, содержания и структуры лингвосоциокультурной компетентности; 2) многоаспектный анализ теоретического и эмпирического материала; 3) целесообразное использование методов, соответствующих определённому объекту и предмету исследования, его цели и задачам; 4) экспериментальная проверка выдвинутой гипотезы; 5) доказательство эффективности разработанной модели с помощью количественно-качественного анализа результатов экспериментального обучения с использованием метода статистической обработки данных.

Исследование продолжалось в течение 2014 – 2017 гг. и охватывало **три этапа**.

На *первом этапе* (2014 – 2015 гг.) определены исходные положения диссертационной работы (объект, предмет, цель, задачи, гипотеза, методы исследования), осуществлён анализ научно-методической литературы по теме исследования; изучены психолого-педагогические и лингвометодические основы формирования лингвосоциокультурной компетентности, теоретически определены структура и содержание когнитивно-деятельностного конструкта «лингвосоциокультурная компетентность», его место и роль в профессиональной подготовке будущих преподавателей русского языка; описаны инвариантные составляющие и вариативные компоненты компетентности.

На *втором этапе* (2015 – 2016 гг.) разработаны критерии, показатели и определены уровни оценивания сформированности ЛСКК китайских студентов-филологов, проведён констатирующий этап экспериментального обучения и обобщены его результаты, определено соответствие рабочих программ по русскому языку подготовительных факультетов, учебников и пособий выясненным требованиям по формированию необходимых знаний,

навыков, умений, обеспечивающих сформированность лингвосоциокультурной компетентности.

В течение *третьего этапа* (2016 – 2017 гг.) с использованием метода моделирования создана лингводидактическая модель и разработана методика опытно-экспериментального обучения, проведён формирующий эксперимент по разработанной национально- и профессионально-ориентированной методике; на контрольном этапе осуществлена проверка уровня обученности студентов, получены и обобщены статистические данные результатов экспериментального обучения, доказана эффективность предложенной методики, сформулированы общие выводы исследования, работа завершена и оформлена как диссертация.

**Личный вклад** соискателя состоит в теоретическом обосновании, организации и научно-методическом сопровождении экспериментально-исследовательской работы по формированию лингвосоциокультурной компетентности китайских студентов-филологов на начальном этапе обучения русскому языку; написании текста диссертации (для аргументации отдельных положений диссертации использованы труды учёных с обязательными ссылками); разработке концепции создания учебного пособия для китайских студентов в соответствии с систематизированными в диссертации культуроведческими, компетентностными, национально-ориентированными принципами преподавания иностранных языков, в частности, в использовании принципа структурирования учебного материала в соответствии с ментально-лингвальными комплексами (культурными кодами), осуществлении русско-китайского перевода, а также в разработке системы заданий, реализующей принцип поэтапного комплексного формирования лингвосоциокультурной компетентности.

**Апробация результатов диссертационного исследования.** Основные направления и результаты исследования обсуждались на научно-методических семинарах и заседаниях кафедры языковой подготовки Центра

международного образования Харьковского национального университета имени В. Н. Каразина, конференциях различного уровня.

1. Проблемы і перспективи підготовки іноземних студентів: Міжнародна науково-практична конференція: м. Харків, Харківський національний автомобільно-дорожній університет, 2–3 жовтня 2014 р.

2. Инновации и традиции в преподавании русского языка в вузе и школе: IX Международная научно-практическая конференция: г. Харьков, Харьковский национальный университет строительства и архитектуры, 17–18 декабря 2014 г.,

3. Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний та національний виміри змін: II Міжнародна науково-практична конференція: м. Суми, Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка, 26–27 березня 2015 р.

4. Науково-методичні проблеми мовної підготовки іноземних студентів: Міжнародна науково-практична конференція: м. Київ, Національний авіаційний університет, 16–17 квітня 2015 р.

5. Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти. Міжпредметні зв'язки: XIX Міжнародна науково-практична конференція: м. Харків, Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, 4–5 червня 2015 р.

6. Проблемы і перспективи мовної підготовки іноземних студентів: Міжнародна науково-практична конференція: м. Харків, Харківський національний автомобільно-дорожній університет, 1–2 жовтня 2015 р.

7. Роль перевода в современной лингводидактике: Международная научно-практическая конференция: г. Кишинев, Международный независимый университет Молдовы, Институт филологических и межкультурных исследований. 21–22 октября 2015 г.

8. Лінгвістичні та лінгво-культурологічні аспекти навчання іноземних студентів у вищих навчальних закладах України: V Всеукраїнська науково-практична конференція: Дніпропетровськ, 31 березня – 1 квітня 2016 р.

9. Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний та національний виміри змін: III Міжнародна науково-практична конференція: м. Суми, Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка, 6–7 квітня 2016 р.

10. Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти. Міжпредметні зв'язки: XX Міжнародна науково-практична конференція: м. Харків, Харківський національний університет імені В.Н.Каразіна, 4–5 червня 2016 р.

11. Проблеми і перспективи мовної підготовки іноземних студентів: Міжнародна науково-практична конференція: м. Харків, Харківський національний автомобільно-дорожній університет, 6–7 жовтня 2016 р.

12. Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти. Міжпредметні зв'язки: XXI Міжнародна науково-практична конференція: м. Харків, Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, 1–2 червня 2017 р.

**Публикации.** Результаты исследования представлены в 19 научных работах: в 9 опубликованы основные научные результаты диссертации; 9 свидетельствуют об апробации материалов диссертации, 1 дополнительно отражает научные результаты диссертации.

**Структура и объём диссертации** обусловлены целью и задачами научного исследования. Диссертация состоит из введения, трёх разделов, выводов к ним, общих выводов, списков использованных источников (309 наименований) и пяти приложений. Полный объём диссертации составляет 398 страниц, из которых 215 страниц основного текста. Работа содержит 18 таблиц, 4 рисунка и 1 схему.



# ГЛАВА 1

## ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВОСОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ

### 1.1. Лингвосоциокультурная компетентность иностранных студентов-филологов как когнитивно-деятельностный конструкт

**1.1.1. Место и роль ЛСКК в профессиональной подготовке будущих преподавателей русского языка.** Ведущую роль в учебно-профессиональном развитии китайских граждан, получающих высшее образование в Украине, играет процесс языковой подготовки. Выбрав русский язык (далее – РЯ) в качестве объекта изучения, китайские студенты-филологи находятся в условиях диалога культур. РЯ предопределяет процесс социализации и интеграции иностранного студента в новой культуре уже на начальном этапе обучения и становится средством формирования профессиональных умений будущих русистов.

«Функционирование системы обучения как совокупности основных компонентов учебного процесса по иностранному языку осуществляется в рамках определённого профиля обучения» [187, с. 79]. Вслед за А. Щукиным под «профилем обучения» мы понимаем «сложившийся тип подготовки по иностранному языку в зависимости от потребностей учащихся, что определяет содержание, цели и задачи обучения» [там же].

В методике преподавания иностранных языков (далее – ИЯ) в вузах традиционно выделяют филологический и нефилологический профили обучения. Выбор целевой аудитории настоящего исследования обуславливает необходимость определения особенностей обучения русскому языку как иностранному (далее – РКИ) студентов филологического профиля [176].

Для иностранных студентов-русистов РЯ является профилирующим

предметом, а также средством приобретения знаний в области русской филологии, объектом и средством будущей профессиональной деятельности [55]. Учёные (Т. Балыхина, Н. Ушакова и др.) разграничивают два контингента учащихся: студентов факультета иностранных языков (будущих переводчиков) и студентов филологического факультета (будущих преподавателей РКИ). Обучение РЯ переводчиков, по сравнению с обучением будущих преподавателей, имеет свою специфику, которая связана с количеством часов, выделяемых на изучение русского языка, с количеством специальных дисциплин, а также соотношением теоретических и практических учебных курсов [120, с. 253]. В настоящем исследовании рассматривается процесс обучения будущих преподавателей РКИ, для которого характерно «слияние филологической и методической подготовки» [55].

Иностранные студенты – будущие преподаватели РКИ – нуждаются в освоении РЯ на таком уровне, который предполагает владение теоретическими профессиональными знаниями о языке и умениями преподавательской деятельности с его использованием [108]. С одной стороны, учащимся необходимо участвовать в коммуникации на уровне, близком к уровню филологически образованных носителей языка, в пределах актуальных для них учебно-профессиональной, социокультурной, деловой, общественно-политической и разговорно-бытовой сфер общения. С другой стороны, существует потребность в развитии профессионального подхода к РЯ как объекту будущей деятельности, что вызывает необходимость формирования аналитического отношения к языковому материалу [61]. Для успешного осуществления профессиональной деятельности необходимо владеть комплексом компетентностей, в состав которых входят знания, навыки, умения, формируемые в процессе использования языка и позволяющие учащемуся вступать в общение, преодолевая языковые и культурные барьеры, выполнять коммуникативные действия,

соответствующие коммуникативным задачам, в актуальных для коммуниканта ситуациях и условиях общения [190].

Полноценное участие в коммуникации предполагает не только владение языковыми уровнями (фонетикой, лексикой, грамматикой), но и связь с такими внеязыковыми параметрами, как 1) ситуативный (учёт ситуации общения); 2) социальный (учёт социального статуса партнёров по коммуникации); 3) национально-культурный (учёт культурных особенностей, отражённых в языковых единицах); 4) страноведческая эрудиция (знание реалий культуры страны изучаемого языка) [101; 35, с. 14].

Языковые и внеязыковые параметры коммуникативного акта учитываются при определении целей изучения ИЯ. Традиционно выделяются коммуникативная, профессиональная и познавательная-воспитательная цели курса РЯ для иностранных студентов-филологов [123, с. 3–4.]. Эти цели реализуются в комплексе задач обучения РКИ: а) приобретение учащимися фундаментальных филологических знаний; б) овладение речевой деятельностью на изучаемом языке; в) усвоение культурологической информации о стране изучаемого языка; г) выработка профессиональных умений преподавания [123; 125].

В соответствии с названными целями и задачами выделяют четыре взаимосвязанные составляющие содержания обучения РЯ иностранных студентов (лингвистическая, речевая, профессиональная, социокультурная).

На современном этапе развития методики «цели чаще всего рассматриваются как планируемые результаты в компетентностном измерении» [66, с. 22]. Термины «компетентность» и «компетенция» выступают в качестве общего определения такого интегрального социально-личностно-поведенческого феномена, как результат образования в совокупности мотивационно-ценностных, когнитивных составляющих [58]. Широкое употребление понятий «компетенции» и «компетентности» стало

следствием развития компетентностного подхода в обучении иностранным языкам, в том числе РКИ.

Различные проблемы реализации компетентностного подхода в обучении языкам исследованы в работах Т. Балыхиной, И. Гудзик, И. Зимней, М. Пентилюк, А. Сурыгина, Л. Фарисенковой, А. Щукина и др. Данный подход выделяется в качестве «одной из методологий проектирования целей образовательного процесса, суть которой в представлении <...> планируемых результатов обучения с выраженным акцентом на деятельностный компонент в терминах умения решать обобщённые задачи профессиональной деятельности и/или индикаторов ожидаемого профессионального поведения и необходимых для этого знаний, умений и навыков, опыта, позволяющих выпускникам проявлять компетентность» [142, с. 67].

В отличие от компетенции, которую принято рассматривать как комплекс знаний, умений, навыков, приобретённых в ходе обучения и составляющих содержательную сторону такого обучения, компетентность означает свойства, качества личности, определяющие её способность к выполнению деятельности на основе приобретенных знаний и сформированных навыков, и умений. Мы разделяем точку зрения Н. Ушаковой [154, с. 40] и считаем, что компетенция является когнитивным компонентом компетентности, базирующимся на знаниях в актуальных для учащихся сферах общения. Понятие «компетентность» шире понятия «компетенция» и включает не только когнитивную и операциональную составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую.

Результат обучения иностранных студентов – будущих преподавателей РКИ, по мнению исследователей (З. Иевлевой, Л. Фарисенковой и др.), описывается через набор компетентностей, составляющих профессионально-педагогическую компетентность, которая «представляет собой сложную

систему профессиональных и личностных качеств, необходимых для успешной реализации педагогической деятельности по обучению русскому языку как иностранному» [61, с. 93]. На основе системно-структурного анализа профессиональной деятельности будущих преподавателей РКИ В. Молчановский и Л. Шипелевич описывают структуру их профессиональной компетентности, выделяя следующие её компоненты: 1) компетентности, входящие в предметную сферу будущей профессиональной деятельности (лингвистическая и общегуманитарная); 2) компетентности, входящие в психолого-педагогическую сферу (психологическая, педагогическая, методическая); 3) компетентности, входящие в сферу педагогического общения (профессионально-коммуникативная) [108].

Сравнив составляющие выделенных учёными компетентностей, можно сделать вывод, что знаниевые компоненты профессионально-коммуникативной и психологической компетентностей совпадают. В. Молчановский и Л. Шипелевич в состав психологической компетентности включают знания когнитивной психологии, психологии речи, психологии общения и отношений, психологии личности [там же, с. 214]. В то же время к профессионально-коммуникативной компетентности учёные относят такие виды знаний как психология общения, структура и закономерности педагогического общения, психология межличностных отношений, психологические особенности межкультурных контактов [там же]. Кроме того, как отмечалось ранее, состав компетентности не исчерпывается знаниями. Следовательно, набор составляющих профессионально-педагогической компетентности будущих преподавателей РКИ, а также состав каждой из них нуждаются в уточнении.

В методике не существует общепризнанного описания профессиональной компетентности преподавателя РКИ. Исследователями выделяются следующие компетентности и компетенции: лингвистическая,

коммуникативная, литературоведческая, социолингвистическая, социокультурная, социальная, когнитивная, культуроведческая, лингвокультуроведческая, методическая, психолого-педагогическая, стратегическая, технологическая [181, с. 262; 183, с. 150–153].

Следует учитывать тот факт, что китайскими преподавателями РКИ профессиональная деятельность будет осуществляться средствами ИЯ. В связи с этим студенты должны приобрести навыки и умения общения на этом языке в профессиональной и других, актуальных для них, сферах.

По мнению других учёных (Т. Балыхиной, Н. Метс, А. Соломоновой и др.), результатом обучения будущих преподавателей является коммуникативная компетентность как лингвистически, психологически и методически организованная система, включающая набор компонентов: лингвистическую и речевую компетентности (как основу осуществления коммуникации), профессиональную компетентность (лингвистическую, методическую и литературоведческую), лингвострановедческую, социокультурную, лингвокультурную, межкультурную [12; 97; 134]. Лингвострановедческой, социокультурной, лингвокультурной, межкультурной называют компетентность, формируемую в процессе обучения общению в социокультурной сфере.

Разнообразие взглядов на данную проблему связано со сложностями профессиональной подготовки будущих преподавателей, в процессе которой им необходимо овладеть не только умениями коммуникации на уровне, приближающемся к уровню филологически образованного носителя РЯ, но и умениями аналитико-моделирующего и адаптивно-вариативного использования средств данного языка, необходимого для подготовки и проведения занятий по РКИ [61].

Мы придерживаемся точки зрения Т. Балыхиной, А. Соломоновой [12; 134] и считаем, что результатом овладения РЯ данным контингентом студентов должна стать интегративная коммуникативная компетентность,

представляющая собой комплекс ключевых компетентностей: языковой, речевой, социокультурной и профессиональной.

Сосредоточим внимание на вопросах формирования ЛСКК китайских студентов-русистов. В связи с этим рассмотрим процесс изучения языка в единстве с культурой.

Такой подход стал приоритетным со второй половины XX века и декларирует изучение инофонами РЯ как средства не только профессионального, но и ценностного, морального становления. «Образование воспроизводит культуру и должно формировать «человека культуры», способного работать с различными типами мышления и идеями многих культур» [41, с. 31].

Проблемы изучения языка в единстве с культурой его носителей нашли отражение в исследованиях Н. Алефиренко, Е. Верещагина, Д. Гудкова, В. Костомарова, Е. Пассова, В. Сафоновой, С. Тер-Минасовой, Н. Тропиной, В. Фурмановой, В. Шаклеина и др.

Считаем, что описание ЛСКК будущих преподавателей РКИ необходимо осуществить в свете культуроведческого подхода. Наиболее разработанным в методике аспектом названного подхода является лингвострановедение.

В. Молчановский характеризует комплекс знаний, умений и навыков, составляющий «лингвострановедческий компонент профессиональной компетенции преподавателя РКИ». Систематизируем перечисленные учёным знания, умения и навыки, которые актуальны для целевого контингента настоящего исследования [107, с. 56–57] (см. табл.1.1).

Как видно из таблицы, будущим преподавателям РКИ необходимо владеть не только лингвострановедческими, но и методическими знаниями и умениями, в частности, умениями выявления конфликтных ситуаций в процессе межкультурной коммуникации (далее – МК), умениями их предотвращения и /или выхода из них.

Таблица 1.1

**Лингвострановедческие знания и умения  
будущих преподавателей РКИ**

ЗНАНИЯ	УМЕНИЯ
<ul style="list-style-type: none"> <li>- истории и культуры страны носителей изучаемого языка в соответствии с уровнем владения данным языком;</li> <li>- специфики речевого этикета, невербальных средств коммуникации (жестов, мимики, привычного поведения) и соответствующих им соматических речений;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- выделять языковой и речевой материал с национально-культурным компонентом семантики, организовывать овладение им, используя разные приёмы семантизации, контролировать степень усвоения с учётом особенностей группы, профессиональных и возрастных интересов учащихся, целей этапа обучения;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- методики выявления страноведческой информации в языковых единицах разных уровней (слово, афоризм, фразеологизм);</li> <li>- методики лингвострановедческой работы с текстом;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- методически обрабатывать текст, т.е. проводить лингвострановедческую адаптацию, составлять лингвострановедческий комментарий;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- форм проявления лингвосоциокультурной интерференции в вербальном и невербальном поведении изучающих русский язык.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- учитывать и нейтрализовать такую интерференцию, проявляющуюся в речевой деятельности коммуникантов;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- знание особенностей родной и изучаемой культур, в том числе их аксиологических характеристик, а также общечеловеческих ценностей.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- определять и предотвращать потенциально конфликтные ситуации общения, основываясь на сопоставлении особенностей контактирующих в процессе обучения культур, а также с учётом общечеловеческих ценностей.</li> </ul>

Для того чтобы будущие преподаватели овладели перечисленными знаниями и умениями, необходимо усвоение культуры, отражённой в языке, на таком уровне, на котором они сумеют не только избегать коммуникативных неудач, но и предотвращать коммуникативные ошибки своих будущих учеников. Достижение такого уровня владения языком должно осуществляться в процессе обучения общению в социокультурной



сфере, а также в результате освоения курсов «Лингвострановедение», «Межкультурная коммуникация», «Методика преподавания РКИ». Целевым контингентом настоящего исследования являются китайские студенты подготовительных факультетов (далее – ПФ), поэтому необходимо выяснить, какой объём перечисленных знаний и умений можно сформировать на начальном этапе изучения языка.

«Программы для подготовительного факультета традиционно соотносят с элементарным и базовым уровнями владения языком (1 семестр) и первым сертификационным уровнем (2 семестр)» [154, с. 21]. В свою очередь, это соответствует уровням А1 и А2 (1 семестр ПФ) и уровню В1 (2 семестр ПФ) в европейской системе тестирования CEFR. В результате обучения на подготовительных факультетах иностранные студенты должны достигать уровня В1 владения языком обучения (русским).

Существенным считаем следующее обстоятельство: лишь при овладении ИЯ на уровне А2 инофоны приобретают способность не только «понимать собеседника на простом уровне и использовать отдельные выражения, необходимые для удовлетворения конкретных потребностей» [190, с. 24], но и «понимать изолированные фразы и широкоупотребительные выражения, необходимые для повседневного общения в сферах личного быта, семейной жизни <...>, работы или обучения» [там же]. Следовательно, у иностранных студентов ПФ – будущих преподавателей РКИ умения профессиональной коммуникации представляется возможным начинать формировать с уровня А2 владения РКИ [170].

Согласно Учебной программе по РКИ для украинских вузов, достижение уровня В1 позволит иностранным студентам решать образовательные задачи в учебно-профессиональной, социокультурной и социально-бытовой сферах. В программе выделены «уровни конечных умений»: владение РЯ как средством получения профессиональной квалификации, средством общения и интеграции в иноязычную культуру

[111]. В такой интерпретации конечные умения распределяются не по уровням (уровень один – В1), а по сферам использования изучаемого языка. Анализируемая программа составлена с учётом целей обучения, определяемых учебными, коммуникативными и познавательными потребностями студентов-иностранцев ПФ, но без учёта профессиональной направленности обучения. «Она фиксирует цели и содержание обучения в идеализированной форме, в то время как их воплощение происходит в условиях учебной деятельности на разных по профилю ПФ, где содержание программы может корректироваться» [там же, с. 80]. Необходимо выделение инвариантной составляющей умений иностранных студентов, приобретаемых по окончании ПФ (умения осуществления коммуникации в учебной, социально-бытовой и социокультурной сферах общения на уровне В1), характерной для всех иностранных студентов независимо от выбранной ими специальности, и вариативной составляющей (умения профессионального общения соответствующего уровня).

Анализ учебного процесса на ПФ показал, что вариативная составляющая обучения будущих филологов реализуется через изучение специальных курсов «языкознание», «литературоведение», «литература», цель которых состоит в ознакомлении студентов с теоретическими основами науки о языке и литературе. Социокультурная составляющая обучения на начальном этапе не дифференцируется в зависимости от профиля обучения, является универсальной для студентов всех специальностей и реализуется в курсе «Страноведение» при обучении общению в социокультурной сфере.

В обучении практическому владению РЯ в социокультурной сфере на начальном этапе выделяют следующие задачи: научить понимать прочитанную и услышанную социокультурную информацию, передавать её в устной или письменной форме и давать ей свою оценку [66, с. 62]. Такие задачи являются инвариантными и актуальными для студентов разных специальностей, но недостаточными для удовлетворения профессионально-

ориентированных коммуникативных потребностей будущих преподавателей РКИ [170]. Необходимо дополнение задач обучения на основе актуальных для данного контингента коммуникативных потребностей.

Поскольку иностранные студенты-филологи должны не только использовать имеющиеся социокультурные знания в коммуникативных актах, но и профессионально их интерпретировать, необходима реализация следующих вариативных коммуникативных потребностей студентов ПФ – будущих преподавателей РКИ: 1) потребность в осуществлении коммуникации в учебно-профессиональной сфере общения на уровне В1 с целью получения лингвистических, литературоведческих и методических знаний и соответствующих профессиональных умений; 2) потребность в осуществлении коммуникации в социокультурной сфере общения, базирующейся на понимании и умении (на соответствующем уровне владения языком) адекватной интерпретации языковых единиц с национально-культурным компонентом значения.

Каждому уровню обученности должен соответствовать определённый набор указанных единиц. Каждый из таких наборов будем называть корпусом языковых единиц.

Реализация коммуникативных потребностей иностранных студентов в социокультурной сфере предполагает формирование компетентности, которую называют и определяют по-разному: лингвострановедческая (Е. Верещагин, В. Костомаров, Г. Томахин), лингвокультурологическая, или лингвокультурная (В. Воробьёв, В. Красных, Ю. Прохоров, В. Шаклеин), социокультурная (В. Сафонова, А. Щукин), межкультурная (А. Бердичевский, С. Тер-Минасова). Вид формируемой компетентности зависит от коммуникативных потребностей учащихся и от выбора доминирующего подхода к организации обучения – культуроведческого или социокультурного.

Для названия когнитивно-деятельностного конструкта, реализующего задачи подготовки будущих русистов, используем существующий в методике преподавания ИЯ термин «лингвосоциокультурная компетентность», который, с нашей точки зрения, отражает наличие профессионального лингвокультурного компонента в обучении иностранных студентов-русистов общению в социокультурной сфере.

Феномен ЛСКК исследовали в теории и методике профессионального образования как компонент профессиональной компетентности будущих специалистов межкультурной коммуникации (Н. Власенко), учителей иностранного языка (Е. Морозова), а также в методике преподавания ИЯ как компонент профессиональной компетентности будущих переводчиков (В. Зайцева, Н. Ишханян). ЛСКК определяется как способность индивида осуществлять межкультурную коммуникацию (далее – МК) и подразумевает владение знаниями о национально-культурных особенностях страны изучаемого языка, нормах речевого и неречевого поведения его носителей, а также умениями осуществлять коммуникацию с учётом этих особенностей и норм; умения использовать разные коммуникативные роли, стратегии в условиях социального взаимодействия; способности осуществлять разные виды речемыслительной деятельности и выбирать лингвистические средства в соответствии с местом, временем, сферой общения и социальным статусом партнеров [57; 63].

Данное описание результата обучения общению в социокультурной сфере можно соотнести с потребностями как иностранных студентов-филологов, так и нефилологов. Такая интерпретация ЛСКК не учитывает формирования профессионального компонента компетентности будущих преподавателей РКИ.

До настоящего времени в методике преподавания РКИ феномен ЛСКК не являлся предметом исследований.

Приведённые рассуждения дают основания считать, что в процессе обучения РЯ китайских студентов-филологов (будущих преподавателей РКИ) необходимо формирование ЛСКК, которая является компонентом как коммуникативной, так и профессиональной компетентности, учитывает коммуникативные и профессиональные потребности данного контингента. Как компонент коммуникативной компетентности ЛСКК позволяет реализовать потребности иностранных студентов-филологов в социокультурной сфере общения. В качестве компонента профессиональной компетентности, сформированная ЛСКК даст возможность учащимся овладеть умениями адекватной лингвистической и культурологической интерпретации единиц языка с национально-культурным компонентом значения, а также методическими умениями обучения общению в социокультурной сфере.

Овладение названными умениями возможно на основе владения на определённом уровне (от А2) аспектными языковыми навыками и умениями во всех видах речевой деятельности (далее – РД). Комплексное обучение таким аспектам как фонетика, графика, лексика и грамматика строится в процессе работы над звуком, словом, предложением и текстом.

По мнению Е. Верещагина и В. Костомарова, «фонетико-просодический и интонационный уровень языка сам по себе несёт определённую информацию», поскольку любое отклонение от нормированного произношения и нейтрального стиля речи воспринимается как дополнительная информация о говорящем или о характере текста [35, с. 148]. Такие же явления наблюдаются и на словообразовательном уровне (например, обилие деминутивных суффиксов *-чик-*, *-еньк-* и др.), и на грамматическом, синтаксическом уровнях (использование формы множественного числа глаголов при подлежащем в грамматической форме единственного числа – так называемая «лакейская конструкция»; частое

употребление частицы *же* соотносит говорящего с южнорусским регионом) [35, с. 149–152].

Фонетические и графические навыки лежат в основе лексических, которые принято разделять на рецептивные (навыки узнавания и понимания слов при чтении и аудировании) и продуктивные (навыки выбора и употребления слов при говорении и письме) [180]. «Суть лексического навыка состоит в том, что в сознании учащегося воспринятое слово (форма) мгновенно вызывает его значение, а необходимое значение вызывает соответствующую форму» [66, с. 129]. Е. Пассов также обращает внимание на то, что для выполнения лексических операций не менее важными являются знания правил лексической сочетаемости, поскольку понимание и выбор слова зависят от контекста [113].

Грамматические навыки также делятся на рецептивные и продуктивные. К рецептивным относят «навыки узнавания и понимания грамматических структур», а к продуктивным – «навыки выбора и употребления в речи синтактико-морфологических структур предложения» [66, с. 135]. В основе каждого грамматического навыка лежит связь формы и функции, поскольку суть его состоит в том, что воспринятая форма автоматически вызывает в сознании носителя языка её функцию, а необходимая функция автоматически вызывает соответствующую форму [там же].

«Так же, как каждое слово, по выражению С. Тер-Минасовой, отражает иностранный мир и иностранную культуру, так и за каждым грамматическим явлением языка стоит обусловленное национальным сознанием представление о мире» [146, с. 47]. Например, для РЯ, в отличие от неславянских языков, свойственно широкое употребление императивных, инфинитивных форм и пассивно-дательных конструкций: «*Вход запрещён!*», «*Не курить!*», «*Тебе нужно пойти на день рождения*» [96, с. 60]. Такие

формы могут вызывать недоумение у инофонов-китайцев, однако для носителей РЯ они не являются грубыми.

А. Бердичевский считает, что в основе изучения грамматического явления, отражающего национально-культурную специфику, лежит «не его грамматическая форма, а его применение в межкультурной ситуации», т.е. изучение влияния на собеседника благодаря использованию определённых грамматических форм и конструкций как индикаторов межкультурных воздействий [96, с. 61].

Учёные отмечают, что «комплексность построения учебного курса подразумевает и взаимосвязанное обучение всем видам коммуникативных умений – обучение, направленное на одновременное и параллельное развитие аудирования, говорения, чтения и письма» [66, с. 102].

Таким образом, процесс формирования ЛСКК основывается на обучении аспектам языка и на развитии умений в рецептивных (аудирование, чтение) и продуктивных (говорение, письмо) видах РД. Комплекс составляющих ЛСКК обеспечит реализацию коммуникативных потребностей будущих русистов (в соответствии с уровнем обученности) в социокультурной и профессиональной сферах общения [169].

Описать содержание и структуру ЛСКК необходимо с учётом целей и задач обучения китайских студентов-филологов, будущих преподавателей РКИ. Теоретической базой для этого служат культуроведческий, социокультурный, компетентностный, личностно- и национально-ориентированный подходы к обучению РКИ.

**1.1.2. Психолого-педагогические и лингвокультурологические основы определения содержания и структуры лингвосоциокультурной компетентности иностранных филологов-русистов.** На современном этапе развития методики преподавания ИЯ доминирует убеждение в том, что в процессе обучения общению в социокультурной сфере происходит постижение иностранной культуры. Е. Пассов ту часть иностранной

культуры, которую познают изучающие ИЯ, называет «иноязычной культурой» и, вслед за И. Лернером, считает её содержанием иноязычного образования [114]. При этом учёный призывает осуществить переориентацию образования «со знаниецентрического на культуросообразное» [там же, с. 18].

ИЯ и иноязычная культура, по мнению методистов, осваиваются двумя способами: «культура через язык, язык через культуру» [187, с. 97]. В методике РКИ существует мнение (О. Митрофанова, Д. Гудков), что до начала XXI века в практике преподавания действовала модель «язык – цель, культура – средство», согласно которой культурная информация не привносится извне, а извлекается из учебных материалов. Однако, как отмечает О. Митрофанова, не менее важной для изучающих РЯ является модель «культура – цель, язык – средство». При таком подходе «язык представляет собой «ключ», открывающий дверь на пути познания культуры» [102, с. 290].

Будущим преподавателям РКИ необходимо овладеть знаниями языка и соответствующей культуры; а также овладеть стратегиями извлечения культурных смыслов из языковых единиц и осознать природу этих стратегий для использования в будущей профессиональной деятельности. Следовательно, в процессе формирования ЛСКК данного контингента студентов целесообразно реализовывать две обозначенные модели: от явлений языка к явлениям культуры и наоборот [175].

Интерес к взаимодействию языка и культуры нашёл отражение в культуроведческом и социокультурном подходах к обучению. Предпримем анализ названных подходов с целью определения содержания и структуры ЛСКК.

Культуроведческий подход, сформировавшийся в середине XX в., основан на идее взаимосвязи и взаимодействия языка и культуры и расценивается в качестве новой парадигмы методики преподавания РКИ,



сменившей коммуникативную парадигму [102, с. 286]. В зависимости от того, какой аспект взаимодействия языка и культуры выбирается в качестве предмета изучения, в рамках культуроведческого подхода выделяют следующие лингвометодические аспекты: лингвострановедение (Е. Верещагин, В. Костомаров, Г. Томахин, В. Морковкин, Ю. Прохоров, Т. Чернявская, В. Шаклеин и др.), лингвокультуроведение (Н. Алефиренко, В. Воробьёв, В. Красных, В. Маслова и др.), межкультурная коммуникация (или диалог культур) (А. Бердичевский, С. Мишланова, Т. Пермякова, Е. Пассов, С. Тер-Минасова и др.).

Определим сущность каждого из названных лингвометодических аспектов.

«Лингвострановедение – это социолингвистическая дисциплина, изучающая пути и способы ознакомления иностранных учащихся с действительностью страны изучаемого языка в процессе овладения иностранным языком и через посредство этого языка» [1, с. 128]. Предмет лингвострановедения составляют причины, динамика и последствия накопления страноведчески ценных сведений в содержании языковых единиц; разработка процедур их извлечения; систематизация этих сведений с целью их последующего прикладного использования [107]. В рамках этой дисциплины язык должен изучаться и преподаваться как отражение социокультурной реальности. По словам А. Леонтьева, «преподаваться должны значения, конституирующие образ мира, присущий новой культуре» [87, с. 44].

В качестве задач, которые ставит перед собой лингвострановедение, выделяют следующие: 1) изучение элементов общенациональной культуры, находящихся свое выражение в литературном языковом стандарте, обслуживающем всю нацию [150, с. 7]; 2) изучение языковых единиц, отражающих национальные особенности культуры народа – носителя языка: реалий (обозначения предметов и явлений, характерных для одной культуры

и отсутствующих в другой), коннотативной лексики (слов, совпадающих по основному значению, но отличающихся по культурно-историческим ассоциациям), фоновой лексики (обозначений предметов и явлений, сходных в сопоставляемых культурах, но отличающихся национальными особенностями функционирования, формы, предназначения предметов) [150]; 3) обеспечение коммуникативной компетенции в пределах МК, прежде всего через адекватное восприятие речи собеседника и оригинальных текстов, рассчитанных на носителя языка [34]; 4) исследование практики отбора и презентации в учебном процессе сведений о национально-культурной специфике речевого общения с целью обеспечения коммуникативной компетенции иностранцев, изучающих РЯ [126; 177]. Теоретическую базу лингвострановедения составляют разделы лингвистической теории, исследующие кумулятивную функцию языка. С лингвистической и методической точки зрения эта дисциплина является наиболее разработанным аспектом культуроведческого подхода.

Основные положения лингвострановедения изложены в работе Е. Верещагина и В. Костомарова «Язык и культура». Учёными выделены лингвострановедческие принципы; описаны единицы языка, содержащие культурный компонент в значении; показаны приёмы, способы, позволяющие в процессе преподавания РКИ знакомить обучаемых с инокультурной действительностью. Так, выделяются пять методологических принципов, образующих основу лингвострановедения [35, с. 9–12]:

1) первый принцип состоит в принятии факта, согласно которому общественная природа языка представляет собой объективную возможность приобщения иностранца к новой для него действительности;

2) второй принцип заключается в понимании процесса изучения и преподавания РЯ как процесса аккультурации иностранца, которая складывается из трёх планов усвоения новой культуры: а) сведения и представления об инокультурной действительности, уже имеющиеся у

иностранцев, при условии их адекватности и позитивности, подлежат закреплению и активизации; б) значительное увеличение у обучающихся запаса знаний иноязычной культуры; в) систематическое устранение предвзятых, неадекватных знаний об инокультурной действительности;

3) третий принцип, имеющий ценностный план: в процессе лингвострановедческой аккультурации необходимо сформировать позитивное отношение обучающегося к культуре носителей изучаемого языка;

4) четвёртый принцип воплощает требование гомогенности языкового учебного процесса: страноведческая информация подлежит извлечению из учебного материала и не должна привноситься извне, искусственным, внешним по отношению к языку путём;

5) пятый принцип: лингвострановедческий аспект преподавания реализует в учебном процессе филологический способ познания действительности.

Достижением лингвострановедческой теории слова считают установление единиц, максимально нагруженных культурной спецификой и выступающих источниками информации о национальной культуре [47], к их числу были отнесены слова, фразеологизмы, языковые афоризмы, тексты, этикетные языковые формулы и соматические речения. Безэквивалентная и фоновая лексика, языковая афористика и фразеология, невербальные средства общения, рассматриваются с точки зрения отражения в них культуры, национально-психологических особенностей, опыта людей, говорящих на данном языке.

Лексику с национально-культурным компонентом семантики разделяют на эквивалентную («такие слова легко переводятся, и при их освоении допустим семантический перенос»), безэквивалентную («план содержания таких слов невозможно сопоставить с каким-либо иноязычными лексическими понятиями») и фоновую («слова с неполноэквивалентностью

лексических фонов») [35, с. 45]. Понимание такой лексики возможно лишь при наличии фоновых знаний. Страноведческие фоновые знания – это «знания, характерные для говорящих на данном языке, обеспечивающие речевое общение, в процессе которого эти знания проявляются в виде смысловых ассоциаций и коннотаций, соблюдения норм речевого поведения носителей языка» [1, с. 340].

Каждая человеческая общность обладает четырьмя группами подобных фоновых знаний. К первой относятся общечеловеческие понятия, среди них "солнце", "воздух", "любовь" и др. Ко второй группе относятся знания о понятиях, характерных для членов отдельной языковой общности. Эта группа знаний образовалась в процессе исторического развития того или иного общества, отражает его культуру, обычаи и т.п. (такие как «изба», «берёза»). Третью группу составляют фоновые знания, характерные для отдельных социальных групп. Четвертую группу составляют региональные знания, связанные с особенностями регионов разного масштаба [65, с. 366].

Владение фоновыми знаниями является важнейшим условием адекватной интерпретации языковых единиц с национально-культурным компонентом значения в ходе МК.

Результатом изучения языка в аспекте лингвострановедения является лингвострановедческая компетентность, «включающая знания национальных обычаев, традиций, культурных реалий страны изучаемого языка (владение фоновыми знаниями), умения извлекать из единиц языка культурные смыслы, страноведческую информацию и пользоваться ими, добиваясь полноценной коммуникации» [1, с. 128]. Также в данную компетентность включается сформированное позитивное отношение к носителям изучаемого языка и культуры.

В методических целях в структуре рассматриваемой компетентности можно выделить три составляющих: когнитивную, деятельностную и личностную. На наш взгляд, наличие составляющих можно считать

инвариантным, соотносящимся с языковой подготовкой всех иностранных студентов, независимо от профиля обучения. Конкретное же содержание названных составляющих применительно к формированию ЛСКК будущих русистов необходимо уточнить (что осуществлено в следующих параграфах), поскольку компоненты компетентности студентов-русистов должны быть профессионально-ориентированными.

Таким образом, учёными, чьи труды посвящены лингвострановедению, описаны инвариантные параметры когнитивной и деятельностной составляющих (языковые единицы с национально-культурным компонентом семантики, приёмы овладения этими единицами), выделена личностная составляющая (позитивное отношение к изучаемому языку и фактам соответствующей культуры) лингвострановедческой компетентности. Однако нам не известны исследования, посвящённые формированию профессиональных компонентов указанной компетентности будущих русистов.

Лингвокультурология – следующий аспект культуроведческого подхода. Лингвокультурология представляет собой комплексную научную дисциплину синтезирующего типа, «вбирающую в себя результаты исследований в культурологии и языкознании, этнолингвистике и культурной антропологии» [93, с. 34]. Лингвокультурология изучает «проявление, отражение и «фиксацию», закрепление культуры в языке» [79, с. 207], национальную картину мира, языковое сознание, особенности ментально-лингвального комплекса. По мнению В. Телия, данная дисциплина ориентирована на исследования не только взаимодействия языка и культуры, но и на формирование языковой личности [145]. Объектом лингвокультурологии является вся система культурных ценностей, выраженных в языке [40]; живые коммуникативные процессы и связь используемых в них языковых средств с менталитетом народа [145]. В качестве предмета лингвокультурологии В. Телия выделяет образы,

связанные с культурой и закреплённые в языке, символы, мифологемы, культурные коннотации [145].

На современном этапе лингвокультурология трансформировалась в «психолингвокультурологию», поскольку зона теоретических исследований данной науки расширилась до изучения составляющих многоаспектного единства «язык – сознание – культура – лингвокультура – человек – общество – коммуникация» [78].

Теоретические исследования лингвокультурологов привели к выделению «особого типа взаимосвязи языка и культуры, проявляющегося как в сфере языка, так и в сфере культуры» [132, с. 3], названного *лингвокультурой*, представляющей собой «синергетически возникшую совокупность взаимосвязанных явлений культуры и языка, зафиксированную и освоенную определенным этноязыковым сознанием [4, с. 51] и отражённую в знаках языка.

Вместе с расширением зоны теоретических исследований в лингвокультурологии, по сравнению с лингвострановедением, добавились группы изучаемых единиц: рассматриваются не только единицы языка в единстве их языкового и внеязыкового (культурного) содержания [5], но и лингвоментальные единицы. Среди последних выделяют следующие: 1) как и в лингвострановедении – безэквивалентную лексику, а также такие лингвоментальные единицы, как ментефакты (В. Красных), концепты, константы (Ю. Степанов), логоэпистемы (Н. Бурвикова, В. Костомаров); 2) мифологизированные языковые единицы: обрядово-ритуальные формы культуры, легенды, обычаи, поверья, закреплённые в языке; 3) паремиологический фонд языка; 4) эталоны, стереотипы, символы, ритуалы; 5) образы; 6) стилистические особенности языка; 7) речевое поведение; 8) текст как важнейшую единицу культуры [93, с. 36].

В. Воробьёв считает, что все перечисленные выше языковые и лингвоментальные единицы имеют знаковый характер и являются

совокупностью «формы, значения и культурного смысла, сопровождающего эти знаки» [40, с. 98]. Учёный предложил новый термин для называния этих знаков – «лингвокультурема». Это комплексная межуровневая (язык – культура – ментальность) единица, которая представляет собой диалектическое единство лингвистического и экстралингвистического (понятийного или предметного) содержания [93, с. 51]. Такие единицы помимо обычных составляющих (знак, значение) содержат культурно-понятийный компонент в качестве «культурного ореола» [121]. Лингвокультурема аккумулирует языковое представление внеязыковой культурной среды; может быть выражена словом, словосочетанием, целым текстом; имеет коннотативный культурный смысл, который актуализируется в сознании носителей, принадлежащих к одной лингвокультурной общности. Лингвокультурема «живёт в языке, пока жив породивший её идеологический контекст» [1, с. 127].

Набор единиц-лингвокультурем образует лингвокультурологическое поле, которое формирует языковую картину мира определённого народа, а сопоставление таких картин мира у разных народов, по мнению И. Приваловой, вырисовывает сходства и различия в их языках и культурах. В лингвокультурологическое поле входят формы национального сознания, закреплённые в лексических единицах, содержащих фоновые семантические доли, отражающие национальный смысл [121].

Результатом обучения РКИ с позиций лингвокультурологии должна стать лингвокультурная компетентность, понимаемая как интегративное качество личности изучающего ИЯ, включающее знания особенностей иноязычной культуры и языковых единиц с национально-культурным компонентом семантики; умения, навыки, связанные с усвоением и отбором знаний о культурных ценностях, о нормах и традициях вербального и невербального общения в рамках определённой культуры и соответствующих единиц, несущих культурную информацию [40; 118].

Усвоение языковых единиц с национально-культурным компонентом семантики должно осуществляться в процессе обучения видам РД.

Исследователи лингвокультурной компетентности (В. Красных, Б. Серебренников, В. Телия) включили в зону теоретических поисков ментальность носителей языка, т.е. «человеческий фактор» [164]. Однако методики формирования личностной составляющей лингвокультурной компетентности не исследованы и не описаны. В работах учёных-лингвокультурологов [67; 77; 80; 93; 145] сохраняется заданная лингвострановедением тенденция к исследованию когнитивного компонента указанной компетентности. В. Воробьёвым [40] выделены умения отбора и отмечена значимость усвоения названных единиц, необходимых для осуществления полноценной МК.

Приведённые рассуждения позволяют заключить, что лингвокультурная компетентность, как и лингвострановедческая, имеет трёхкомпонентную структуру: когнитивную, деятельностную и личностную составляющие. Описание выделенных составляющих осуществлено без учёта профессиональной направленности обучения иностранных студентов-русистов. Для формирования ЛСКК и реализации коммуникативных потребностей в профессиональной сфере общения необходимо выделить в структуре названной компетентности профессиональные компоненты.

Расширение диапазона теоретического исследования взаимодействия языка и культуры привело к возникновению нового лингвометодического аспекта культуроведческого подхода, появившегося в конце XX века, – теории межкультурной коммуникации.

По словам О. Митрофановой, целью изучения ИЯ является не только сам язык как лингвистическая система, и потому «умение общаться» – не побочный продукт (как сказал Е. Пассов), но и надёжный мост для диалога культур, основное средство межкультурной коммуникации» [103, с. 244].



Диалог культур – «сложный, многомерный, комплексный феномен; это рассмотрение человека на фоне его культуры и на перекрёстке культур, человека как субъекта познания мира и познания других людей» [23, с. 132]. МК – это процесс вербального и невербального общения носителей разных языков и культур [106].

Согласно теории МК, цель изучения языка заключается в формировании «третьей культуры» межкультурной личности, которая «характеризуется новым взглядом на своё собственное существование и промежуточным положением между родной и иностранной культурой» [15, с. 20] и способствует достижению взаимопонимания в процессе межкультурного диалога [114; 146].

В исследованиях, посвящённых анализу МК, отмечается потенциальная конфликтность межкультурного контакта, неизбежно возникающего при изучении ИЯ. Владение иностранным языком облегчает взаимопонимание в рамках МК, однако не «исчерпывает конфликтности межкультурного общения» [84, с. 7]. Следовательно, участникам коммуникации необходимы умения предотвращения и / или преодоления межкультурных конфликтов.

Главной задачей изучения ИЯ в аспекте МК является формирование межкультурной компетентности–способности существовать в инокультурном обществе, достигать успешного понимания представителей разных культур, формирующаяся на базе умений адекватно понимать и интерпретировать культурные факты, отражённые в языке [143]. По мнению Л. Куликовой, только правильная интерпретация языковых единиц разных уровней с национально-культурным компонентом семантики в единстве с неязыковыми элементами и адекватно организованная на этой основе деятельность партнёров по общению «с целью достижения прагматического результата обеспечивают успешность межкультурной коммуникации» [84, с.7].

А. Бердичевский считает, что «в процессе межкультурного образования необходимо также учитывать фактор контекстуализации», согласно которому определённые коммуникативные сигналы активизируют, как у носителя языка, так и у инофона соответствующий культурный фон, определяющий понимание ситуации, и стимулируют к совершению соответствующих пониманию коммуникативных действий [16, с. 50]. По мнению учёного, можно выделить такие составляющие межкультурной компетентности: 1) когнитивная – владение знаниями об общностях и различиях в ценностях, нормах и образцах поведения в контактирующих культурах; 2) коммуникативно-поведенческая (деятельностная) – владение умениями осуществлять конкретные речевые действия в ситуации межкультурной коммуникации; 3) аффективная (личностная) – владение умением стать на позицию партнёра по межкультурному общению и идентифицировать возможный конфликт как обусловленный ценностями и нормами его культуры.

По мнению А. Бердичевского, в основе каждой из названных составляющих лежит лингвистический компонент, поскольку МК осуществляется средствами изучаемого языка, а факты языка являются фактами культуры, и любое грамматическое, лексическое, стилистическое и другое явление изучаемого языка – это приобщение к культуре этого языка.

Учёным систематизированы изменения, происходящие в организации психологических и аксиологических структур изучающих ИЯ: а) в мышлении (с пониманием особенностей чужой языковой картины мира и сравнением её с родной появляется качественно новое понимание мира); б) в отношении к иноязычной культуре и её носителям (в контакте с носителем ИЯ выделяется индивидуальное, а не стереотипное представление о данной культуре, народе); в) в поведении в ситуации межкультурного общения (улучшается адаптация к конфликтным ситуациям в межкультурном

общении и повышается успешность выполнения профессиональных задач) [15].

Как видим, межкультурная компетентность, так же как лингвострановедческая и лингвокультурная, включает когнитивную, деятельностную и личностную составляющие. Профессиональная составляющая, актуальная для иностранных студентов-филологов, не выделена и не описана в проанализированных исследованиях.

Таким образом, анализ рассматриваемых аспектов культуроведческого подхода показал, что компетентность, формируемая при изучении языка в единстве с культурой (лингвострановедческая, лингвокультурная, межкультурная) имеет трёхкомпонентную структуру: когнитивную, деятельностную и личностную составляющие, наличие которых является инвариантным для всех контингентов иностранных студентов. Содержательно-компонентный состав названных составляющих будет различаться в зависимости от национальности и уровня обученности инофонов.

Формирование указанных компетентностей обеспечивается овладением знаниями (фоновыми; системы «чужих» культурных ценностей; особенностей иноязычной культуры, отличных от родной) и умениями (извлекать культурную информацию из языковых единиц; отбирать единицы с национально-культурным компонентом значения в зависимости от ситуации общения и использовать их в речи; предупреждать и преодолевать конфликтные ситуации межкультурного общения, что является и личностной характеристикой, а также способствует перестройке психологических и ценностных структур в сознании изучающего РКИ).

Обучение ИЯ в рамках культуроведческого подхода не удовлетворяет в полной мере коммуникативные потребности будущих преподавателей РКИ, поскольку сформированность лингвострановедческой, лингвокультурной и межкультурной компетентностей обеспечивает реализацию

коммуникативных потребностей названного контингента в социокультурной сфере общения, но не формирует умений общения в профессиональной.

В методике преподавания РКИ выделен социокультурный подход к обучению общению в социокультурной сфере (Н. Власенко, В. Сафонова, П. Сысоев, А. Щукин и др.). Задачей обучения ИЯ с позиций этого подхода является приобщение к культурам различных этнических и социальных групп в странах изучаемых языков, а в роли предмета изучения выступают нормы вежливости, регистры общения, лингвистические маркеры социальных отношений [1, с. 288].

Социокультурный подход акцентирует внимание на включении в процесс преподавания и изучения ИЯ в единстве с культурой нового компонента – культуры речевого поведения. И. Зимняя отмечает, что «культура речевого поведения человека есть его существенная социальная характеристика», которая «определяется мерой, степенью соответствия актуального речевого поведения индивида принятым в данной языковой общности (в языковой культуре) нормам вербального общения, поведения, правилам речевого этикета на конкретном этапе общественного развития» [60, с.73]. В культуре речевого поведения выделяют несколько компонентов: речевой этикет, культура мышления, культура речи, культура невербальной коммуникации. Такой компонент, как речевой этикет, находит своё отражение в языке на стилистическом (регистры общения, коррелирующие со сферами и ситуациями общения), грамматическом и лексическом (социально маркированные языковые единицы) уровнях [182] и описан в целях преподавания иностранцам в работах А. Акишиной, Н. Формановской [3; 158].

Сопоставление подходов позволяет заключить, что социокультурный подход имеет сходные и различные черты с культуроведческим подходом. Оба подхода имеют такой общий объект изучения, как отражение в учебном процессе взаимодействия языка и культуры. Отличительной чертой

социокультурного подхода является ориентация на социальную природу и языка, и культуры, проявляющуюся в языковых маркерах речевого общения. Личность, вступающая в коммуникацию, – это субъект речевого взаимодействия, которое по своей сути социально.

Социокультурный подход предполагает реализацию в процессе изучения РЯ иностранными студентами следующих требований [128]:

- 1) приобретение знаний не только о культурных особенностях страны изучаемого языка, национального коммуникативного поведения, но и об особенностях коммуникативного поведения различных социальных групп;
- 2) учёт социокультурных особенностей речевого общения на всех уровнях языковой системы;
- 3) единицами обучения должны стать релевантные для межкультурного контакта ситуации общения и соответствующие каждой ситуации социально-маркированные языковые единицы;
- 4) формирование умений выбора необходимых социально маркированных языковых единиц в зависимости от характеристик коммуникативной ситуации;
- 5) личностное развитие изучающих иностранный язык, формирование способности средствами изучаемого языка избегать межкультурных конфликтов; достигать взаимопонимания.

В процессе изучения ИЯ происходит аккультурация личности обучаемого (В. Болдырев, В. Сафонова), или социокультурная адаптация (Д. Арсеньев, О. Быкова, Н. Сомова). Результатом такой адаптации является сформированная способность инофона к контакту и диалогу с носителями изучаемого языка в соответствии с коммуникативными нормами и ценностями нового социума [135, с. 236].

Указанная способность, приобретённая в процессе освоения новых норм социокультурного общения в комплексе с приобщением к культуре страны изучаемого языка, является основой социокультурной компетентности, включающей также знание национально-культурных

особенностей страны изучаемого языка и адекватную оценку социально-маркированного речевого поведения носителей языка [186, с. 18].

Социокультурная компетентность определяется как «комплексная качественная характеристика межкультурной языковой личности, результативный содержательный и деятельностный блок, сформированный на основе знания не только родной, но и изучаемой культуры, умений применять свои знания в процессе МК, адекватных поведенческих реакций в условиях межкультурного общения, опыта межкультурного общения, толерантного отношения к представителям других культур» [120, с.172–173].

Другими словами, сформированная социокультурная компетентность предполагает наличие знаний и умений, необходимых для эффективного использования языка в новом социальном контексте [128], а также позитивного отношения к инокультурным явлениям и носителям изучаемого языка. Содержание социокультурной компетентности представляют в виде трёх составляющих [143, с. 17–23]: а) социокультурные знания (сведения о стране изучаемого языка, духовных ценностях и культурных традициях, особенностях национального коммуникативного поведения); б) владение способами применения языка (правильное употребление социально маркированных языковых единиц в речи в различных сферах межкультурного общения); опыт общения (правильное определение социальных характеристик коммуникативной ситуации); способность преодолевать и разрешать социокультурные конфликты при общении; в) восприимчивость к сходству и различиям между родной и иноязычной культурами; личное отношение к фактам иноязычной культуры.

Социокультурный подход к преподаванию ИЯ ориентирован на выделение и изучение социально-маркированных языковых единиц. Социокультурная компетентность, так же, как и компетентности, формируемые в результате реализации лингвометодических аспектов культуроведческого подхода, имеет трёхкомпонентную структуру и

включает инвариантные когнитивную, деятельностную и личностную составляющие, содержание которых будет варьироваться в зависимости от контингента студентов, уровня их обученности. Такая интерпретация названного феномена не учитывает профессиональной составляющей языковой подготовки китайских студентов-филологов. Следовательно, достижения социокультурного подхода также нуждаются в развитии и уточнении с целью формирования ЛСКК китайских студентов-русистов.

Таким образом, анализ культуроведческого и социокультурного подходов к преподаванию РКИ показал, что в результате изучения иностранными студентами РЯ в его взаимодействии с культурой формируется компетентность, имеющая трёхкомпонентную структуру: когнитивную, деятельностную и личностную составляющие, которые включают компоненты, определяемые коммуникативными потребностями, профилем обучения и уровнем обученности иностранных студентов. Выделим инвариантные компоненты названных составляющих анализируемых компетентностей (см. табл. 1.2)

Таблица 1.2

**Инвариантные составляющие лингвострановедческой, лингвокультурной, межкультурной и социокультурной компетентностей**

<i>Компетентность</i>	<i>Когнитивная составляющая</i>	<i>Деятельностная составляющая</i>	<i>Личностная составляющая</i>
<i>Лингвострановедческая компетентность</i>	- знания национальных обычаев, традиций, культурных реалий (фоновые знания); -языковые единицы разных уровней: лексика, фразеология, афористика, тексты	- умения извлекать из единиц языка культурные смыслы, страноведческую информацию с целью их использования в коммуникативных актах на изучаемом языке; - умения адекватной интерпретации языковых единиц разных уровней с национально-	- позитивное отношение к носителям изучаемого языка и культуры

		культурным компонентом семантики;	
<i>Лингво-культурная компетентность</i>	- знания особенностей иноязычной культуры и языковых единиц с национально-культурным компонентом семантики	- умения, навыки, связанные с усвоением и отбором необходимых в процессе коммуникации лингвокультурных знаний и соответствующих языковых единиц	- осмысление процесса отражения в изучаемом языке элементов материальной и духовной культуры народа (оценка этих процессов в сравнении с родным языком)
<i>Межкультурная компетентность</i>	- знания об общностях различиях ценностях, нормах и образцах поведения в контактирующих культурах и соответствующих языковых единиц	- правильная интерпретация языковых единиц разных уровней с национально-культурным компонентом семантики; - владение умениями осуществлять конкретные речевые действия в ситуации межкультурной коммуникации	- сформированная «третья культура» межкультурной личности (качественно новое понимание мира в результате переоценки); - индивидуальное, а не стереотипное представление о данной культуре, народе; - умение стать на позицию партнёра по межкультурному общению и идентифицировать возможный конфликт как обусловленный ценностями и нормами его культуры; - улучшение адаптации к конфликтным ситуациям в межкультурном общении



Социокультурная компетентность	- знания о стране изучаемого языка, духовных ценностях и культурных традициях, особенностях национального коммуникативного поведения и отдельных социальных групп	- умения правильно определять социальные характеристики коммуникативной ситуации; - умения выбора необходимых социально маркированных языковых единиц в зависимости от характеристик коммуникативной ситуации; - умения правильного употребления социально маркированных языковых единиц в речи в различных сферах межкультурного общения	- восприимчивость к сходству и различиям между родной и иноязычной культурами (на основе оценки лингвокультурных явлений); - способность средствами изучаемого языка преодолевать и разрешать социокультурные конфликты при общении с носителями изучаемого языка
--------------------------------	---	---	--

Китайские студенты-русисты должны уметь не только узнавать и интерпретировать национально, культурно и социально маркированные языковые единицы разного уровня, использовать их в процессе МК, но и уметь профессионально оценить пути адекватной интерпретации и оценки языковых и культурных явлений с целью последующего преподавания РЯ в контексте диалога культур. Такие цели языковой подготовки легли в основу выделения профессиональных компонентов когнитивной, деятельностной и личностной составляющих ЛСКК китайских студентов-филологов (описанных в следующих параграфах).

Приведённые выше рассуждения дают основания для вывода о том, что в результате изучения РЯ иностранными студентами-филологами (будущими преподавателями) в его взаимодействии с культурой должна формироваться

ЛСКК, которая: во-первых, представляет собой комплексный когнитивно-деятельностный конструкт, определяющий характеристики вторичной языковой личности изучающего РЯ; во-вторых, содержит когнитивную, деятельностную и личностную составляющие, как и проанализированные лингвострановедческая, лингвокультурная, межкультурная и социокультурная компетентности; в-третьих, ввиду специфики профессионально-ориентированных коммуникативных потребностей целевого контингента настоящего исследования, требует описания вариативных профессиональных компонентов каждой из названных составляющих ЛСКК: умений методической интерпретации всех инвариантных составляющих в соответствии с профилем обучения и уровнем сформированности коммуникативной компетентности студентов. Все перечисленные требования необходимо реализовать в ходе национально-ориентированного обучения целевого контингента исследования.

Перейдём к описанию инвариантных и вариативных (профессионально- и национально-ориентированных) компонентов когнитивной, деятельностной и личностной составляющих ЛСКК китайских студентов-русистов.

## **1.2. Содержание и структура лингвосоциокультурной компетентности китайских студентов-филологов**

**1.2.1. Когнитивная составляющая лингвосоциокультурной компетентности китайских студентов-филологов.** Процесс формирования ЛСКК должен учитывать природу МК, которая «раскрывается как целостное взаимодействие «мира слов», «мира личности» и «жизненного мира» <...> и сопряжена с осмыслением характерных для данного языка «глубинных структур» и усвоенных ценностных представлений и идеалов» [36, с. 75]. Сущность формирования ЛСКК китайских студентов-русистов заключается в обучении постижению русской культуры в условиях педагогического

дискурса высшего учебного заведения. Главной единицей этого дискурса является урок, который С. Тер-Минасова называет «перекрёстком культур» [146], а А. Габидуллина рассматривает «с лингвистических позиций как сплав языковой формы, знаний и коммуникативно-прагматической ситуации, как коммуниктивно-прагматическое событие социокультурного характера» [43, с. 4]. Главная задача преподавателя-русиста заключается в методической организации ситуаций общения в рамках урока РЯ с помощью соответствующих лингвистических и внелингвистических средств. Задачей обучения будущих преподавателей РКИ является формирование умений управления диалогом культур на занятии по РЯ. Такие умения должны быть систематизированы в соответствии с этапами обучения и уровнями владения языком.

Основой формирования названных умений является усвоение ИЯ в единстве с иноязычной культурой. Считаем, что когнитивная составляющая ЛСКК имеет двухуровневую структуру: экстралингвистический уровень (фоновые знания; осведомлённость о системе инокультурных ценностей, об особенностях национального коммуникативного поведения и поведения отдельных социальных групп; знание невербальных средств общения) и лингвистический уровень (знание языковых единиц разных уровней с национально-культурным компонентом семантики, а также социально-маркированных языковых единиц). Единицы лингвистического уровня отражают экстралингвистический уровень и составляют корпус, включающий инвариантные и вариативные языковые единицы. Такой корпус для определённого этапа обучения и контингента студентов назовём лингвосоциокультурным корпусом.

Остановимся на описании экстралингвистического уровня когнитивной составляющей ЛСКК.

«Знания – это информационные, содержательные единицы, совокупность которых представляет собой определённым образом

структурированную систему» [80, с. 159]. В контексте настоящего исследования такой системой является иноязычная культура, являющаяся, по определению Е. Пассова, той частью национальной культуры носителей изучаемого языка, которую познают в процессе его изучения [114].

Каждая национальная культура достаточно разнородна и наряду с традиционно-бытовой, обыденной и профессиональной включает субкультуры социальных групп (например, элитарную и массовую культуры) [85, с. 626]. Также каждая культура содержит нормы, ценности, правила и традиции, которые присущи всем культурам, независимо от географического положения, исторического времени и социального устройства общества [86, с. 522]. Основой межкультурного диалога может послужить «поиск лингвистических, психолингвистических и лингвокультурных универсалий» [36, с. 6], которые станут отправной точкой обучения. При постижении иноязычной культуры в единстве с ИЯ наиболее сложным и важным представляется изучение её национально-окрашенных компонентов.

К компонентам культуры, имеющим национально-специфическую окраску, Ю. Сорокин относит следующие [136, с. 71]: 1) традиции (или устойчивые элементы культуры), а также обычаи (определяемые как традиции в «соционормативной» сфере культуры) и обряды (выполняющие функцию неосознанного приобщения к господствующим в данной системе нормативным требованиям); 2) бытовую культуру, тесно связанную с традициями, вследствие чего её нередко называют традиционно-бытовой культурой; 3) повседневное поведение (привычки представителей изучаемой культуры, принятые в социуме нормы общения), а также связанные с ним мимический и пантомимический (кинесический) коды, используемые носителями иностранной лингвокультурной общности; 4) «национальные картины мира», отражающие специфику восприятия окружающего мира, национальные особенности мышления (т.е. менталитет) представителей

иноязычной культуры; 5) художественную и научную культуру, отражающую культурные традиции этноса (носителей изучаемого языка).

Подобную совокупность знаний о национальной культуре изучаемого языка, способствующих успешному взаимопониманию, представители культуроведческого подхода в лингводидактике (С. Влахов, Г. Томахин, И. Халеева и др.) называют фоновыми знаниями и относят к экстралингвистическому компоненту речевого общения [38]. Фоновые знания также определяются как «обоюдное знание реалий говорящим и слушающим» [10, с. 498]. По мнению В. Фурмановой [159], фоновые знания включают: 1) историко-культурный фон (сведения о культуре общества в процессе его исторического развития); 2) этнокультурный фон (информация о быте, традициях, праздниках); 3) семиотический фон (информация о символике иноязычного окружения); 4) социокультурный фон (сведения об особенностях национального коммуникативного поведения).

Фоновые знания сопровождают ситуации речевого общения, в процессе которого эти знания проявляются в виде смысловых ассоциаций и коннотаций, соблюдения норм речевого поведения носителей языка. Фоновые знания можно разделить на знания о предметах и явлениях национальной культуры (реалии) и на знания об общепринятых в стране изучаемого языка нормах коммуникативного поведения (этикет) [1, с. 340].

Структурированная совокупность знаний, национально-маркированных и культурно-детерминированных представлений формирует ядро национального культурного пространства, под которым понимают «форму существования культуры в сознании человека» [80, с. 10]. По мнению В. Красных, «национальное культурное пространство, по своей природе, – это информационно-эмоциональное («этническое») поле, виртуальное и в то же время реальное пространство, в котором человек существует и функционирует и которое становится «ощутимым» при столкновении с явлениями иной культуры. Национальное культурное пространство включает

в себя все существующие представления о феноменах культуры у членов национально-лингвокультурного сообщества» [80, с. 11].

Вслед за представителями культуроведческого и социокультурного подходов считаем, что важнейшей задачей методики преподавания РКИ является отбор из существующих в национальном культурном пространстве тех феноменов культуры, знание которых необходимо тому или иному контингенту иностранных студентов для удовлетворения коммуникативных и профессиональных потребностей; а также разработка принципов методического описания и представления названных единиц. Назовём их «облигаторными» (в терминологии Е. Верещагина, В. Костомарова). В настоящее время осуществляется систематизация феноменов русской лингвокультуры для изучающих РЯ: создаётся мультимедийный «Лингвострановедческий словарь “Россия”» [89].

По словам Н. Алефиренко, национальное культурное пространство, представления о котором в сознании каждой отдельной личности материализуются в когнитивных структурах, преломляется через определённые содержательные единицы, являющиеся структурным материалом ментальной организации этого пространства [4].

Следует обратить внимание на двойственность значения термина «когнитивный». Во многих областях антропологического научного знания «когнитивный» определяется как «относящийся к познанию, к функциям мозга, которые обеспечивают формирование понятий, оперирование ими и получение новых знаний» [73, с. 427]. Данное толкование мы подразумеваем, говоря о процессах приобщения к иноязычной культуре. В лингводидактике используются понятия «когнитивные структуры», «когнитивные компоненты», при этом «когнитивный» семантизируется как относящийся к знаниям, содержащий знания [119]. При описании когнитивной составляющей ЛСКК термин «когнитивный» использован во втором из указанных значений, поскольку когнитивная составляющая ЛСКК, как было

отмечено выше, включает экстралингвистические знания и знание языковых единиц [172]. Постижение иностранной культуры происходит посредством освоения элементов этой культуры, отражённых в единицах языка, систематизированных в языковой картине мира.

Под языковой картиной мира понимается система знаний о мире, представленная в языке (Н. Арутюнова, А. Вежбицкая, Ю. Караулов, В. Морковкин, М. Пентилюк, В. Телия, Н. Тропина и др.). Языковая картина мира включает совокупность знаний не только о материальном мире, но и о духовном мире человека: его внутренний мир, национально-ориентированные аксиологические акценты. По мнению Ю. Караулова, основу формирования знания как базового элемента языкового сознания создаёт запечатлённое в языковой форме соединение смысла и знака, структурирующего языковую картину мира [68], что отражает процессы приобщения к той или иной языковой картине мира.

Проанализируем единицы, овладение которыми необходимо для формирования когнитивной составляющей ЛСКК актуального для нашего исследования контингента студентов.

В современной лингвокультурологии (а также в когнитивной лингвистике) систему знаков-носителей культурных смыслов называют кодом культуры [2]. «Код культуры – это макросистема характеристик объектов картины мира, объединённых общим категориальным свойством; это некая понятийная сетка, используя которую носитель языка категоризирует, структурирует и оценивает окружающий и внутренний миры» [79, с. 208]. Культурные коды транслируются и вертикально, и горизонтально: они формируются языковым сознанием носителей культуры и одновременно формируют их языковое сознание, транслируясь от поколения к поколению, они моделируют языковую картину мира. Коды культуры (например, соматический, пространственный, временной, предметный, духовный код, которые соотносятся с

представлениями культуры народа и в которых зафиксированы представления человека о мироздании) являются универсальными. Однако их проявления (в лексическом, фразеологическом, паремиологическом фонде языка, в текстах, сформировавшихся и транслирующихся в определённой культуре) всегда национально-детерминированы [2]. В преподавании ИЯ представляется важным вычленение универсальных и национально-детерминированных смыслов культурных кодов.

Коды культуры могут стать основой системы формирования ЛСКК как инвариантная лингвоментальная структура, существующая в языковых картинах мира носителей разных культур [168].

В. Аврамова отмечает, что, вербализуясь, культурный код становится лингвокультурным кодом [2, с. 15]. Исследователь выделяет группы таких кодов, выраженных во фразеологических единицах РЯ: соматический (*держат в голове, на глазах, до мозга костей*), пространственный (*к чёрту на кулички*), временной (*впасть в детство, перед Пасхой*), природно-ландшафтный (*дать дуба, камень на душе, лес рук*), количественный (*раз плюнуть, не все дома*), цветовой (*в чёрном цвете, розовые мечты*), религиозно-артефактный (*дышать на ладан*) и др. [там же, с. 16].

Культурные национально-детерминированные коды кристаллизуются, в первую очередь, не в языковых, а в лингвокультурных единицах. В рамках культуроведческого подхода сложилось представление о существовании базовых лингвокультурных единиц, сравнительный анализ которых был осуществлён Н. Алефиренко [4], Н. Аристовой [6], В. Карасиком [67]. Базовые лингвокультурные единицы, такие как культургены и фреймы, также называют универсальными, их появление и функционирование происходит на основе взаимодействия культуры, языка и ментальности его носителей и отражается в языковой картине мира.

Учёными были предприняты попытки классификации лингвокультурных единиц. Так, М. Стюарт-Фокс выделяет три категории:



1) единицы, репрезентирующие материальную культуру; 2) единицы, представляющие варианты культурно-детерминированного поведения; 3) единицы, служащие «интеллектуальной» характеристикой культуры [Цит. по: 4, с. 43]. В основе предложенной классификации лежит дифференциация когнитивных структур «улавливания» социокультурной действительности по принципу номинации: номинация материальных ценностей, особенностей коммуникативного поведения и интеллектуальных (этических, эстетических) ценностей носителей языка.

В результате осмысления механизмов появления базовых лингвокультурных единиц Р. Доукинз ввёл термин «мем», под которым понимает «основную единицу передачи культурной информации <...>, идеи и образы, закреплённые в языковом сознании, которые по аналогии с эволюцией биологической, также способны эволюционировать, обладая большей или меньшей степенью устойчивости» [Цит. по: 6, с. 33]. По мнению учёного, эволюция происходит в результате отбора наиболее значимых идей и ценностей посредством их репликации из культуры-источника в другие культуры.

Концепцию Р. Доукинза развивали Г. Плоткин, Р. Броуди, Д. Хофстедер, Д. Деннетт. Английские учёные-социобиологи Ч. Ламсен и Е. Вилсон предложили концепцию культургена, которая также построена аналогично механизмам передачи генетической информации [6].

Существуют вертикальный и горизонтальный способ репликации мемов (культургенов), которые отличаются по темпоральным и пространственным принципам. Вертикальным способом культурная информация передаётся от поколения к поколению – от предшественников, родителей, устно или через книги и другие культурные артефакты. Горизонтальная передача идей осуществляется между представителями одного поколения и из одной культуры в другую. Второй способ может быть как внутрикультурным, так и кросс-культурным [6]. Думается, что в процессе

формирования ЛСКК китайских студентов-русистов осуществляется горизонтальная кросс-культурная передача культурной информации. Какую именно информацию целесообразно передавать, в каком объёме, зависит от этапа изучения РКИ, уровня обученности и контингента студентов.

Такие лингвоментальные культурно- и национально-детерминированные представления об окружающем мире как коды, мемы, культургены сохраняются в памяти носителей языка особым способом. «Структурой данных для представления стереотипной ситуации» являются фреймы [98, с. 105], описанные М. Минским. В определении понятия «фрейм» отсутствует единство. Большинство учёных, исследующих фреймовую организацию знаний, представляют её как «некую абстрактную схему, в которой заложен операционный механизм познания» [141, с. 17], как «систему координат для улавливания мира» [46, с. 178], как некую «сеть, состоящую из узлов и связей» [98, с. 28].

Наряду с термином «фрейм» используются и другие – «стереотип», «ментефакт»; динамические фреймы называют «сценариями» [140]. Предлагается термин «фрейм-структуры» и использует его для наименования «когнитивных единиц, формируемых клише / штампами сознания и представляющих собой «пучок» предсказуемых валентных связей, векторов направленных ассоциаций» [80, с. 289]. При «задействовании» одного из элементов фрейм-структур, находящихся в сознании носителя языка, активизируются все элементы (т.е. все валентные связи фрейм-структуры). Предсказуемость валентных связей фрейм-структур языкового сознания, проявляющуюся в ограниченности сочетаемости языковых единиц с национально-культурным компонентом, необходимо учитывать при отборе единиц лингвосоциокультурного корпуса, а фреймовый подход, позволяющий сворачивать и расширять на основе ассоциативных связей информационные структуры, необходимо применять в моделировании процесса формирования ЛСКК китайских студентов-русистов.

Итак, культурные коды передаются с помощью культургенов, а посредством фрейм-структур «кристаллизуются» в лингвоментальных единицах, одной из которых является концепт, изучаемый таким направлением лингвистических и культурологических поисков, как концептология (А. Вежбицкая, Е. Кубрякова, М. Пименова, З. Попова, Ю. Степанов, И. Стернин и др.).

«Концепт – это сгусток культуры в сознании человека; то, в виде чего культура входит в ментальный мир человека» [139, с. 43]. Н. Арутюнова определяет концепт как результат взаимодействия ряда факторов: фольклора, национальной традиции, религии, идеологии, жизненного опыта, образов искусства, ощущений и системы ценностей. Концепты образуют «своего рода культурный слой, посредничающий между человеком и миром» [8, с. 37]. Концепт обладает сложной, многомерной структурой, включающей, по мнению В. Масловой, помимо понятийной основы социокультурный ментальный элемент, «который не столько мыслится носителем языка, сколько переживается им; он включает ассоциации, эмоции, оценки, национальные образы и коннотации, присущие данной культуре» [93, с. 36]. В процессе общения представителей одной лингвокультурной общности происходит активизация не только культурных знаний (понятий), но и представлений (ассоциаций, коннотаций). Концепт отражает категориальные и ценностные характеристики фрагментов мира [165].

В современной русистике есть работы, обобщающие понимание основополагающих концептов, составляющих каркас национально-ориентированных представлений об основных жизненных и нравственных категориях [23; 139; 67]. Согласно М.Влад. Пименовой [116], концептуальная система – это совокупность всех концептов, входящих в ментальный фонд носителей языка. Они реализуются в виде репрезентантов – языковых знаков. Система концептов русской культуры описана Ю. Степановым [139], среди них приводятся такие: *вера, душа, родная земля*.

Среди лингвоментальных единиц, которые реализуются в процессе МК, выделяют национальные социокультурные стереотипы речевого общения [26]. «Являясь средством аккультурации в родной культуре, эти стереотипы должны находить место и в сознании инокультурной личности» [26, с. 40], участвующей в межкультурном диалоге, сопровождающем процесс обучения РКИ. Н. Валгина рассматривает стереотип как «социокультурно маркированную единицу ментально-лингвального комплекса представителя определенной этнокультуры, реализуемую в речевом общении в виде нормативной локальной ассоциации по отношению к стандартной для данной культуры ситуации общения» [30, с. 98]. Конкретные высказывания носителей языка проявляются не в результате их конструирования, а как воспроизведение устоявшихся в памяти (применительно к ситуации и с учётом характера отношений с речевым партнёром) речевых блоков, сочетаний слов, целых предложений, цитат, ассоциаций [26, с. 41], «речевых социально-маркированных клише» [126, с. 101].

Определения и описанные особенности таких единиц как коды, мемы, культургенны, фрейм-структуры, стереотипы речевого общения и концепты дают основания предположить, что эти феномены соотносятся с лингвоментальным уровнем языковой картины мира носителей языка, а значит, могут быть использованы как механизмы связи экстралингвистического и лингвистического уровней когнитивной составляющей ЛСКК китайских студентов-русистов.

Концепты и речевые стереотипы, представляющие собой форму хранения культурной информации, воплощаются в прецедентных феноменах, например, таких: «*Быть или не быть*»; «*Всё смешалось в доме Облонских*»; «*масло масляное*»; «*обломовщина*» и т.д. [26, с. 41].

Ю. Караулов прецедентные феномены назвал «прецедентными текстами» и определил их как лингвокультурные единицы с такими

характеристиками: 1) «значимые для... личности в познавательном и эмоциональном отношениях»; 2) имеющие сверхличностный характер, т.е. широко известные и широкому окружению данной личности, включая её предшественников и современников; 3) тексты, «обращение к которым возобновляется неоднократно в дискурсе данной языковой личности» [68, с. 216].

Знание человеком подобных текстов (их также называют «ключевыми» [19]) говорит о том, что он принадлежит к некоторой социально-культурной группе, является носителем определённой речевой и национальной культуры. Изучением различных аспектов прецедентных текстов занимались Н. Бурвикова, Д. Гудков, В. Костомаров, В. Красных, Ю. Сорокин и др.

Адекватная интерпретация прецедентных феноменов инофонами возможна только при условии понимания и знания первичных текстов, послуживших основой для создания этих лингвокультурных единиц, которые воспроизводятся во вторичных по отношению к тексту-первоисточнику высказываниях. Например, для фразеологизмов первичными будут прототипы, а для слов с национально-культурным компонентом семантики – прямое значение.

«Опора на известные говорящему и слушающему (пишущему и читающему) ключевые тексты создаёт возможность передавать и, соответственно, воспринимать в процессе коммуникации разные виды информации, служит для выражения смыслов, не передаваемых вербально лексико-грамматическим составом высказывания, при этом наблюдается передача фактической информации, приращение нового смысла, а также выражение эмоционально-оценочных коннотаций высказывания» [19, с. 21].

Студентам-филологам необходимо знание не только ключевых текстов (наборов облигаторных единиц), как всем изучающим РКИ, но и их прототипов, на которые опирается говорящий, строя «вторичные» высказывания, поскольку это знание ляжет в основу их профессиональных

методических умений. Следовательно, прецедентные тексты являются инвариантными компонентами лингвосоциокультурного корпуса, а прототипы лингвокультурных единиц отнесём к вариативным профессиональным компонентам.

Учёные выделяют сходную с прецедентными феноменами (текстами) единицу лингвокультуры – логоэпистему. Эти единицы «невозможно связать с одной какой-либо лингвистической категорией – словом, словосочетанием, предложением, фразеологизмом, клише, метафорой. Они трансуровневые, поскольку относятся фактически к коммуникативным фрагментам. Это «разноуровневые лингвострановедчески ценные единицы (слова-понятия, пословицы, поговорки, крылатые слова, фразеологизмы, афоризмы, «говорящие» имена и названия), являющиеся стандартным типом языковой реакции носителя языка на внешние стимулы» [26, с. 40]. Н. Бурвиковой осуществлён анализ логоэпистем разных языковых уровней: слова (*Освенцим*: название концлагеря, располагавшегося на территории Польши (первичный текст) – так могут называть чрезмерно худого, тощего человека (вторичное высказывание)); словосочетания (*девушка с веслом*: изваяния мускулистой спортсменки украшали многие парки на территории СССР (первичный текст) – говорится о женщине соответствующих форм или о какой-либо бездарной скульптуре (вторичное высказывание)); предложения (*Это не Рио-де-Жанейро*: фраза, сказанная Остапом Бендером, героем романа И. Ильфа и Е. Петрова «Двенадцать стульев» (первичный текст) – разочарованная оценка чего-либо (вторичное высказывание)) [там же, с. 41]. Как видим, логоэпистемами могут быть лексемы, фразеологизмы, афоризмы.

Языковые артефакты – логоэпистемы – человек усваивает в результате получения им образования в широком смысле (не только в высшем учебном заведении, но и в языковой среде). Важной характеристикой логоэпистемы является её воспроизводимость, связанность с породившим её первичным текстом или фактом культуры. Логоэпистемы – это материальные языковые

единицы, служащие символами действий, фактов и мифов, определённый набор логоэпистем составляет каркас этнокультурной ментальности [26, с. 43–44]. Следовательно, логоэпистемы также можно отнести к лингвоментальному уровню когнитивной составляющей ЛСКК китайских студентов-русистов, который находит своё отражение в её лингвистическом уровне.

Одной из единиц языковой картины мира, свидетельствующей о взаимодействии национальной культуры и менталитета носителей языка, являются реалии. Понятие «реалии» имеет неоднозначное толкование. Иногда исследователи выделяют: 1) реалии-предметы и явления внеязыковой действительности, 2) реалии-концепты, то есть ментальные эквиваленты реалий-предметов и 3) реалии-слова, то есть средства номинации реалий-концептов и реалий-предметов [73]. Мы придерживаемся точки зрения, согласно которой реалиями называют слова как средства языковой кристаллизации лингвоментальных единиц.

Г. Томахин выделяет две группы слов-реалий: денотативные (названия предметов материальной культуры, фактов истории, государственных институтов, имен национальных и фольклорных героев и т.п.) и коннотативные (слова, означающие предметы, которые ничем не отличаются от предметов другой культуры, но получили дополнительные значения, основанные на культурно-исторических ассоциациях, присущих определённой культуре) [150].

В семантической структуре номинативных единиц языка присутствует экстралингвистическое содержание, которое непосредственно отражает / выражает национальную культуру [5]. Представителями этнопсихолингвистики и лингвострановедческой теории слова (Е. Верещагин, Н. Комлев, В. Костомаров, А. Леонтьев и др.) введено понятие национально-культурного компонента значения слова: слово, отражающее предмет или явление действительности определенного социума,

не только означает его, но и создает при этом некоторый фон, ассоциирующийся с этим словом. Признаки, по которым внеязыковая действительность включается в объём лексического понятия, называются семантическими долями [35, с. 41]. Сравнение семантических долей лексических единиц в разных языках позволяет выделять межъязыковые и национально-культурные компоненты.

По мнению Е. Верещагина и В. Костомарова, лексический фон, являющийся по сути культурным, определяет языковую форму и устанавливает границы сочетаемости слов, т.к. «индивидуальный выбор коммуникант совершает лишь в границах, очерченных лексическим фоном» [там же, с. 62]. Ограниченная сочетаемость фоновой лексики коррелирует с ограниченной валентностью фреймовых структур. Такое свойство целесообразно использовать в структурировании учебного материала при формировании ЛСКК китайских студентов-русистов. Например, этнокультурный фон прилагательного *двоюродный* ограничивает лексическую сочетаемость этого слова, что приводит к невозможности появления таких словосочетаний, как *двоюродная мама / двоюродный папа*.

Лексемы с национально-культурным компонентом семантики относим к лингвистическому уровню когнитивной составляющей ЛСКК будущих филологов.

Систематизируя вышеизложенное, приходим к выводу, что будущие русисты овладевают комплексом знаний о национальной культуре изучаемого языка, который должен быть структурирован с помощью кодов данной культуры и фрейм-структур для определённого уровня владения языком. Фоновые знания возможно освоить в процессе изучения РКИ благодаря их вербализации в языковых единицах разных уровней.

Полагаем, что знание языковых единиц, отнесённых нами к лингвистическому уровню ЛСКК, необходимо всем контингентам иностранных студентов (в разном объёме в зависимости от уровня



обученности и профиля обучения) и является инвариантным компонентом когнитивной составляющей ЛСКК, а знание прототипов лингвокультурных единиц необходимо студентам-филологам и является вариативным (профессиональным) компонентом когнитивной составляющей их ЛСКК.

Ограниченная валентность фрейм-структур (стереотипов речевого общения) и ограничение лексической сочетаемости языковых единиц с национально-культурным компонентом значения могут послужить механизмом отбора языковых единиц лингвосоциокультурного корпуса для разных этапов изучения РКИ будущими русистами.

К вариативным профессионально-ориентированным компонентам когнитивной составляющей ЛСКК, вслед за В. Молчановским (см. табл. 1.1 с. 48), относим следующие методические знания: 1) методики выявления лингвосоциокультурной информации языковых единиц разных уровней (слово, фразеологизм, афоризм, текст); 2) методики лингвострановедческой работы с названными единицами; 3) форм проявления лингвосоциокультурной интерференции в вербальном и невербальном поведении изучающих РЯ.

Перечисленные вариативные компоненты целесообразно разделить на профессионально-ориентированные и национально-ориентированные.

К профессионально-ориентированным относим названные выше прототипы лингвокультурных единиц, методику выявления лингвосоциокультурной информации и интерференции языковых единиц разных уровней, методику лингвосоциокультурной интерпретации названных единиц, а к национально-ориентированным – формы проявления лингвосоциокультурной интерференции в вербальном и невербальном поведении носителей китайского языка, изучающих РЯ.

Когнитивная составляющая ЛСКК китайских студентов-русистов может быть представлена следующим образом (см. табл.1.3).

Таблица 1.3

## Когнитивная составляющая ЛСКК китайских студентов-русистов

Инвариантные компоненты	Вариативные компоненты	
	<i>Профессионально-ориентированные</i>	<i>Национально-ориентированные</i>
<b>ЭКСТРАЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ УРОВЕНЬ</b>		
знания лингвокультурных единиц (логоэпистем, стереотипов, сценариев) и их историко-, этно- и социокультурного фона	-прототипы лингвокультурных единиц; - методика выявления лингвосоциокультурной информации и интерференции языковых единиц разных уровней (слово, фразеологизм, афоризм, текст); - методика лингвосоциокультурной интерпретации названных единиц	формы проявления лингвосоциокультурной интерференции в вербальном и невербальном поведении носителей китайского языка, изучающих русский язык
<b>ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ УРОВЕНЬ</b>		
лексемы с национально-культурным компонентом значения; фразеологизмы; афоризмы; проективные тексты, отобранные в соответствии с коммуникативными потребностями иностранных студентов всех профилей обучения на определённом уровне владения языком (от А2 до В1)	лексемы с национально-культурным компонентом значения; фразеологизмы; афоризмы; проективные тексты, отобранные в соответствии с коммуникативными потребностями иностранных студентов, филологов-русистов на определённом уровне владения языком (от А2 до В1)	языковые единицы, в которых проявляется лингвосоциокультурная интерференция на отобранном материале на уровне аспектов языка (фонетики, лексики, грамматики); на уровне реализации культурных кодов

Предложенная структура когнитивной составляющей даёт возможность поуровневого сопоставления контактирующих языков и культур (в нашем случае – русской и китайской), что необходимо для формирования ЛСКК будущих китайских русистов. Лингвистический уровень данной структуры послужил основой для составления лингвосоциокультурного корпуса, необходимого для обучения РЯ инофонов, в частности, для обучения будущих преподавателей РКИ общению в социокультурной коммуникативной сфере.

**1.2.2. Деятельностная составляющая лингвосоциокультурной компетентности китайских студентов-филологов.** В психологической структуре деятельности различают два плана: содержательный и процессуальный [60]. Реализация содержательного плана зависит от процессуального, в нашем случае, от способности иностранного студента оперировать языковыми единицами, умений использовать их не только для общения на ИЯ, но и в своей будущей профессиональной деятельности. Когнитивная и деятельностная составляющие ЛСКК неразрывно связаны.

Теоретическим основанием описания деятельностной составляющей ЛСКК послужил компетентностный подход (являющийся, как отметила О. Митрофанова [102], преемником коммуникативно-деятельностного подхода в методике РКИ), при котором «на первый план выходит действие, операция, соотносящиеся не с объектом, а с ситуацией, проблемой» [156, с. 297]. Под такими действиями и операциями подразумеваем умения опознания и интерпретации имплицитных культурных смыслов, выраженных лингвистическими средствами, а также стратегии и тактики передачи этих смыслов в будущей преподавательской деятельности.

Согласно Общевропейским рекомендациям по языковому образованию, общение на ИЯ базируется на способности понимать факты, высказывать и интерпретировать мысли и чувства устно и письменно в социальных контекстах в соответствии с потребностями индивида; а также на навыках межкультурного общения. Отмечается, что при обучении языку

необходимо учитывать «контекст ментальности» изучающего ИЯ и «метальный контекст собеседников» (перевод наш – Ч. Ч.), т.е. носителей изучаемого языка, а также особенности невербального общения [190, с. 50–51, 88]. Выделяется социокультурная компетентность, включающая «социокультурные знания», «межкультурное осознание» и «межкультурные умения и навыки» (перевод наш – Ч. Ч.) [там же, с. 101–104]. Среди последних, вместе со знаниевыми и личностными, выделяют и деятельностные: «способы освоения новой культуры», что соотносится с деятельностной составляющей ЛСКК.

В параграфах 1.1.1 и 1.1.2 настоящего исследования выделены навыки и умения, конкретизирующие термин «межкультурные навыки и умения», которые являются компонентами деятельностной составляющей лингвострановедческой, лингвокультурной, межкультурной и социокультурной компетентностей и лингвострановедческие умения, необходимые будущему преподавателю РКИ (см. табл. 1.1 с. 48, 1.2 с. 71). Данные навыки и умения целесообразно систематизировать с целью выделения инвариантных и вариативных (профессиональных) компонентов деятельностной составляющей ЛСКК китайских студентов-русистов.

Так, можно выделить следующие необходимые в ситуациях МК умения, инвариантные для всех контингентов студентов и уровней их обученности: 1) умения восприятия и адекватной интерпретации языковых единиц с национально-культурным компонентом семантики; 2) умения определять и разрешать потенциально конфликтные ситуации межкультурного общения; 3) умения выбора таких единиц в зависимости от характеристик коммуникативной ситуации; 4) умения речевого этикета.

Интерпретируя выводы В. Молчановского [107], можно выделить такие вариативные (профессионально- и национально-ориентированные) методические умения будущих преподавателей РКИ: 1) умения организовывать овладение единицами с национально-культурным компонентом семантики, используя разные приёмы семантизации; 2) умения

контролировать степень усвоения с учётом национальности студентов и их уровня обученности; 3) умения осуществлять лингвосоциокультурную адаптацию текстов, составлять национально-ориентированный лингвосоциокультурный комментарий; 4) умения учитывать и нейтрализовать межкультурную интерференцию, проявляющуюся в РД изучающих РКИ, основываясь на сопоставлении русской и родной культур.

Выделенные инвариантные и вариативные умения базируются на аспектных навыках и умениях в видах РД. Существующие программы по РЯ для иностранных студентов украинских вузов определяют уровень владения аспектными навыками и умениями в четырёх видах РД, но не выделяют профессиональные компоненты обучения будущих русистов межкультурной коммуникации. Поэтому определение данных компонентов деятельностной составляющей ЛСКК китайских студентов-филологов является важной методической задачей.

По словам, Л. Выготского, обучение «вращается вокруг двух процессов: осознания и овладения» [42, с. 162]. Для иностранных студентов, обучающихся в вузах на РЯ, этот язык, с одной стороны, является средством общения, а, с другой стороны, инструментом осознания и овладения иноязычной культурой и будущей профессией. Процессы осознания и овладения являются основными составляющими усвоения.

Усвоение, по мнению И. Зимней, является центральным звеном в учебном процессе [59]. В психологических теориях (Дж. Брунера, С. Рубинштейна) усвоение представляется как механизм формирования человеком индивидуального опыта через присвоение социокультурного общественно-исторического опыта как совокупности знаний, значений, обобщенных способов действий (умений и навыков), нравственных норм, этических правил поведения.

Усвоение – это сложная интеллектуальная деятельность человека, включающая все познавательные процессы (сенсорно-перцептивные, мнемологические), обеспечивающие приём, смысловую обработку,

сохранение и воспроизведение воспринятого материала в новых ситуациях для решения задач коммуникации [87; 59]. Исследователями отмечается неоднородность, компонентность процесса усвоения. Выделяются такие его компоненты: 1) мотивационный (заинтересованность обучаемого в материале); 2) перцептивный (непосредственное ознакомление с материалом, процесс переработки полученной информации, запоминания её и сохранения в памяти); 3) продуктивный (возможность оперировать воспринятой и переработанной информацией в различных условиях, применяя её на практике) [60, с. 123]. Для формирования деятельностного компонента ЛСКК будущих русистов проанализируем особенности перцептивной и продуктивной составляющих усвоения.

При овладении ИЯ актуализируется способность субъекта к восприятию и переработке информации для последующего воспроизведения в процессе коммуникации [там же].

В психолингвистике (В. Глухов, И. Зимняя, А. Леонтьев, А. Лурия) восприятие рассматривают как первичное формирование образа или как опознание уже сложившегося образа (вторичное восприятие). Первичное восприятие включает в себя рецепцию слышимых или зрительно воспринимаемых элементов языка, установление их взаимосвязи и формирование представления об их значении [48, с. 117]. Вторичная перцепция состоит в узнавании уже существующих в сознании иноязычных слуховых или зрительных образов.

Концепция смыслового восприятия речи разработана Т. Дридзе, И. Зимней. На основе узнавания, «отождествления» каждого слова речевого высказывания слушающий делает умозаключение о смысловом звене (синтагме, двухсловном сочетании), а затем – о связях между смысловыми звеньями, после чего осуществляется фаза «смыслоформулирования», которая «заключается для слушающего в обобщении результата перцептивно-мыслительной работы и переводе его на одну целую, нерасчлененную единицу понимания – общий смысл воспринятого

сообщения» [59, с. 239]. Единицы разных языковых уровней, несущие культурную информацию, являются сигналами, активизирующими психические когнитивные процессы восприятия или припоминания / узнавания.

Согласно С. Рубинштейну, именно при первичной перцепции происходит осмысление, которое «охватывает восприятие со всех сторон: предваряя его, в него включаясь и над ним надстраиваясь» [127, с. 87]. «Будучи осознанием объекта, восприятие в сознании человека также включает акт понимания, осмысления» [там же, с. 205]. Учёные выделяют разные уровни осмысления [60, с. 22]: 1) психический (уровень сознания): синтез (первичный) – анализ – синтез (вторичный); восприятие – узнавание – понимание; 2) лингвистический (уровень языка): фонемный – морфемный – словесный – фразовый; 3) психолингвистический: распознавания – смыслового восприятия.

Важным для восприятия единиц с национально-культурным компонентом значения является признание того факта, что высшим уровнем восприятия является смысловое понимание [там же, с. 23], при котором изучающий ИЯ оперирует не значениями, а смыслами.

Для понимания смысла в процессе МК иностранные студенты должны владеть фонетическими, графическими, лексическими и грамматическими навыками, на уровне А 2 по европейской системе [190].

Китайским студентам-русистам необходимо овладеть умениями извлечения смысла логоэпистем / прецедентных текстов: лексических единиц с национально-культурным компонентом семантики, фразеологических единиц, афоризмов. Такие умения называют интерпретационными [59].

Смысловая интерпретация является следующим этапом усвоения после восприятия и представляет собой «осмысливание и понимание всех связей и отношений, включение нового материала в уже имеющуюся в опыте обучающегося систему знаний» [там же, с. 140].

Названные единицы имеют соответственно лексический, фразеологический, афористический, этносоциокультурный фон [35, с. 43, 66, 74, 99]. Следовательно, будущим русистам необходимо овладеть умениями смысловой интерпретации слов, фразеологизмов, афоризмов на основе владения знаниями лексического, фразеологического и афористического этносоциокультурного фонов. Такие умения актуальны для всех контингентов учащихся (хотя их качественные и количественные параметры будут отличаться в зависимости от уровня обученности и профиля обучения), а специфическим для иностранных студентов-русистов будет понимание механизмов образования, создания таких смыслов.

Интерпретация лексических, фразеологических, афористических единиц и прецедентных текстов предполагает осуществление следующих психолингвистических процессов, выделенных с опорой на работы Н. Бурвиковой, В. Костомарова, Л. Крючковой [81], Е. Пассова [114]: 1) восприятие языковой единицы; 2) понимание значения в данном контексте; 3) соотнесение со смыслом или догадка о смысловом значении на основе контекста или ассоциаций.

Данные процессы связывают с семантизацией, «во время которой происходит раскрытие значений новых слов и в какой-то степени их запоминание» [1, с. 344]. Е. Верещагин, В. Костомаров акцентируют внимание на важности для преподавателей РКИ овладения методикой учебной семантизации [35, с. 89].

Методические умения учебной семантизации единиц с национально-культурным компонентом семантики отнесём к вариативным (профессиональным) компонентам деятельностной составляющей ЛСКК китайских студентов-филологов. Считаем, что такие умения, как и все остальные навыки и умения, можно отнести к экстралингвистическому уровню деятельностной составляющей ЛСКК. Названные умения формируются с помощью заданий, которые формулируются с использованием слов-операторов учебной семантизации. Понимание слов-



операторов является инвариантным умением, а их продуктивное использование в коммуникации – вариативным профессиональным умением студентов-русистов. Слова-операторы учебной семантизации отнесём к лингвистическому уровню деятельности составляющей ЛСКК.

Восприятие и интерпретация лексических единиц, отражающих национально-культурную информацию, составляют основу восприятия и интерпретации текстов как особых коммуникативных единиц. Согласно наблюдениям учёных (Е. Верещагина, В. Костомарова, Т. Чернявской), наибольший культурный потенциал имеют публицистические и художественные тексты, поскольку речевая интенция, реализованная в таких текстах, «соотнесена с чем-то аналогичным, близким, подобным, но не прямо с предметом мысли; она представляет собой посылку, а не вывод, умозаключение» [35, с. 125]. Поэтому публицистические и художественные тексты вызывают наибольшие трудности в ходе их интерпретации. Е. Верещагин и В. Костомаров назвали такие тексты проективными.

Для описания умений лингвосоциокультурной интерпретации текстов иностранными студентами-русистами рассмотрим особенности такого текста.

Текст отражает экстралингвистическую социокультурную действительность [33] и, будучи «целостной, иерархически организованной коммуникативно-познавательной единицей» [54, с. 167], обладает смыслопорождающей функцией. Осмысление иноязычного текста происходит через понимание и объяснение, т.е. интерпретацию структурных единиц, составляющих текст, таких как слово, фраза, сложное синтаксическое целое, от значения к смыслу.

И. Кобозева отмечает, что «значение может трактоваться как полная семантическая репрезентация текста, его содержание, извлекаемое интерпретатором из текста благодаря знанию его структурных единиц, а смысл – как проекция значения (содержания) на сознание интерпретатора»

[71, с. 328]. Следовательно, умения интерпретации текста основываются на сформированных фонографических и лексико-грамматических навыках.

Формирование навыков интерпретации текстовой информации описано, в частности, в исследованиях, посвящённых такому виду РД, как чтение (Л. Бей, З. Клычниковой, Н. Ушаковой, С. Фоломкиной и др.). Учёные (Л. Бей, И. Зимняя) определяют осмысление текста при чтении как «сложный речемыслительный процесс, направленный на извлечение смысла прочитанного» [14, с. 39]. «Комбинирование семантики и этнокультурного фона единиц текста приводит к более глубокому проникновению в содержание текста, т.е. его пониманию на уровне смысла» [96, с. 114].

Интерпретация проективного текста при чтении предполагает следующие умения: 1) синхронного соотнесения зрительных образов с речемоторными при восприятии единиц текста; 2) параллельного узнавания и комбинирования семантики текстовых единиц вслед за развёртыванием мысли автора; 3) извлечения смысла текста, связанного с экстралингвистической действительностью (умения сделать вывод на основе фактов текста; умение оценивать факты, содержание, характер реализации авторского замысла; умение выделять и оценивать прагматическую и эмоциональную информацию текста; умение установить идею, замысел текста; умение самостоятельно интерпретировать полученную информацию) [96, с. 114; 14; 35]. Перечисленные умения являются инвариантными интерпретационными умениями.

Работа с проективными текстами требует создания и использования «лингвострановедческого комментария», в терминологии Е. Верещагина, В. Костомарова (виды таких комментариев рассмотрены в разделе 3), который для задач профессионально- и национально-ориентированного обучения назовём лингвосоциокультурным комментарием. Лингвосоциокультурному комментированию подлежат элементы всех уровней языковой системы: прецедентные тексты, афоризмы, фразеологизмы, лексемы с национально-культурным компонентом значения.

Следовательно, будущим преподавателям РКИ необходимы вариативные умения лингвосоциокультурного комментирования языковых единиц с национально-культурным компонентом семантики и проективных текстов. Считаем, что в продвижении от уровня А2 к В1 владения РКИ должен осуществляться переход от комментирования на родном для учащихся языке, в нашем случае, на китайском, к комментированию на РЯ.

Китайские студенты-русисты должны также овладеть умениями литературоведческой интерпретации художественного текста, которая предполагает извлечение следующей имплицитной информации из языковых структур: социально-исторический контекст, идейно-эстетическая концепция автора, литературоведческие характеристики [14]. Учитывая программные требования к сформированности интерпретационных умений в чтении на начальном этапе изучения языка, считаем необходимым ознакомление целевого контингента нашего исследования не только с социально-историческим и культурным фоном художественного или публицистического текста, но и с методикой работы с ним.

Таким образом, основой экстралингвистического уровня деятельности составляющей ЛСКК китайских студентов-русистов на начальном этапе изучения РКИ являются инвариантные умения усвоения особенностей иноязычной культуры, включающие навыки восприятия языковых единиц с национально-культурным компонентом значения на фонографическом, морфемном, лексическом и грамматическом уровнях, а также умения смысловой интерпретации лексемы, фраземы и текста на основе осмысления их культурного фона.

К вариативным профессиональным умениям китайских студентов-русистов относим умения учебной семантизации единиц с национально-культурным компонентом значения и их лингвосоциокультурного комментирования, а также умения литературоведческой интерпретации художественных и публицистических текстов. Перечисленные умения, как

отмечено выше, формируются в комплексе с аспектными навыками и умениями в видах РД.

Также китайские студенты-филологи должны владеть умениями определять характеристики коммуникативной ситуации, отбирать необходимые в этой ситуации единицы с национально-культурным компонентом семантики и использовать их в РД. Названные умения являются инвариантным компонентом экстралингвистического уровня деятельностной составляющей ЛСКК. Для создания методики обучения умениям выбора единиц с национально-культурным компонентом значения в зависимости от характеристик коммуникативной ситуации может быть использована теория речеповеденческих тактик, разработанная Е. Верещагиным, О. Иссерс, В. Костомаровым, И. Стерниным.

Под речеповеденческой тактикой понимается «однородная по интенции и реализации линия поведения коммуниканта, направленная на достижение определённого стратегического эффекта (например, извинение или благодарность)» [33, с. 13]. Речеповеденческие тактики являются элементами национального коммуникативного поведения. Основам коммуникативного поведения и речеповеденческим тактикам считают необходимым обучать уже на начальном этапе: *просьба, совет, согласие/несогласие, поздравление* [140, с. 152–153]. Реализация речеповеденческой тактики предполагает умение выбрать языковую структуру и её лексическое наполнение в связи с условиями речевого общения.

В социокультурной коммуникативной сфере не менее важными (наряду с «собственно речевыми умениями»: вступать в общение, поддерживать и завершать общение; проводить свою стратегическую линию; учитывать компоненты ситуации общения; прогнозировать результат своего высказывания и др. [114, с. 296–300]) являются умения речевого этикета.

Речевой этикет – это правила речевого поведения, определяемые взаимоотношениями говорящих [3]. Такие правила приняты национальным

коллективом носителей языка и малыми социальными группами. В речевой этикет включают следующие речеповеденческие тактики: «обращение и привлечение внимания; приветствие; знакомство; приглашение; просьба, совет, согласие и отказ; извинение; жалоба; уточнение, сочувствие, соболезнование; комплимент; неодобрение, упрёк; поздравление, пожелание; благодарность; прощание» [96, с. 67–68].

Считаем, что умения в рецептивных и продуктивных видах РД и умения речевого этикета являются инвариантными для разных контингентов иностранных студентов, содержательный же набор таких умений будет варьироваться в зависимости от профиля обучения и уровня обученности. Вариативными профессиональными компонентами будут «умения формировать условия иноязычной коммуникативной деятельности учащихся: мотивационной основы общения, коммуникативной обстановки на занятии, иноязычной речевой установки, а также обеспечивать предметное содержание общения» [108, с. 221]. В. Молчановский и Л. Шипелевич называют такие умения коммуникативно-обучающими. Отнесём их к экстралингвистическому уровню деятельностной составляющей ЛСКК китайских студентов-русистов.

Формирование таких важных профессиональных умений преподавателя, как организация речевой и учебной деятельности учащихся, управление процессом усвоения языковой системы в единстве с иноязычной культурой осуществляется с помощью системы учебных заданий, языковые формулировки к которым описывают необходимые учебные действия.

И. Зимняя разделяет все действия, связанные с учебной деятельностью, на когнитивные (анализ, синтез, обобщение, классификация и др.) и языковые (знаковое, вербальное воплощение усвоения и воспроизведения знания) [59]. Учебные действия студентов регулируются системой учебных заданий. Г. Кашкорова констатирует «бинарную природу любого учебного задания» [69, с. 43]: лингвистическую сторону (языковое воплощение через слова-операторы в терминологии Г. Балла) и когнитивную сторону задания

(те мыслительные операции, на организацию которых направлена учебная задача). Классификация и примеры слов-операторов учебных заданий представлены в разделе 3 настоящей диссертационной работы.

В процессе обучения общению в социокультурной сфере понимание слов-операторов является инвариантным для всех контингентов студентов, а умение использовать слова-операторы для организации обучения МК – одно из профессиональных умений студентов-русистов, что является вариативным компонентом деятельностной составляющей их ЛСКК.

В МК, которая, как отмечалось ранее, потенциально конфликтна, важными являются выделенные В. Молчановским умения определять и разрешать потенциально конфликтные ситуации. Такие умения отнесём к инвариантным компонентам экстралингвистического уровня деятельностной составляющей ЛСКК.

Умения разрешать потенциально конфликтные ситуации МК в учебно-профессиональной сфере основаны на таких характеристиках преподавателя РКИ: умениях учитывать и нейтрализовать лингвосоциокультурную интерференцию в коммуникативном поведении (вербальном и невербальном) изучающих РЯ, основываясь на сопоставлении контактирующих в процессе обучения культур и языков. Формирование названных умений теоретически основано на принципах национально-ориентированного обучения, особенности которого рассматриваются в следующем параграфе. Названные умения отнесём к вариативным национально-ориентированным компонентам экстралингвистического уровня деятельностной составляющей ЛСКК.

Названные умения реализуются в использовании слов-операторов организации учебной деятельности студентов, которые отнесём к компонентам лингвистического уровня деятельностной составляющей ЛСКК. Умения разрешать потенциально конфликтные ситуации межкультурного общения заключаются в соблюдении правил речевого этикета с использованием этикетных формул (речевых клише), которые систематизированы и описаны в главе 3. Такие речевые единицы отнесём к

инвариантным компонентам лингвистического уровня деятельностной составляющей ЛСКК китайских студентов-русистов. Обобщение рассуждений о выделении инвариантных и вариативных компонентов деятельностной составляющей ЛСКК китайских студентов – будущих преподавателей РКИ представлено в таблице 1.4:

Таблица 1.4

**Деятельностная составляющая ЛСКК  
китайских студентов-русистов**

Инвариантные компоненты	Вариативные компоненты	
	<i>профессионально-ориентированные</i>	<i>национально-ориентированные</i>
<b>ЭКСТРАЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ УРОВЕНЬ</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>- навыки адекватного восприятия языковых единиц с национально-культурным компонентом семантики на уровне аспектов языковой системы (звук, ударение, интонация, грамматические формы, синтаксические конструкции);</li> <li>- умения смысловой интерпретации названных единиц на основе владения знаниями лексического, фразеологического и афористического этносоциокультурного фонов;</li> <li>- умения выбора таких единиц в зависимости от характеристик коммуникативной ситуации;</li> <li>- умения речевого этикета;</li> <li>- умения определять и разрешать потенциально конфликтные ситуации межкультурного общения</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- методические умения учебной семантизации единиц с национально-культурным компонентом семантики;</li> <li>- умения лингвосоциокультурного комментирования языковых единиц с национально-культурным компонентом семантики и проективных текстов;</li> <li>- умения литературоведческой интерпретации художественных и публицистических текстов;</li> <li>- коммуникативно-обучающие умения (в учебно-профессиональной сфере)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- умения учитывать и нейтрализовать межъязыковую (на уровне всех аспектов языка) и межкультурную интерференцию, проявляющуюся в речевой деятельности изучающих РКИ</li> </ul>
<b>ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ УРОВЕНЬ</b>		
<p>слова-операторы учебных заданий, в том числе, учебной семантизации; этикетные речевые формулы (на репродуктивном уровне), актуальные для всех студентов всех профилей обучения на определённом уровне владения языком (A2-B1)</p>	<p>слова-операторы учебных заданий, в том числе, учебной семантизации, а также этикетные речевые формулы (на продуктивном уровне), актуальные для всех студентов всех профилей обучения на определённом уровне владения языком (A2-B1)</p>	<p>слова-операторы учебных заданий, в том числе, учебной семантизации, а также этикетные речевые формулы, в которых возможна языковая интерференция на уровне всех аспектов языка и реализации культурных кодов</p>

Понимание слов-операторов учебных заданий, в том числе, учебной семантизации, и умения использования этикетных формул актуальны для всех контингентов, а будущим преподавателям РКИ необходимы умения продуктивного использования в профессиональной коммуникации слов-операторов учебных заданий, в том числе, учебной семантизации.

Содержательные характеристики компонентов деятельностной составляющей ЛСКК китайских студентов-русистов, приведённых в таблице, будут варьироваться в зависимости от уровня обученности студентов.

Итак, деятельностная составляющая ЛСКК, так же, как и когнитивная, имеет экстралингвистический и лингвистический уровни. Компоненты лингвистического уровня послужили основой для составления лингвооперационального корпуса языковых единиц.

**1.2.3. Личностная составляющая лингвосоциокультурной компетентности китайских студентов-филологов.** Процесс формирования ЛСКК связан с развитием личности иностранного студента. Это обусловлено несколькими факторами. Во-первых, изучение ИЯ в единстве с культурой способствует появлению нового качественного образования личности – «третьей культуры», которое является результатом синергии [15, с. 22] и средством достижения понимания при межкультурном контакте. В процессе коммуникативного взаимодействия у субъектов формируется собственная система ценностей, которая составляет основу индивидуальности [114, с. 429–433]. Во-вторых, взаимодействие при межкультурном контакте происходит на личностном уровне и предполагает толерантное отношение к фактам и представителям другой культуры, без которого сам контакт не результативен.

Направленность процесса языковой подготовки на развитие личности иностранных студентов находится в русле личностно-ориентированного подхода к обучению иностранным языкам (Е. Бондаревская, М. Давер, А. Плигин и др.). Данный подход ставит в центр организации обучения личность учащегося – его цели, мотивы, психологические и познавательные



особенности; получение знаний рассматривается не как самоцель, а как ступенька личностного развития индивида [24; 53; 117; 120]. Такой подход соотносится с концепцией межкультурного образования, которое подчёркивает индивидуальность другого в контакте с незнакомым, «чужим» и направлено на обмен личным опытом, благодаря чему достигается понимание [96, с. 10].

Выделяют следующие признаки личностно-ориентированного обучения [117]: построение обучения на основе жизненного опыта учащихся; приоритетность эвристических способов познания; обогащение учебной деятельности студентов личным смыслом; создание развивающей образовательной среды; установление диалогового характера коммуникации между субъектами образовательного процесса.

Обучение китайских студентов-русистов общению в социокультурной сфере основано на их личном опыте приобщения к родной культуре через родной язык. Во время изучения этими студентами РЯ происходит преодоление так называемых «культурологических дистанций». На практике более успешным оказывается преодоление объективной культурологической дистанции, обусловленной разницей в отражении культурных особенностей языком. «Сложнее справиться с субъективной дистанцией, предшествующими изучению индивидуальными представлениями о целевом языке и культуре» [108, с. 204]. Одним из элементов субъективной дистанции являются стереотипы сознания – распространённые устойчивые, часто эмоционально окрашенные, упрощённые представления о чужой культуре.

Процесс формирования ЛСКК китайских студентов-русистов должен быть ориентирован на преодоление названных стереотипов. Умения преодоления социокультурных стереотипов – один из компонентов нивелирования лингвосоциокультурной интерференции и могут быть отнесены к инвариантным компонентам личностной составляющей ЛСКК. Личностная составляющая ЛСКК, так же как когнитивная и деятельностная, имеет два уровня: экстралингвистический и лингвистический, поскольку

усвоение знаний или сформированность навыков и умений в процессе преподавания РКИ можно проверить исключительно через понимание языковых единиц и / или оперирование ими.

«Для того, чтобы из средства разобщения, каким он вполне может оказаться, язык превратился в средство общения, необходимо найти то общее, что могло бы стать основой сближения общающихся субъектов. Одним из возможных путей может служить поиск пересечений на ментальном уровне» [108, с. 206], т.е. в личностной сфере изучающих РКИ. Автор культурологической концепции личностно-ориентированного образования Е. Бондаревская пишет об организации личностно-ориентированного педагогического процесса, ведущим принципом которого является культуросообразность [24]. Упор на универсальные для разных культур и языков явления послужит основой преодоления межнациональных различий, которые проявляются в языке и культуре, при построении методической системы формирования ЛСКК китайских студентов-русистов.

Учёт национально детерминированных ценностных ориентаций, а также познавательных и коммуникативных стратегий инофона является одним из главных принципов национально-ориентированного обучения, реализующего национально-ориентированный подход (Т. Балыхина, И. Бобрышева, В. Вагнер).

Данный подход ориентирован на преодоление языковой и культурной интерференции учащихся, изучающих РЯ, что предполагает учёт специфики их родного языка и культуры.

Исследуя языковую интерференцию, В. Вагнер отмечает, что учёт влияния системы исходного языка и его характера даёт возможность при использовании методики национально-языковой ориентации использовать такие способы обучения, которые способствуют положительному переносу, предупреждению и преодолению интерференции» [28, с. 47]. Учёным выделяются следующие принципы построения методики национально-ориентированного обучения: сознательность, системность, функционально-

семантический подход, коммуникативная направленность. Преподаватели РКИ должны учитывать различия между родным и иностранным языком на всех уровнях языковой системы.

И. Бобрышева отмечает, что следует принимать во внимание и национальные лингвометодические традиции, что предусматривает организацию учебного процесса с ориентацией на интерферирующее влияние учебно-познавательного опыта студентов, приобретённого в рамках родной культуры [21]. Процесс языковой подготовки китайских студентов-филологов должен учитывать ценностные ориентации, познавательные и коммуникативные стратегии и способности китайцев.

Считаем, что в личностно-ориентированном подходе к преподаванию РКИ наметилось три направления: аксиологическое, стратегическое и акмеологическое.

Аксиологическое направление является стратегией развития новой образовательной парадигмы, основанной на гуманистических ценностях. Проблемы педагогической аксиологии изучали Г. Мелекесов, В. Слостёнин и др., однако в методике РКИ, по мнению исследователей [120], это направление не получило должной разработки.

Педагогическая аксиология формирует ценностное сознание, ценностное отношение и ценностное поведение личности [36; 130].

В процессе МК, возникающей во время изучения ИЯ, осуществляется отбор, оценивание, интериоризация явлений родной и контактной культур, новые культурные ценности превращаются в собственные культурные представления и ориентации [95]. Также происходит изменение способов языкового отражения культурных ценностей: осуществляется представление их в других (иностраных) языковых единицах. В процессе формирования ЛСКК перестраивается аксиологическая система личности, в сознании китайских студентов-филологов происходит сопоставление русских культурных реалий с китайскими.

«Одной из особенностей китайского менталитета является удивительная преобладание этических представлений, идеалов, ценностных ориентиров и принятых стереотипов общения, отражённых в языке» [36, с. 148]. Так, китайские народные изречения активно участвуют в формировании современного нравственного сознания и чаще всего служат образцом для подражания. Например: *«В горах есть прямые деревья, а в мире нет прямых людей»*; *«Тому, кто любит других, отвечают взаимной любовью»*; *«Достойный человек говорит делами, ничтожный болтает языком»*. Если обобщить основные ценностные приоритеты представителей китайской культуры, можно сказать, что для китайского народа наиболее важны следующие: церемониальность, приоритет семьи над личностью и государства над отдельным человеком, смирение и прагматизм. Необходимо отметить исключительное трудолюбие и упорство в достижении цели, тщательность и скрупулезность в работе, любознательность, любовь к естественной красоте, склонность к детализации, конкретизации [13, с. 84].

Перечисленные ценностные характеристики отражены в китайской этике речевого поведения и китайском языке. «В китайском языке грамматические связи между словами обусловлены, главным образом, порядком слов, поэтому нарушение этого порядка приводит к искажению смысла фразы» [133, с. 149]. Следование чёткой синтаксической структуре фразы влияет на построение коммуникативного процесса, исключая отступление от нормы. Так, например, китайская «теория морали» (лунь ли) состоит из пяти базовых отношений между субъектами («пять взаимосвязей между людьми» – у лунь), из которых один – «ведущий» (ган). «Принятая система отношений включает следующие пары: правитель – подданный, отец – сын, муж – жена, старший – младший, старший друг – младший друг, которые традиционно считаются достаточными для регуляции речевого поведения в обществе» [148, с. 258]. Чётко закреплённая позиция в человеческих отношениях, отражается не только на грамматическом

языковом уровне, но и в афористике: *«На какую гору поднялся, такую песню и пой»*; *«Куда пришёл, на языке тех мест и говори»*.

Основой аксиологической интериоризации ценностной системы русской культуры в сознании китайских студентов-филологов может послужить сопоставление языковой реализации культурных кодов родной и русской культур [166]. «Несоответствие или наложение одних культурных кодов на другие, а также полную или частичную лакуарность в сфере культурной коннотации» называют лингвосоциокультурной интерференцией [147, с. 3]. Названная интерференция приводит к возникновению коммуникативных неудач и межкультурных конфликтов, поэтому обучение МК должно быть ориентировано и на преодоление лингвосоциокультурной интерференции, которая содержит, в частности, языковую составляющую. В связи с этим «учёт характера межъязыковых соотношений даёт возможность определить степень лёгкости/трудности овладения явлениями целевого языка, предвидеть специфику возникающих при этом трудностей и прогнозировать на их основании типичные ошибки учащихся» [29, с. 16].

В процессе формирования ЛСКК китайских студентов-филологов овладение лингвоаксиологическим корпусом позволит преодолевать интерференцию, формировать ценностные представления студентов. Благодаря этому у будущих русистов будут развиваться: восприимчивость к сходству и различиям в родной и иноязычной культуре; нестереотипное восприятие изучаемой культуры; позитивное отношение к носителям РЯ и культуры; сформированное качественно новое понимание мира – «третья культура» (по выражению А. Бердичевского). Названные качества можно отнести к инвариантным в структуре личностной составляющей ЛСКК, их представляется возможным проверить через знание языковых единиц с оценочной модальностью, которые отнесём к лингвистическому уровню личностной составляющей ЛСКК. Как видим, личностная составляющая ЛСКК коррелирует с когнитивной и деятельностной составляющими, поскольку абсолютное распределение компонентов ЛСКК по названным

составляющим невозможно и может быть предпринято в методических целях.

Вторым направлением личностно-ориентированного подхода является стратегическое, заключающееся в развитии «специфических учебных и коммуникативных умений учащихся по применению альтернативных программ деятельности, а также универсальных стратегий познавательной деятельности и специфических для лингводидактики, рассматриваемых в плане повышения автономности усвоения и развития языковой личности» [53, с. 131]. Особенности коммуникативных стратегий изучающих ИЯ исследовали И. Бобрышева, М. Давер, О. Иссерс, И. Стернин, В. Шляхов и др. Стратегическое направление базируется на исследовании «когнитивных стилей, стратегий и мотиваций в процессе изучения языка» [там же, с. 129].

Коммуникативные стратегии – это реализация вторичной языковой личностью коммуникативной интенции в межкультурном общении посредством использования совокупности речевых действий, направленных на достижение коммуникативных целей инициатором социальной интеракции [там же, с. 96]. Комплекс коммуникативных стратегий называют речевым поведением, которое не только подчиняется правилам, принятым в определённом социуме, но и соответствует сценариям и речевым стереотипам [184]. Коммуникативные стратегии обусловлены особенностями национального коммуникативного поведения.

На становление китайского коммуникативного поведения повлияли конфуцианство, даосизм, буддизм, почитание предков, фэн-шуй и «этика лица» [144; 36]. Также в коммуникативном поведении китайцев явно выражено уважение к социальному статусу, издревле культ почитания старших утверждается не только в семье, но и в социальных отношениях [76]. В связи с этим китайцам свойственны такие качества, как вежливость, учтивость, уважительное отношение к преподавателю.

Учебно-педагогическое общение в китайской коммуникативной традиции базируется на четырёх принципах: 1) эмоциональная

сдержанность; 2) соблюдение иерархии (нерушимый авторитет преподавателя); 3) «сохранение лица» учащихся; 4) самостоятельность учащихся [13, с. 75–82]. В условиях чужой страны у китайских студентов очень слабо стремление к самовыражению, они скорее склонны слушать преподавателя, чем возражать ему или вступать в дискуссию, хотя последнее необходимо для развития мышления и речи [там же, с. 79].

Учёт особенностей китайского коммуникативного поведения и сравнение его с русскими сценариями и стереотипами речевого поведения поможет в преодолении лингвосоциокультурной интерференции, проявляющейся в том случае, если коммуникативное поведение собеседника, представителя иноязычной культуры воспринимается и оценивается изучающим ИЯ сквозь призму принятых в родном лингвосоциуме норм речевого этикета и национальных стереотипов речевого (реакции на критику, на похвалу, на непонимание).

Считаем, что умения преодоления лингвосоциокультурной интерференции являются инвариантным компонентом не только деятельностной, но и личностной составляющей ЛСКК.

Описанные особенности коммуникативного поведения китайских студентов в учебных условиях связаны с определённым когнитивным стилем, который формируется под воздействием национальных традиций обучения. Под когнитивным стилем понимаются «стили переработки информации и учения» [161, с. 300, 326]. Мы понимаем когнитивный стиль как «относительно устойчивые индивидуальные особенности познавательных процессов субъекта, которые выражаются в используемых им познавательных стратегиях» [1, с. 97].

Исследователями выделяются такие типы когнитивных стилей: контекстно-независимый, или полнезависимый (легко анализируют материал и усваивают с помощью таблиц и графиков, списков слов), контекстно-зависимый, или полезависимый (материал усваивается в

контексте: связь новой информации с ситуацией, событиями, фоновыми знаниями) [193].

Когнитивный стиль китайских студентов определяют как полезависимый [122, с. 35]. Такой тип стиля обусловлен родным для китайских студентов иероглифическим языком. Китайским студентам «значительно труднее, чем студентам других типов культур, выделить и проанализировать какой-либо объект, игнорируя контекст, его окружающий» [там же, с. 36]. Китайский язык и его иероглифическая письменность является примером языка, опирающегося на визуализацию действительности, и, следовательно, у китайцев в качестве основного канала восприятия и хранения информации выступает зрительный. Итак, когнитивный стиль китайских студентов контекстно-зависимый и наглядно-образный.

Умения учитывать национально-обусловленные когнитивный стиль и коммуникативные стратегии изучающих РКИ можно отнести к вариативным профессионально- и национально-ориентированным компонентам экстралингвистического уровня личностной составляющей ЛСКК китайских студентов-филологов.

Считаем, что названные умения возможно формировать на поздних этапах изучения языка. Особенности национального когнитивного и коммуникативного стиля китайских студентов будем учитывать при построении методической системы формирования ЛСКК.

Акмеологическое направление личностно-ориентированного подхода направлено на изучение закономерностей и способов развития профессионализма как формы оптимального осуществления профессиональной деятельности. По наблюдениям учёных [120, с. 81], главным объектом исследований в рамках акмеологического направления является развитие профессионализма, являющееся главной задачей подготовки студентов вузов. У китайских студентов-филологов это качество развивается в процессе языковой подготовки, на занятиях по РЯ. Знаниевые и деятельностные компоненты профессионализма будущих преподавателей



РКИ выделены нами при описании когнитивной и деятельностной составляющих ЛСКК, опишем личностные компоненты.

В центре процесса языковой подготовки иностранных студентов находятся личность ученика и личность преподавателя, который одновременно является учителем, воспитателем и «медиатором (посредником) межкультурного диалога» [25, с. 105]. Соответственно, преподаватель РКИ должен развивать в себе такое профессиональное качество как межкультурная чувствительность.

Различают шесть ступеней такой чувствительности [192]: отрицание, защита, минимализация, приятие, адаптация (когнитивная и поведенческая), интеграция. Примем за данное, что преподаватель РКИ в силу своей профессиональной устремлённости не может находиться на ступенях отрицания, защиты, минимализации. Взаимодействуя со студентами, он должен демонстрировать межкультурную толерантность, доброжелательность, уважение к культуре своих студентов, что соответствует, с нашей точки зрения, ступени адаптации.

В контексте теории диалога культур исследователи подчёркивают принципиальную важность взаимного принятия мира «своей» и мира «чужой культуры» и признания «иной» культуры как имеющей некоторую степень общности с родной культурой [17, с. 360–361]. Такое отношение к контактной культуре соответствует уровню интеграции межкультурной чувствительности. Кроме того, высшая ступень межкультурной чувствительности – интеграция – предполагает организацию учебного процесса, обучение адекватной оценке особенностей и расстановке аксиологических акцентов изучаемой культуры с учётом уже сформированного у студента культурного и ценностного мировоззрения. Будущие преподаватели РКИ должны достигнуть высшей ступени межкультурной чувствительности, т.е. уровня интеграции, что является вариативным компонентом экстралингвистического уровня личностной составляющей ЛСКК. Это возможно на поздних этапах изучения языка.

Межкультурная чувствительность основывается на понимании причин лингвосоциокультурной интерференции, поэтому целесообразно начинать формировать межкультурную чувствительность китайских студентов-русистов уже на начальном этапе, прививая умения преодоления названной интерференции [174].

По мнению Н. Брагиной, преподаватель РКИ проясняет все случаи культурного непонимания или недопонимания, комментирует реальные ситуации. Он должен владеть «навыками позитивной психологической аккомодации» [25, с. 105] (т.е. умением подстроиться под собеседника), учитывать национально-обусловленные когнитивные стили и коммуникативные стратегии учащихся, что соотносится с такими языковыми параметрами, как темп речи, выбор соответствующих языковых структур.

К личностным качествам преподавателя относят межкультурную толерантность, под которой понимается «комплекс черт и способностей личности, позволяющих ей проявлять терпимость, уважение и доброжелательность к представителям других этнокультурных общностей и феноменам других этнокультур» [27, с. 139]. Важнейшей характеристикой коммуникативной толерантности является её диалогический характер. Учёные отмечают, что будущих преподавателей РКИ необходимо обучать «толерантному методическому мышлению» [там же, с. 140], которое относим к вариативным компонентам экстралингвистического уровня личностной составляющей ЛСКК, оно реализуется в умениях использования языковых единиц и речевых клише с оценочной модальностью в ситуациях профессиональной сферы общения. Следовательно, толерантный коммуникативный стиль является инвариантным компонентом экстралингвистического уровня личностной составляющей ЛСКК, а на лингвистическом уровне названный стиль общения реализуется с помощью языковых единиц и речевых клише с оценочной модальностью.

Обобщая описание компонентов личностной составляющей ЛСКК китайских студентов-русистов, представим её структуру и содержание в табл. 1.5.

Таблица 1.5

<b>Личностная составляющая ЛСКК китайских студентов-русистов</b>		
Инвариантные компоненты	Вариативные компоненты	
	<i>профессионально-ориентированные</i>	<i>национально-ориентированные</i>
<b>ЭКСТРАЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ УРОВЕНЬ</b>		
<p>- умения установления сходств и различий в родном и иностранном языке, в родной и иноязычной культуре; сформированное качественно новое понимание мира – «третья культура»; позитивное отношение к носителям изучаемого языка и культуры;</p> <p>- толерантный коммуникативный стиль</p>	<p>- умения учитывать когнитивный стиль и коммуникативные стратегии изучающих РКИ;</p> <p>- толерантное методическое мышление</p>	<p>- умения учитывать национально-обусловленные когнитивный стиль и коммуникативные стратегии изучающих РКИ;</p> <p>- межкультурная чувствительность на уровне интеграции</p>
<b>ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ УРОВЕНЬ</b>		
<p>единицы разных уровней языка с оценочной модальностью, речевые клише с оценочной модальностью (на репродуктивном уровне), иностранных студентов всех профилей обучения на определённом уровне владения языком (от А2 до В1)</p>	<p>единицы разных уровней языка с оценочной модальностью; речевые клише с оценочной модальностью, отобранные в соответствии с коммуникативными потребностями иностранных студентов, филологов-русистов на определённом уровне владения языком (от А2 до В1)</p>	<p>единицы разных уровней языка с оценочной модальностью; речевые клише с оценочной модальностью, в которых возможна языковая и лингвосоциокультурная интерференция</p>

Считаем, что выделенные компоненты экстралингвистического уровня личностной составляющей ЛСКК целесообразно включить в целевой блок

методической системы формирования ЛСКК китайских студентов-русистов. Компоненты лингвистического уровня составляют лингвоаксиологический корпус языковых единиц, необходимый для формирования ЛСКК.

### **ВЫВОДЫ ПО 1 ГЛАВЕ**

В главе систематизированы теоретические психолого-педагогические и лингвокультурологические основы (культуроведческий, социокультурный, компетентностный, коммуникативно-деятельностный и лично- и национально-ориентированный подходы) описания содержания и структуры лингвосоциокультурной компетентности китайских студентов – будущих преподавателей РКИ, что позволяет сделать следующие выводы:

1. В процессе обучения китайских студентов-русистов межкультурному общению должен формироваться когнитивно-деятельностный конструкт, комплекс составляющих которого обеспечит реализацию коммуникативных потребностей названного контингента. Данный конструкт назван лингвосоциокультурной компетентностью.

2. Определены место и роль ЛСКК в профессиональной подготовке иностранных студентов-филологов. Как компонент коммуникативной компетентности сформированная ЛСКК позволит студентам-русистам реализовать коммуникативные потребности в ситуациях межкультурного общения. В качестве компонента профессиональной компетентности ЛСКК создаст условия для овладения умениями методической организации обучения общению в социокультурной сфере, реализации коммуникативных потребностей в учебно-профессиональной сфере.

3. На основании теоретического анализа особенностей культуроведческого, социокультурного, компетентностного, коммуникативно-деятельностного и лично- и национально-ориентированного подходов в преподавании РКИ выяснено, что ЛСКК имеет трёхкомпонентную структуру: инвариантные когнитивную, деятельностную

и личностную составляющие, содержание которых определяется коммуникативными потребностями конкретного контингента.

4. Выявлено, что когнитивная составляющая ЛСКК китайских студентов-филологов имеет экстралингвистический (знание культурного фона и прототипов) и лингвистический уровни (облигаторные тексты, афоризмы, фразеологизмы, лексемы с национально-культурным компонентом семантики).

Знание культурного фона является инвариантным компонентом, а прототипы лингвокультурных единиц отнесены к вариативным профессиональным компонентам. Языковые единицы разных уровней служат основой создания лингвосоциокультурного корпуса.

5. На основе систематизации компонентов деятельностной составляющей лингвострановедческой, лингвокультурной, межкультурной и социокультурной компетентностей, необходимых будущему преподавателю РКИ, определены инвариантные и вариативные компоненты деятельностной составляющей ЛСКК. Деятельностная составляющая ЛСКК, как и когнитивная, имеет экстралингвистический и лингвистический уровни.

Экстралингвистический уровень составляют: а) инвариантные умения усвоения особенностей иноязычной культуры, включающие навыки восприятия языковых единиц с национально-культурным компонентом значения на фонографическом, морфемном, лексическом и грамматическом уровнях; а также умения смысловой интерпретации лексем, фраземы и текста на основе осмысления их культурного фона; б) вариативные профессиональные и национально-ориентированные умения учебной семантизации единиц с национально-культурным компонентом значения и умения лингвосоциокультурного комментирования названных единиц и проективных текстов.

Лингвистический уровень формируют слова-операторы учебных заданий, в т.ч., учебной беспереводной семантизации; речевые клише.

Компоненты лингвистического уровня составляют лингвооперациональный корпус языковых единиц.

6. Определены параметры личностной составляющей ЛСКК. На основе аксиологического, акмеологического и стратегического направлений лично- и национально-ориентированных подходов выделены компоненты её экстралингвистического и лингвистического уровней. К экстралингвистическому уровню отнесены следующие компоненты:

а) инвариантные (умения установления сходств и различий в родном и иностранном языке, в родной и иноязычной культуре; сформированное качественно новое понимание мира – «третья культура»; позитивное отношение к носителям изучаемого языка и культуры; толерантный коммуникативный стиль; умение использовать единицы разных уровней языка с оценочной модальностью, речевые клише с оценочной модальностью (на репродуктивном уровне), иностранных студентов всех профилей обучения на определённом уровне владения языком (от А2 до В1);

б) вариативные (умения учитывать национально-обусловленные когнитивный стиль и коммуникативные стратегии изучающих РКИ; межкультурная чувствительность на уровне интеграции; толерантное методическое мышление; умения использования языковых и речевых единиц с оценочной модальностью в ситуациях профессиональной сферы общения).

Компоненты лингвистического уровня (языковые единицы с оценочной модальностью, речевые клише) формируют лингвоаксиологический корпус языковых единиц.

7. Вариативные (профессиональные и национально-ориентированные) компоненты всех инвариантных составляющих ЛСКК представляют собой умения выявления, анализа и методической национально-ориентированной интерпретации единиц уровней языка, формирующих лингвистический уровень инвариантных составляющих.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). Москва, 2009. 448 с.
2. Аврамова В. Языковой код культуры. *Русский язык и литература в пространстве мировой культуры: Материалы XIII Конгресса МАПРЯЛ (г. Гранада, Испания, 13 – 20 сентября 2015 года)* в 15 т. Санкт-Петербург. Т. 6., 2015. С.13–18.
3. Акишина А.А., Н.И. Формановская. Русский речевой этикет. Учеб. пос. для студ.-иностран. Москва, 1978. 182 с.
4. Алефиренко Н.Ф. Лингвокультурология. Ценностно-смысловое пространство языка: учебное пособие. Москва, 2010. 288 с.
5. Андрей М. Язык через культуру, культура через язык. *Человек. Сознание. Коммуникация. Интернет.: IV Междунар. научн. конф.* (Варшава, 8 – 12 мая 2008 г). С. 26–34.
6. Аристова Н.С. Эволюция базовых единиц лингвокультурологического анализа: концепт, лингвокультурный типаж, мем. *Русский язык и литература в пространстве мировой культуры: Материалы XIII Конгресса МАПРЯЛ (г. Гранада, Испания, 13–20 сентября 2015 года)* в 15 т. Санкт-Петербург. Т. 6., 2015. С. 30–36.
7. Арсеньев Д.Г., Зинковский А.В., Иванова М.А. Социально-психологические и физиологические проблемы адаптации иностранных студентов. Санкт-Петербург, 2003. 160 с.
8. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека. Москва, 1999. 896 с.
9. Ахманова О.С., Гюббенет И.В. Вертикальный контекст как филологическая проблема. *Вопросы языкознания*. 1977. №3. С. 47–54.
10. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. Москва, 2004. 571 с.
11. Балл Г.А. Теория учебных задач: психолого-педагогический аспект. Москва, 1990. 184 с.

12. Балыхина Т.М. Содержание и структура профессиональной компетенции филолога. Методологические проблемы обучения русскому языку: автореф. дис. на соиск. уч. ст. докт. пед. наук: 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания (рус. яз. как иностр.). Москва, 2000. 59 с.
13. Балыхина Т.М., Юйцзян Чжао. От методики к этнометодике. Обучение китайцев русскому языку: Проблемы и пути их преодоления. Москва, 2010. 344 с.
14. Бей Л.Б. Художественный текст как объективная основа в работе с художественным произведением. *Русский язык за рубежом*. 1984. № 5. С. 38–41.
15. Бердичевский А.Л. Диалог культур: что дальше? *Мир русского слова*. 2005. №1– 2. С. 17–24.
16. Бердичевский А.Л., Голубева А.В. Как написать межкультурный учебник русского языка как иностранного. Санкт-Петербург, 2015. 140 с.
17. Библер В.С. От наукоучения – к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век. Москва, 1991. 412 с.
18. Бим И.Л. Что мешает повышению результативности обучения иностранным языкам? *Иностранные языки в школе*. 2007. № 4. С. 2–6.
19. Битехтина Н.Б. Ключевые тексты русской речевой культуры в аспекте преподавания РКИ. *Традиция и новации. Юбилейный сборник научных трудов кафедры теории и практики преподавания РКИ*. Москва, 2010. С. 17–28.
20. Бобрышева И.Е. Культурно-типологические стили учебно-познавательной деятельности иностранных учащихся в методике русского языка как иностранного: автореф. дис. на соиск. уч. ст. д-ра пед. наук: 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания (рус. яз. как иностр.). Москва, 2004. 46 с.



21. Бобрышева И.Е. Модель коррекции заданий и упражнений с учётом культурно-типологических стилей учебно-познавательной деятельности. *Русский язык за рубежом*. 2004. № 1. С.38–48.
22. Божко Н.М. Этнопсихологические и цивилизационно-коммуникативные характеристики представителей китайского этноса: моногр. Харьков, 2016. 230 с.
23. Болдырев В.Е. Введение в теорию межкультурной коммуникации. Курс лекций. Москва. 2010. 144 с.
24. Бондаревская Е.В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования. *Педагогика*. 1997. № 4. С. 11–17.
25. Брагина Н.Г. Межкультурное общение: путь к пониманию другого. *Сознание. Коммуникация. Интернет*. Варшава, 2008. С. 100–108.
26. Бурвикова Н.Д. Лингвистические единицы культурного знания: теоретический и практический аспекты. Методическое пособие к дистанционному курсу повышения квалификации преподавателей русского языка как иностранного: В 2-х частях: Часть I: Методика преподавания русского языка как иностранного. Москва, 2004. С. 39–70.
27. Быкова О.П. Обучение русскому языку как иностранному в иноязычной среде. Москва, 2014. 200 с.
28. Вагнер В.Н. Специфика учебника русского языка, ориентированного на учащихся определённой национальности. *Русский язык за рубежом*. 1980. № 6. С.46–49.
29. Вагнер В.Н. Методика преподавания русского языка англоговорящим и франкоговорящим на основе межъязыкового сопоставительного анализа. Москва, 2001. 384 с.
30. Валгина Н.С. Активные процессы в современном русском языке. Москва, 2003. 304 с.
31. Ван Дань. Формирование содержания обучения русской лексике китайских студентов-филологов в рамках лингвокультурологического

- подхода (на материале лексико-семантической группы наименований одежды) : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук : 13.00.02 – теория и методика обучения (русский язык). Санкт-Петербург, 2014. 20 с.
32. Вежбицкая А. Лексикография и концептуальный анализ. Москва, 2001. 200 с.
33. Верещагин Е.М. В поисках новых путей развития лингвострановедения: концепция речеповеденческих тактик. Москва, 1999. 84 с.
34. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Лингвострановедческая теория слова. Москва, 1980. 320 с.
35. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. Москва, 1990. 247 с.
36. Владимирова Т.Е. Призванные в общение: Русский дискурс в межкультурной коммуникации. Москва, 2010. 304 с.
37. Власенко Н.М. Формирование дискурсивной социокультурной компетентности в процессе профессионально-языковой подготовки специалистов межкультурной коммуникации: дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук: 13.00.08 – теория и методика профессионального образования. Москва, 2004. 173 с.
38. Влахов С., Флорин С. Непереводимое в переводе: Моногр. Москва, 1986. 416 с.
39. Воркачев С.Г. Концепт как «зонтиковый термин». *Язык, сознание, коммуникация*. 2003. Вып. 24. С. 5–12.
40. Воробьёв В.В. О статусе лингвокультурологии. Материалы IX Конгресса МАПРЯЛ: Доклады и сообщения российских учёных. Братислава, 1999. С. 96–118.
41. Воробьёв В.В. Лингвокультурология. Москва, 2008. 336 с.
42. Выготский Л.С. Психология развития человека. Москва, 2005. 198 с.

43. Габидуллина А.Р. Педагогическая лингвистика: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. Горловка, 2011. 195 с.
44. Гальперин П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий. *Исследования мышления в советской психологии*: сб. статей. Москва, 1966. С. 236–278.
45. Гальскова Н.Д. Межкультурное обучение: проблема целей и содержания обучения иностранным языкам. *Иностранные языки в школе*. 2004. №1. С. 3–8.
46. Гачев Г.Д. Национальные образы мира. Москва, 1988. 233 с.
47. Герасименко И.Е. Лингвокультурология как комплексная научная проблема. *Учёные записки: электронный научный журнал Курского государственного университета. Филологические науки*. 2012. №3 (23). Т.2. URL: <http://scientific-notes.ru/index.php?page=6&new=26> (дата обращения: 07.06.2017)
48. Глухов В.П. Основы психолингвистики: учеб. пособие для студентов педвузов. Москва, 2005. 351 с.
49. Голобородько Е.П., Полянская И.В. Формирование навыка профессионального общения как составляющая воспитания гуманитарно-технической элиты нового типа и Болонский процесс. *Русский язык и литература. Проблемы преподавания в школе и вузе*: сб. науч. тр. К., 2006. С.369 – 374.
50. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Второй уровень. Общее владение / Т.А. Иванова, Т.И. Попова, К.А. Рогова, Е.Е. Юрков. Москва–Санкт-Петербург, 1999. 40 с.
51. Гудзик И.Ф. Компетентностно ориентированное обучение русскому языку в начальных классах (в школах с украинским языком обучения): Монография. Черновцы, 2007. 496 с.
52. Гудков Д.Б. Теория и практика межкультурной коммуникации. Москва, 2003. 288 с.

53. Давер М.В. Компоненты личностно-ориентированной технологии обучения. *Преподавание русского языка иностранным студентам: теория и практика, традиции и инновации*: монографія. Харьков, 2014. С. 128–147.
54. Дридзе Т.М. Язык и социальная психология. Москва, 1980. 224 с.
55. Есаджанян Б.М. Научные основы методической подготовки преподавателей русского языка как неродного. Москва, 1984. 96 с.
56. Заболотська О.О. Формування індивідуальності майбутніх учителів іноземних мов: Монографія. Херсон : Айлант, 2006. – 244 с.
57. Зайцева В.А. Лингвосоциокультурный метод в подготовке переводчиков. *Кросс-культурная коммуникация и современные технологии в исследовании и преподавании языков*: материалы Международной научно-практической конференции, (Минск, 25 окт. 2011 г.). Минск, 2012. С.190–193.
58. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования. *Интернет-журнал "Эйдос"*. 2006. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm> (дата обращения: 10.06.2017)
59. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учеб. для вузов. Москва, 2002. 384 с.
60. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. Москва, 1991. 219 с.
61. Иевлева З.Н., Мазина Л.З., Мартынова М.А. Предпосылки формирования профессионально-педагогической компетенции преподавателя русского языка у студентов-иностранцев на ранних стадиях обучения. *Русский язык и литература в общении народов мира*: Проблемы функционирования и преподавания. Доклады советской делегации на VII Конгрессе МАПРЯЛ. Москва, 1990. С. 93–104.
62. Иссерс О.С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. Москва, 2008. 288 с.

63. Ишханян Н.Б. Пути формирования лингвосоциокультурной компетенции в интенсивном курсе обучения иностранному языку: (Англ. яз. в неяз. пед. вузе): автореф. дис. на соискание науч. степ. канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теория та методика обучения иностранным языкам». Москва, 1996. 24 с.
64. Каган О. Теория и практика написания личностно-ориентированного учебника русского языка как иностранного: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (русский язык как иностранный)». Москва, 1997. 25 с.
65. Калинюк Т. До проблеми використання лінгвокраїнознавчих знань у процесі вивчення іноземної мови у вищій школі. *Вісник Львівського ун-ту*. Серія: педагогіка. 2009. Вип. 25, ч. 3. С. 364–370.
66. Капитонова Т.И., Московкин Л.В. Методика обучения русскому языку как иностранному на этапе довузовской подготовки. Санкт-Петербург, 2006. 272 с.
67. Карасик В.И. Языковая кристаллизация смысла. Волгоград, 2010. – 428 с. URL: <http://www.uzluga.ru/potrc/Языковая+кристаллизация+смысла+Волгора/дс/main.html> (дата обращения: 18.06.2017)
68. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. Москва, 2002. 264 с.
69. Кашкарова Г.П. Лингвокогнитивный анализ контролирующих материалов. *Русский язык за рубежом*. 2009. № 5. С. 39–47.
70. Китросская И.И. Роль и место переноса в методике обучения языку. Психологические вопросы обучения иностранцев русскому языку. Москва, 1972. С. 80–89.
71. Кобозева И.М. Лингвистическая прагматика: Учеб. пос. Москва, 2000. 352 с.

72. Комлев Н.Г. Компоненты содержательной структуры слова. Москва, 2006. 192 с.
73. Конецкая В.П. Лексико-семантическая характеристика языковых реалий. *Великобритания: лингвострановедческий словарь*. Москва, 1980. 497 с.
74. Костомаров В.Г., Бурвикова Н.Д. Старые мехи и молодое вино. Из наблюдений над русским словоупотреблением конца XX века. Санкт-Петербург, 2001. 71 с.
75. Кохан Н.А. К вопросу о перспективе динамики национально-культурного компонента. *Труды 3-го Международного форума «Актуальные проблемы современной науки»*. Часть 37. Иностранные языки. Самара, 2007. С. 34–38.
76. Кочетков В.В., Лымарь М.П. Китайская национальная идентичность. *Электронный журнал «Геополитика»*. 2001. Вып. 9. URL: <http://www.evrazia-books.ru> (дата обращения: 23.06.2017)
77. Кошарная С.А. Миф и язык: Опыт лингвокультурологической реконструкции русской мифологической картины мира. Белгород, 2002. 208 с.
78. Красных В.В. Основные функции языка, культуры и лингвокультуры в свете психолингвокультурологии. *Русский язык и литература в пространстве мировой культуры: Материалы XIII Конгресса МАПРЯЛ (г. Гранада, Испания, 13–20 сентября 2015 года)* / Ред. кол.: Л.А. Вербицкая, К.А. Рогова, Т.И. Попова и др. Т. 6, 2015. С. 30–36.
79. Красных В.В. Этнопсихолингвистика и лингвокультурология как конститuentы новой научной парадигмы. *Сфера языка и прагматика речевого общения: Междунар. сб. науч. трудов. к 65-летию ф-та РГФ Кубанского ун-та*. Кн.1. Краснодар, 2002. С. 204–214.
80. Красных В.В. «Свой» среди «чужих»: миф или реальность? Москва, 2002. 375 с.

81. Крючкова Л.С., Мощинская Н.В. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному. Москва, 2011. 480 с.
82. Кубрякова Е.С. Роль словообразования в формировании языковой картины мира. *Роль человеческого фактора в языке: Язык и картина мира*. Москва, 1988. С. 141–172.
83. Кулик А.Д. Учёт будущей специальности иностранных учащихся гуманитарного профиля в условиях начального этапа обучения русскому языку как иностранному. Профессиональные модули «Политология», «Профессиональные отношения»: дис. на соиск. учен. степ. д-ра пед. наук: 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания (русский язык как иностранный). Москва, 2014. 698 с.
84. Куликова Л.В. Межкультурная коммуникация: теоретические и прикладные аспекты. На материале русской и немецкой лингвокультур: Моногр. Красноярск, 2004. 196 с.
85. Культура и культурология: Словарь / Сост. и ред. А.И. Кравченко. Москва; Екатеринбург, 2003. 982 с.
86. Культурология. XX век. Энциклопедия в 2-х т. Санкт-Петербург, 1998. 947 с.
87. Леонтьев А.А. Язык не должен быть «чужим». *Этнопсихолингвистические аспекты преподавания иностранных языков*. Москва, 1996. С. 41–47.
88. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. Москва, 1981. 185 с.
89. Лингвострановедческий словарь Россия. URL: [https://ls.pushkininstitute.ru/lsslovar/index.php?title=Тематический\\_указатель:Перечень\\_тематик](https://ls.pushkininstitute.ru/lsslovar/index.php?title=Тематический_указатель:Перечень_тематик) (дата обращения: 25.06.2017)
90. Лотман Ю.М. Семиосфера. Санкт-Петербург, 2010. 704 с.
91. Лурия А.Р. Язык и сознание. Москва, 1979. 320 с.
92. Маслова В.А. Когнитивная лингвистика: учеб. пособие. Москва, 2004. 256 с.

93. Маслова В.А. Лингвокультурология: Учеб. пос. для вузов. Москва, 2004. 208 с.
94. Матвеев В.Э. Лингводидактическая система обучения иностранных студентов-филологов национально-окрашенной лексике с использованием аудиосредств. Дис. на соискание учёной степени канд. пед. наук. Специальность 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания (русский язык как иностранный, уровень профессионального образования). Москва, 2014. 253 с.
95. Мелекесов Г.А. Аксиологизация университетского образования. *Вестник ОГУ*. 2001. № 2. С. 50–62.
96. Методика межкультурного образования средствами русского языка как иностранного / А.Л. Бердичевский, И.А. Гиниатуллин, И.П. Лысакова, Е.И. Пассов. Москва, 2011. 184 с.
97. Метс Н.А. Культурология как обязательная составляющая компетенции преподавателя русского языка как иностранного. *Традиция и новации*. Юбилейный сборник научных трудов кафедры теории и практики преподавания РКИ. Москва, 2010. С. 97–103.
98. Минский М. Фреймы для представления знаний. Москва, 1997. 152 с.
99. Митрофанова О.Д. Лингводидактические постулаты и методическая реальность. *Традиция и новации*. Юбилейный сборник научных трудов кафедры теории и практики преподавания РКИ, 2010. С. 103–112.
100. Митрофанова О.Д. Принцип диалога культур в методическом освещении. *Мир русского слова*. 2005. № 1–2. С. 44–48.
101. Митрофанова О.Д. Лингводидактические уроки и прогнозы конца XX века: Материалы IX Конгресса МАПРЯЛ, Братислава, 1999. С. 340–351.
102. Митрофанова О.Д. Культурологическая составляющая современной парадигмы методики преподавания русского языка как иностранного (РКИ): Тезисы докладов. IV Международная научная конференция «Русский язык в языковом и культурном пространстве



- Европы и мира: Человек. Сознание. Коммуникация. Интернет»*. Варшава, 2008. С. 98–101.
103. Митрофанова О.Д. Методическая проблематика культуроведения: Материалы XII Конгресса МАПРЯЛ, Шанхай, 2011. Т.3. С. 127 – 133.
104. Митрофанова О.Д., Костомаров В.Г. Методика преподавания русского языка как иностранного, Москва, 1990. 266 с.
105. Михайловская Г.А. Виды анализа художественного текста в обучении русскому языку. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти. Міжпредметні зв'язки / Зб. наук. праць*. Харків, 2016. Вип. 29. С. 101–109.
106. Мишланова С.Л., Пермякова Т.М. Межкультурная парадигма и перспективы межкультурной коммуникации. *Стереотипность и творчество в тексте*. Межвуз. сб. науч. тр. Пермь, 2005. С. 340–350.
107. Молчановский В.В. К вопросу о содержании и структуре профессиограммы преподавателя русского языка как иностранного. *Русский язык за рубежом*. 1990. № 1. С. 53–57.
108. Молчановский В.В., Шипелевич Л. Преподаватель русского языка как иностранного. Введение в специальность. Москва, 2002. 320 с.
109. Морковкин В.В. О лингвострановедении и некоторых смежных вопросах. *Лингвострановедческий аспект в преподавании русского языка как иностранного*. Воронеж, 1984. С.58–68.
110. Морозова Е.А. Формирование лингвосоциокультурной компетенции как средство профессионализации студентов педвуза : автореф. дис. на соиск. учен. степ. д-ра пед. наук : 13.00.08 – теория и методика профессионального образования URL: <http://www.dissercat.com/content/formirovanie-lingvosotsiokulturnoi-kompetentsii-kak-sredstvo-professionalizatsii-studentov-p> (дата обращения: 15.06.2017)

111. Навчальні плани та програми (довузівська підготовка іноз. громадян) / Уклад. : Б.М. Андрющенко, Ю.М. Іващенко, Ю.О. Колтаков та ін. Київ, 2005. Ч. 2. 129 с.
112. Нгуен Динь Луан. Интегративно-когнитивный подход к формированию умений общения у вьетнамских студентов-филологов в учебно-профессиональной сфере: автореф. дис. на соиск. учен. степ. д-ра пед. наук: 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания. Москва, 1999. 44 с.
113. Пассов Е.И., Кибирева Л.В., Колларова Э. Концепция коммуникативного иноязычного образования (теория и ее реализация). Методич. пособие для русистов. Санкт-Петербург, 2007. 200 с.
114. Пассов Е.И., Кузовлёва Е.И. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: метод. пособие для преподавателей русского языка как иностранного. Москва, 2010. 568 с.
115. Пентилюк М.І. Компетентнісний підхід до формування мовної особистості в євроінтеграційному контексті. *Українська мова і література в школі*. 2010. № 2. С. 2–5.
116. Пименова М. Влад. Концептуальный мир – основа ментальности. *Образ мира в зеркале языка: сб. научн. статей*. Москва, 2014. С.16–26.
117. Плигин А.А. Личностно-ориентированное образование: история и практика : моногр. Москва, 2003. 432 с.
118. Подгорбунских А.А. Содержание понятия «лингвокультурная компетентность студентов вуза». *Вестник Южно-Уральского государственного университета*. Серия: Образование. Педагогические науки. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/soderzhanie-ponyatiya-lingvokulturnaya-kompetentnost-studentov-vuza> (дата обращения: 19.06.2017)
119. Попова З.Д., Стернин И.А. Семантико-когнитивный анализ языка. Монография. Воронеж, 2007. 250 с.

120. Преподавание русского языка иностранным студентам: теория и практика, традиции и инновации: монография [под ред. Н.И. Ушаковой]. – Харьков, 2014. 391 с.
121. Привалова И.В. К определению понятия «языковые маркеры национально-культурного сознания». *Язык, сознание, коммуникация: Сб. статей*. Москва, 2004. Вып. 26. С. 91–97.
122. Прилуцкая Я.Н., Вальченко И.В. Когнитивные стили китайских студентов и обучение РКИ. *Проблемы и перспективы подготовки иностранных студентов в вузах*. (Харьков, 6 июля 2014г.). Харьков, 2014. С.35–36.
123. Программа дисциплины «Русский язык» для студентов-иностранцев подготовительных факультетов высших учебных заведений Украины. Сост.: А.Н. Погребняк, Н.В. Ермоленко, Л.П. Харахаш, С.М. Яцюк. Киев, 2004. С. 78–132.
124. Програма курса «Практический русский язык» для иностранных студентов факультета иностранных языков: Учебно-методический комплекс Сост.: Л.Б. Бей, Н.П. Доценко, С.П. Домнич, Л.Э. Ильина, А.П. Чуйкова / под ред.: Н. И. Ушаковой. Харьков, 2014. 94 с.
125. Программа по русскому языку для студентов-иностранцев, обучающихся на филологических факультетах вузов СССР. Сост.: Э.И. Амиантова, Н.Д. Бурвикова, А.Н. Васильева [и др.] / Под ред. Н.А. Лобановой. Москва, 1988. 54 с.
126. Прохоров Ю.Е. Национальные социокультурные стереотипы речевого общения и их роль в обучении русскому языку иностранцев. Москва, 1996. С. 67– 190.
127. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Москва, 1989. Т.2. 322 с.
128. Сафонова В.В. Проблемы социокультурного образования в языковой педагогике. *Культуроведческие аспекты языкового образования*. Москва, 1998. 63 с.

129. Сепир Э. Статус лингвистики как науки. *Языки как образ мира*. Москва - Санкт-Петербург, 2003. 576 с.
130. Слостёнин В.А., Чижакова Г.И. Введение в педагогическую аксиологию: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. Москва, 2003. 162 с.
131. Словарь терминов межкультурной коммуникации / И.Н. Жукова, М.Г. Лебедько, З.Г. Порошина, Н.Г. Юзефович; под ред. М.Г. Лебедько и З.Г. Порошиной. Москва, 2013. 632 с. URL: (<https://books.google.com.ua/books?id=lZlhAwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=uk#v=onepage&q&f=false>) (дата обращения: 21.06.2017)
132. Снитко Т.Н. Предельные понятия в западной и восточной лингвокультурах. Пятигорск, 1999. 156с.
133. Солнцев В.М. Очерки по современному китайскому языку (Введение в изучение китайского языка). Москва, 1957. 207 с.
134. Соломонова А.А. Лингводидактическое описание базовых компетенций иностранного студента-филолога: автореф. дис. на соиск. учен. степ. к-та пед. наук: 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания. Москва, 2010. 22 с.
135. Сомова Н.В. Анализ особенностей социокультурной адаптации иностранных студентов на этапе предвузовской подготовки. *Теория и практика общественного развития*. 2014. № 1. С. 235–238.
136. Сорокин Ю.А., Марковина Ю.А., Сорокин И.Ю., Крюков А.Н. Этнопсихоллингвистика. Москва, 1988. 192 с.
137. Спешнев Н.А. Китайцы: Особенности национальной психологии. Санкт-Петербург, 2012. 125 с.
138. Стативка В.И. Взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности : Монография. Сумы, 2004. 331 с.
139. Степанов Ю.С. Константы: Словарь русской культуры: 3-е изд. Москва, 2004. 824 с.

140. Стернин И.А. Коммуникативное поведение в структуре национальной культуры. *Этнокультурная специфика языкового сознания*. Москва, С. 97–112.
141. Супрун А.Е. Текстовые реминисценции как языковое явление. *Вопросы языкознания*. 1995. № 6. С. 17–29.
142. Сурыгин А.И. Основы теории обучения на неродном для учащихся языке. Санкт-Петербург, 2000. 300 с.
143. Сысоева Н.А. Компетентностный подход в профессиональной подготовке студента педагогического вуза средствами иностранного языка. *Концепт*. 2014. №8. URL: <http://e-koncept.ru/2014/14605.htm> (дата обращения: 19.06.2017)
144. Тан Хань. Лингвокультурная специфика русско-китайского делового общения: Автореф. дис. на соискание уч. степ. канд. филол. наук: 10.02.01. – русский язык. Москва, 2001. 22 с.
145. Телия В.Н. Русская фразеология: Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. Москва, 1996. 288 с.
146. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация: учеб. пособие. Москва, 2000. 624 с.
147. Тимачёв П.В. Лингвокультурная интерференция как коммуникативная помеха (на основе англ. яз.): автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. филол. наук: 10.02.04 – германские языки / П.В. Тимачёв. Волгоград, 2005. 20 с. URL: <http://www.dslib.net/germanskie-jazyki/lingvokulturnaja-interferencija-kak-kommunikativnaja-pomeha-na-materiale.html> (дата обращения: 27.06.2017)
148. Ткаченко Г.А. Культура Китая: Словарь-справочник. Москва, Восток-Запад, 2008. 347 с.
149. Толмачёва Т.А. Методический потенциал использования коммуникативных стратегий иноязычного речевого поведения в

- процессе обучения иностранному языку в языковом вузе. *Мир науки, культуры, образования*. 2008. № 9. С. 95–98.
150. Томахин Г.Д. Теоретические основы лингвострановедения: Автореф. дис. докт. филол. наук. М., 1984. 32 с.
151. Торопцев С.А. Локус культуры в китайской ментальности / С.А. Торопцев. *Электронный журнал «Отечественные записки»*. 2008. № 3 (42). URL: <http://www.strana-oz.ru/2008/3/lokus-kultury-v-kitayskoy-mentalnosti> (дата обращения: 25.06.2017)
152. Тропина Н.П. Языковая картина русского этноса на рубеже столетий: сдвиг стереотипов. *Мир русского слова и русское слово в мире*. XI конгресс МАПРЯЛ. София, 2007. Т. 4. С.379–385.
153. Уфимцева А.А. Роль лексики в познании человеком действительности и формировании языковой картины мира. *Роль человеческого фактора в языке: Язык и картина мира*. Москва, 1988. С. 108 – 140.
154. Ушакова Н.И. Учебник по языку обучения для иностранных студентов в русле современной образовательной парадигмы (Теория и практика создания учебника для иностранных студентов вузов Украины): монография. Харьков, 2009. 263 с.
155. Ушакова Н.И., Кушнир И.Н. Социокультурная составляющая обучения русскому языку иностранных студентов украинских вузов. *Преподавание русского языка иностранным студентам: теория и практика, традиции и инновации*: монография [под ред. Н.И. Ушаковой]. Харьков, 2014. С. 167–187.
156. Фарисенкова Л.В. К вопросу о формировании компетентностного подхода к обучению русскому языку иностранцев. *Русский язык и литература во времени и пространстве*: сб. науч. ст. и докл. к 45-летию Государственного института русского языка имени А.С. Пушкина; сост. В.В. Молчановский. Москва, 2011. С. 295–300.

157. Фоломкина С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе. Москва, 1987. 207 с.
158. Формановская Н.И. Речевой этикет и культура общения. Москва, 2002. 151 с.
159. Фурманова В.П. Межкультурная коммуникация и лингвокультуроведение в теории и практике обучения иностранным языкам. Саранск, 1993. 124 с.
160. Халеева И.И. Интеркультура – третье измерение межкультурного взаимодействия? (Из опыта подготовки переводчиков). *Актуальные проблемы межкультурной коммуникации*. Сб. научных трудов. Москва, 1999. Вып. 444. С. 9–14.
161. Холодная М.А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. Санкт-Петербург, 2004. 384 с.
162. Цветкова Т.К. Теоретические основы построения курса обучения английскому языку как языку межкультурного общения. *Актуальные проблемы межкультурной коммуникации: сборник научных трудов*. Москва. 1999. С. 170–180.
163. Цзинь Тао. Формирование познавательной стратегии при обучении русскому языку с учётом этнолингвистической специфики китайской аудитории. *Совершенствование методики преподавания русского языка в высших учебных заведениях Китайской Народной Республики*. Москва-Даян, 2006. С. 217.
164. Человеческий фактор в языке: Язык и порождение речи. Москва, 1991. 240 с.
165. Чень Чунься. Идеи концептологии в преподавании русского языка китайским студентам-филологам. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки: Тези ХІХ Міжнародної науково-практичної конференції 4–5 червня 2015 року*. Харків, 2015. С. 140–141.

166. Чень Чунься. Инварианты и вариативы в национальных антропологических воззрениях русских и китайцев. *Науково-методичні проблеми мовної підготовки іноземних студентів: Матеріали VIII Міжнародної науково-практичної конференції*. (м. Київ 16–17 квітня 2015 р.). Київ, 2015. С.90–91.
167. Чень Чунься. Когнитивная составляющая лингвосоциокультурной компетентности иностранных студентов-русистов. *Наукові записки: [зб. наук. статей] / МОН України. Нац. пед. університет імені М.П. Драгоманова*. Київ, 2015. Вип. СХХVII (127). Серія педагогічні та історичні науки. С. 208–218.
168. Чень Чунься. Коды культуры как основа формирования лингвосоциокультурной компетентности инофонов. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти. Міжпредметні зв'язки / Зб. наук. праць*. Вип. 28. Харків, 2016. С. 126–135.
169. Чень Чунься. Лингвистические основы и методическая стратегия формирования лингвокультурной компетентности китайских студентов-филологов. *Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний та національний виміри змін: матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції (26–27 березня 2015 року, м.Суми)*. Суми, 2015. Том 1. С. 304–306.
170. Чень Чунься. Лингводидактические задачи и методические основы подготовки китайских филологов-русистов. *Матеріали V Всеукраїнської науково-практичної конференції «Лінгвістичні та лінгвокультурологічні аспекти навчання іноземних студентів у вищих навчальних закладах України» (31 березня–1 квітня 2016 р.)*. Дніпропетровськ, 2016. С.133–137.
171. Чень Чунься. О единицах формирования лингвосоциокультурной компетентности иностранных студентов-русистов. *Intertext/ Scientific journal*. Chisinau, 2015. Nr.3/4 (35/36). P.143–149.



172. Чень Чунься. О когнитивной базе формирования лингвосоциокультурной компетентности китайских студентов-русистов. *Человек. Сознание. Коммуникация. Интернет*. Варшава, 2017. т.1. С.103–113.
173. Чень Чунься. О теоретических основах методики формирования лингвокультурной компетентности китайских студентов-филологов / *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти. Міжпредметні зв'язки* / Зб. наук. праць. Харків, 2014. Вип. 25. С. 75–81.
174. Чень Чунься. Развитие межкультурной чувствительности и сохранение национальной идентичности китайских студентов-филологов. *Проблемы и перспективы языковой подготовки иностранных студентов: м-лы X междунар. научно-практич. конф. (1 – 2 октября 2015 г.)*. Харьков, 2015. С.389–392.
175. Чень Чунься. Формирование лингвоментальной модели мира иностранных студентов-филологов средствами русского языка. *Наукові записки: [зб. наук. статей]* / МОН України. Нац. пед. університет імені М.П. Драгоманова; упор. Л.Л. Макаренко. Київ, 2015. Вип. СХХІV (124). Серія педагогічні та історичні науки. С. 201–207.
176. Чень Чунься. Цели и задачи формирования лингвокультурной компетентности китайских студентов-филологов (на начальном этапе обучения русскому языку). *Проблеми та перспективи підготовки іноземних студентів: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції*. Харків, 2–3 жовтня 2014 р. С. 272–276.
177. Чернявская Т.Н. Лингвострановедческая адаптация как приём создания страноведчески ценных учебных текстов. *Лингвострановедение и текст: Сборник статей*. Москва, 1987. С.148–155.
178. Чжан Юйпин, Лишманова Т.Е. Некоторые аспекты русской письменной речи китайских студентов: анализ ошибок (на материале

- работ по русскому языку в Гуандунском ун-те иностр. яз. и междунар. торговли). *Филол. науки. Вопросы теории и практики*. Тамбов, 2014. № 12. Ч. 3. С. 203–206.
179. Шаклеин В.М. О содержании лингвокультурологического образования для иностранцев, изучающих русский язык. *Мир русского слова*. 2005. № 1–2. С.36–43.
180. Шатилов С.Ф. Актуальные проблемы методики обучения русскому языку иностранных учащихся. Ленинград, 1985. 55 с.
181. Шатилов С.Ф., Шахматова М.А. Основные компоненты профессионально-методической компетентности преподавателя русского языка как иностранного и пути их формирования в процессе обучения. *Русский язык и литература в общении народов мира: Проблемы функционирования и преподавания (Тезисы докладов и сообщений)*. Москва, 1990. Т. 2. С. 262–263.
182. Швейцер А.Д. К проблеме социальной дифференциации языка. *Вопросы языкознания*. 1982. № 5. С. 39–48.
183. Шибко Н.Л. Профессиональная компетенция преподавателя РКИ: проблема определения, содержания, структуры. *Русский язык – первый язык общения в космосе: материалы междунар. науч.-практ. конф. (Витебск, 18 – 19 декабря 2007г.)*. Витебск, 2007. С. 149–155.
184. Шляхов В.И. Сценарии русского речевого взаимодействия. *Русский язык за рубежом*. 2007. № 2. С. 26–34.
185. Штульман Э.А. Методический эксперимент в системе методов исследования. Воронеж, 1976. 156 с.
186. Щукин А.Н. Компетенция или компетентность. Взгляд методиста на актуальную проблему лингводидактики. *Русский язык за рубежом*. 2000. № 5. С. 14–20.
187. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: Учеб. пос. для преподавателей и студентов. Москва, 2004. 416 с.

188. Юй Цзяминь. Факторы коммуникативных неудач китайских студентов при их обучении русскому языку. *Электронное науч. изд.* (науч. - педагогич. электронный журнал), июль 2011. URL: <http://www.emissia.org/offline/2011/1609.htm> (дата обращения: 26.06.2017)
189. Ян Фан. Обучение русскому языку китайских студентов-русистов в грамматическом аспекте. *Язык и культура*. 2014. №1 (25). С. 168–173.
190. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment: Language Policy Unit, Strasbourg. – The English edition is published by Cambridge University Press. URL: [https://docs.google.com/viewer?docx=1&url=http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework\\_EN.pdf](https://docs.google.com/viewer?docx=1&url=http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf) (дата обращения: 25.06.2017)
191. Dervin F. (2010). Assessing intercultural competence in language learning and teaching: A critical review of current efforts. In F. Dervin & E. Suomela-Salmi (Eds.), *New approaches to assessing language and (inter)cultural competences in higher education/Nouvelles approches de l'évaluation des compétences langagières et (inter-)culturelles dans l'enseignement supérieur* (pp. 157-174). Bern: Peter Lang.
192. Hammer M.R., Bennett M.J., Wiseman R. (2003). Measuring intercultural sensitivity: The Intercultural Development Inventory. In R.M. Paige (Guest Ed.). *Special issue on the Intercultural Development*. *International Journal of Intercultural Relations*, 27(4), 421–443.
193. Oxford R.L., Hollaway M.E., Horton-Murillo D. (1992). Language learning styles: research and practical considerations for teaching the multicultural tertiary ESL / EFL classroom. *System*, 20 (4), pp. 439 – 456.
194. UNESCO. (1996). *Learning: The treasure within*. Paris: UNESCO, Task Force on Education for the Twenty-first Century. Available from <http://www.unesco.org/delors/> (дата обращения: 25.06.2017)
195. 俄写作教程 2/季元主 –上海：外教育出版社。
196. 大学俄/史主；北京外国大学俄学院著。

197. 俄斯史/戴桂菊, 李英男主. -北京: 外教学与研究出版社, 2005.12 (2008.2 重印)。
198. 方大学俄(新版) 学生用/崔主; 金等. -北京: 外教学与研究出版社, 2014.10。
199. 俄中听教程学生用/崔主; 金等. -外教学与研究出版社, 2014.10
200. 俄高听教程学生用/崔主; 金等. -外教学与研究出版社, 2015.11
201. 大学俄方(新版) 学生用. 1/史主; 史, 金分册主; 北京外国大学俄学院著, -北京: 外教学与研究出版社, 2008.12 (2013.12 重印)。
202. 方大学俄(新版) 学生用,3/史主; 黄玫分册主, 北京外国大学俄学院著. -北京: 外教学与研究出版社, 2009.9 (2016.4 重印)。

## ГЛАВА 2

### СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВОСОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ

#### **2.1. Критерии, показатели и уровни сформированности лингвосоциокультурной компетентности иностранных студентов-филологов**

Педагогическая диагностика – это получение информации о состоянии и развитии контролируемого объекта [64]. И. Подласый понимает диагностику как систему технологий, средств, процедур, методик и методов освещения обстоятельств, условий и факторов функционирования педагогических объектов, течения педагогических процессов, установления их эффективности и последствий [42].

Контролируемым объектом в рамках настоящего исследования является ЛСКК китайских студентов-филологов. Необходимо выявление критериев, показателей и уровней сформированности каждой из описанных в главе 1 составляющих ЛСКК названного контингента на начальном этапе обучения.

Принципы определения критериев и показателей сформированности умений и навыков обучаемых разрабатывали Ю. Бабанский, Г. Балл, А. Барабанщиков [6; 7; 9]. Под критерием понимается качественная характеристика объекта, а показатель – это его количественные параметры, которые служат для определения уровня сформированности диагностируемого объекта. Свойства критериев должны быть объективными (результаты должны соответствовать реальному педагогическому процессу), уникальными (не должно быть взаимопересекающихся критериев и их показателей), полными (охватывать наиболее значительные и устойчивые стороны педагогического явления), надёжными (должен быть получен

достоверный результат в различных условиях) и понятными (все эксперты однозначно толкуют критерии и их показатели) [42].

Уровень сформированности ЛСКК напрямую соотносится с уровнем владения РКИ. Такими исследователями, как Н. Битехтина [10], С. Фоломкина [53], Е. Пассов [41], А. Щукин [66], предложены разные подходы к определению критериев и показателей оценки уровней сформированности умений в различных видах РД.

При оценке уровня владения умениями аудирования проверяется понимание обращённых к инофону высказываний в различных ситуациях общения; продолжительных диалогов; сути сообщения по известной инофону проблематике [66, с. 335]. Изучающие РКИ должны уметь понимать на слух информацию, содержащуюся в монологическом высказывании (тему, основную идею, главную и дополнительную информацию сообщения с достаточной полнотой, глубиной и точностью) и понимать на слух основное содержание диалога и коммуникативные намерения его участников при непосредственном общении на актуальные темы социокультурной и учебно-профессиональной сфер [26, с. 235–236].

Для определения уровня обученности говорению выявляют умения вести диалог-расспрос, диалог-беседу и диалог-дискуссию на предусмотренные программой темы общения (в том числе и учебно-профессиональные), а также умение передавать в устной форме содержание прочитанного или прослушанного текста и умение построить собственное высказывание на основе известного текста или собственных знаний и впечатлений в пределах изученного языкового и речевого материала [66, с. 435]. Перечисленные умения Е. Пассов называет «собственно речевыми» [41, с. 63] и наряду с ними выделяет «умения речевого этикета» [там же, с. 67]. Такое разделение отражает культуроведческий подход к обучению РКИ и, с нашей точки зрения, необходимо для определения сформированности ЛСКК китайских студентов-русистов.

В ходе чтения, по наблюдениям С. Фоломкиной, читающий решает задачи, соответствующие особенностям процесса переработки информации: 1) задачи, связанные с процессами восприятия графических комплексов и их перекодированием в значимые единицы; 2) задачи по извлечению фактической информации, содержащейся в тексте; 3) задачи, связанные с осмыслением извлечённой информации [53]. Соответственно, объектами проверки при оценке сформированности умений чтения являются техника чтения, умения использовать различные стратегии чтения в зависимости от коммуникативной установки, умения извлекать из текста основную и дополнительную информацию с достаточной полнотой, точностью и глубиной её понимания, понимание основной идеи текста [66, с. 485–486].

Оценивая уровень сформированности умений письменной речи в конце обучения на ПФ, следует проверять умения писать простые связные тексты на знакомые темы с целью последующего устного воспроизведения, умение составить краткие тезисы прочитанных материалов на учебно-профессиональную тему, умение вести записи лекций, относящихся к профессиональной сфере, на незнакомые темы [там же, с. 535–536].

Выяснение сформированности умений видов РД включает также оценку связанных с ними фонетических, лексических и грамматических навыков.

Нгуен Динь Луан, проанализировав работы таких учёных, как И. Зимняя, А. Миролубов, М. Нахабина, И. Рахманов, В. Цетлин и др. предложил следующие подходы к определению уровней сформированности речевых умений: лингвистический, логико-семантический (информативно-содержательный), психолингвистический [36].

С позиций лингвистического подхода для определения уровня владения видами РД предлагается оценивать понимание определённых языковых единиц и умение их использовать. В рецептивных видах РД языковые единицы должны адекватно восприниматься и интерпретироваться, а в продуктивных видах используемые языковые единицы должны

соответствовать коммуникативной задаче говорящего / пишущего, теме высказывания, т.е. должны быть сформированы умения коммуникативно целесообразного выбора и употребления необходимых языковых средств.

Учёные, придерживающиеся логико-семантического подхода (Т. Дридзе, Н. Жинкин, С. Фоломкина), определяют уровень сформированности речевых умений «через информативно-смысловую адекватность восприятия и понимания при распознавании речи и информативно-смысловую насыщенность речевого произведения при порождении речи» [32, с. 59].

Сторонники психолингвистического подхода (Б. Глухов, Г. Городилова, И. Зимняя) исходят из того, что речь – это деятельность, которая складывается из операций. Считают, что по уровню сформированности навыка и умения можно оценить успешность РД. В продуктивных видах РД оцениваются умения логико-смысловой организации высказывания и умения продуцирования монолога, диалога и полилога [17], а в рецептивных видах РД – умения восприятия и интерпретации устной и письменной речи [22]. В качестве существенных для оценки владения языком выделяют «темпоральные характеристики речи, сопряжённые с причинами возникновения всякого рода пауз и колебаний, номенклатуру ошибок, появляющихся в процессе говорения» [32, с. 59].

Считаем, что пречисленные Нгуен Динь Луаном подходы не позволяют чётко разграничить принципы определения показателей сформированности названных умений, поскольку с позиций лингвистического и логико-семантического подходов оценивается только информативно-смысловая составляющая умений в рецептивных и продуктивных видах РД. Сторонники психолингвистического подхода оценивают деятельностную составляющую владения РКИ, но для диагностики уровня сформированности ЛСКК китайских студентов-русистов, имеющей три составляющих, также необходимо учитывать и личностный аспект сформированности речевых умений.



Владение языковыми единицами с национально-культурным компонентом семантики было выделено в качестве одного из компонентов деятельностной составляющей ЛСКК. Следовательно, для определения уровня сформированности названной составляющей необходимо анализировать информативно-смысловую адекватность в рецептивных видах РД и информативно-смысловую насыщенность в продуктивных видах РД, что предлагается сторонниками как лингвистического, так и логико-семантического подхода.

Оценка умений восприятия и интерпретации устной и письменной речи (в нашем случае, разноуровневых единиц с национально-культурным компонентом семантики), а также умений продуцирования устной и письменной речи, отмеченных сторонниками психолингвистического подхода, необходима для диагностики уровня сформированности деятельностной составляющей ЛСКК.

В. Нестеренко выделен мотивационно-коммуникативный подход к оцениванию уровня владения ИЯ [38], по мнению исследователя, наименее разработанный в современной лингводидактике. Предлагается определять сформированность таких личностных качеств ценностно-мотивационной сферы, как коммуникабельность и уровень толерантности, однако не описаны критерии для реализации данных рекомендаций.

В ходе рассуждений о компонентах личностной составляющей ЛСКК мы пришли к выводу, что толерантность должна стать неотъемлемым личностным качеством китайских студентов-русистов. Названное качество проявляется в толерантном коммуникативном стиле, позитивном отношении к инофонам и к явлениям иноязычной культуры. Важной характеристикой толерантного коммуникативного стиля является умение понимать и использовать формулы речевого этикета и языковые средства с оценочной модальностью.

Выбор критериев для определения уровня сформированности ЛСКК иностранных студентов-филологов предопределён когнитивно-

деятельностной структурой исследуемого феномена. В соответствии с выводами, сделанными в главе 1, ЛСКК содержит три инвариантные составляющие (когнитивную, деятельностную и личностную), каждая из которых имеет также и вариативные профессионально- и национально-ориентированные компоненты.

Когнитивная составляющая отражает «знаниевый» аспект формирования ЛСКК. Следовательно, для диагностики уровня сформированности данной составляющей ЛСКК целесообразно использовать гносеологический критерий, согласно которому будет оцениваться владение экстралингвистическими и лингвистическими знаниями, описанными в параграфе 1.2.1.

Деятельностная составляющая ЛСКК представляет собой умения в рецептивных и продуктивных видах РД, для оценки уровня сформированности которых будет использоваться операциональный критерий. Данный термин был выбран, так как в психологической структуре каждого речевого действия присутствуют два плана: содержательный и процессуальный [22].

Личностная составляющая ЛСКК отражает сформированность умений выражения ценностного отношения к инокультурным явлениям средствами ИЯ. Для определения уровня сформированности названных умений используем аксиологический критерий, поскольку аксиология изучает ценностные характеристики сознания личности и способы оценки ею окружающей действительности [52].

Для оценки сформированности вариативной профессиональной составляющей ЛСКК использован акмеологический субкритерий, т.к. акмеология ориентирована на изучение закономерностей и способов развития профессионализма как формы оптимального осуществления профессиональной деятельности.

Уровень сформированности ЛСКК в соответствии с гносеологическим, операциональным, аксиологическим критериями и акмеологическим

субкритерием определим, исходя из показателей, описанных в нормативных требованиях к актуальному для настоящего исследования уровню обученности и коррелирующих с составляющими ЛСКК китайских студентов-русистов, описанными в главе 1. Это уровень В1 владения ИЯ в европейской образовательной системе [40] и уровень требований к выпускникам ПФ [34].

Перейдём к описанию критериев оценки уровня сформированности ЛСКК китайских студентов-русистов.

С помощью гносеологического критерия оценивается уровень сформированности как инвариантных компонентов когнитивной составляющей ЛСКК: экстралингвистические знания (историко-культурные, этнокультурные и социокультурные); знания лингвосоциокультурного корпуса языковых единиц; знания лингвоаксиологического корпуса языковых единиц; так и профессионального компонента: знания прототипов фразеологизмов и слов-операторов учебных заданий, используемых для организации учебного процесса, в частности, семантизации языковых единиц разных уровней.

Изучающие РКИ получают экстралингвистические знания из языкового материала: 1) языковых единиц с национально-культурным компонентом значения: афоризмов, фразеологизмов, безэквивалентной и фоновой лексики, а также социально-маркированных речевых клише (формул речевого этикета); 2) учебных текстов социокультурной сферы общения программной тематики, соответствующей требуемому уровню владения языком; 3) аутентичных текстов социокультурного характера.

При определении уровней сформированности ЛСКК китайских студентов-русистов в соответствии с гносеологическим критерием учитываются знания лингвосоциокультурного, лингвооперационального и лингвоаксиологического корпусов языковых единиц. Для выявления уровня обученности в соответствии с акмеологическим субкритерием проверяется

знание вариативных компонентов названных корпусов: прототипов фразеологизмов, слов-операторов.

*Высокий* уровень сформированности когнитивной составляющей ЛСКК китайских студентов-филологов характеризуется глубокими экстралингвистическими знаниями, выражающимися в знании лингвосоциокультурного корпуса языковых единиц, т.е. лексем с национально-культурным компонентом семантики, фразеологизмов, афоризмов; а также знанием языковых и речевых единиц с оценочной модальностью (лингвоаксиологический корпус) и слов-операторов учебных заданий (лингвооперациональный корпус) в рамках, предусмотренных программными темами и ситуациями общения на соответствующем уровне владения языком. Количественным показателем высокого уровня является знание 100–80 % лингвосоциокультурного, лингвооперационального и лингвоаксиологического корпусов.

*Средний* уровень характеризуется неполным знанием корпусов языковых единиц (79–60 %), с допущением ошибок в адекватном понимании языковых и речевых средств, не нарушающих коммуникацию.

*Низкий* уровень характеризуется низким процентом знания корпусов языковых единиц (59–40 %); с большим количеством ошибок, иногда нарушающих коммуникацию, в понимании языковых и речевых единиц лингвосоциокультурного, лингвооперационального и лингвоаксиологического корпусов.

Знание менее чем 40 % каждого из корпусов языковых единиц приводит к нарушению коммуникации, *коммуникативному сбою*.

Сформированность деятельностной составляющей ЛСКК проверяется через оценку умений в рецептивных и продуктивных видах РД с использованием операционального критерия диагностики. В соответствии с названным критерием определяется сформированность умений аудировать и читать учебные и аутентичные тексты социокультурного содержания, а также устно и письменно продуцировать собственные высказывания,

содержащие языковые единицы лингвосоциокультурного, лингвоаксиологического и лингвооперационального корпусов.

Основой умений являются аспектные навыки. Правильное произношение является необходимым условием успешного овладения ИЯ. С самого начала необходимо развивать у учащихся слухо-произносительные навыки, которые лежат в основе формирования всех видов РД. Слухо-произносительный навык – способность правильно воспринимать слышимый звук и адекватно его воспроизводить [26, с. 94].

Не менее важным является овладение ритмической структурой слова, что связано с формированием навыка правильного ударения и редукции гласных. Согласимся, что «отработку норм акцентирования по месту ударения для учащихся разных национальностей необходимо проводить с учётом их родного языка» [30, с. 27], в нашем случае – китайского.

С грамматикой иностранный учащийся встречается уже во вводно-фонетическом курсе. «В долговременной памяти <...> хранятся не отдельные высказывания, соответствующие каждой ситуации общения, в которой может оказаться коммуникант, а систематизированные, упорядоченные ряды форм и отдельные случаи отступлений от общих закономерностей – исключения» [31, с. 56].

Сознательность в обучении ИЯ предполагает учёт специфических черт изучаемой языковой системы. Каждое явление языка следует изучать не как изолированный факт, а как элемент системы, т.е. во взаимосвязи и взаимообусловленности с другими явлениями языка, другими словами, грамматику нельзя изучать без лексики и фонетического оформления лексической единицы [там же]. «Преподаватель-практик решает в группе несколько основных задач. Он обучает: понимать значение слова, семантизировать его; слушать и слышать, как слово произносится преподавателем, диктором, друзьями и др.; самого учащегося произносить слово правильно; правильно записывать слово» [26, с. 120]. Следовательно,

лексические навыки должны быть сформированы в единстве с фонетическими и грамматическими.

Под лексическим навыком понимается «синтезированное действие по выбору лексической единицы, адекватное замыслу и её правильному сочетанию с другими, совершаемое в навыковых параметрах, обеспечивающее ситуативное использование данной лексической единицы и служащее одним из условий выполнения речевой деятельности» [41, с. 242]. Следовательно, чтобы оценить уровень сформированности лексических навыков, необходимо учитывать: 1) узнавание и осознание значения слова (Е. Пассов); 2) сочетание лексической единицы с предыдущими и последующими единицами (В. Бухбиндер); 3) определение соответствия выбора лексической единицы контексту (С. Шатилов). «Качественно» сформированные лексические навыки «обеспечивают перенос владения словами в любых ситуациях общения» [там же, с. 245].

С лексическим навыком связано умение семантизации. Вслед за Е. Пассовым считаем, что семантизация ориентирована на решение следующих задач: 1) вызвать у учащихся потребность в новых словах; 2) дать им эти слова в удобном для использования виде [там же, с. 242].

Навыки учебной семантизации студентов-филологов на начальном этапе можно проверить, проконтролировав владение словами-операторами учебных заданий. Преподаватели-практики считают наиболее эффективной беспереводную семантизацию. «Достоинства беспереводной семантизации усматривают в мыслительной активности учащихся, которая направлена на догадку о значении слова в результате опоры на предшествующий речевой опыт и контекст, в котором слово представлено» [66, с. 116].

К способам беспереводной семантизации относятся [2, с. 270; 66, с. 117–121]: а) наглядная семантизация: демонстрируется зрительный образ предмета, соответствующего выражаемому словом понятию, показывается его употребление в контексте словосочетания или предложения;

б) толкование: раскрытие значения слова на иностранном языке путём определения, описания его значения с помощью уже известных слов (может иметь форму дефиниции, объяснения, комментария);

в) использование перечисления слов, которые обозначают части семантизируемого слова (целое через части), или видовые понятия по отношению к тому, что обозначено словом (род через вид);

г) использование синонимов: в качестве синонима может быть использована аббревиатура (*СМИ* – средства массовой информации), идеографические синонимы (*село* – *деревня*); стилистические синонимы (*отбыть* – то же, что *уехать*, но употребляется в официальной речи);

д) использование антонимов: *длинный* – *короткий*, *высокий* – *низкий*;

е) указание на словообразовательные связи слова: например, знание слова *ход* и значение приставки *пере-* помогает при семантизации слова *переход* – место, где можно перейти улицу;

ж) указание на функцию: указывается для выражения какого значения используется семантизируемое слово (*увы* – *восклицание, которое служит для выражения сожаления*);

з) использование контекста: слово даётся в контексте предложения, а окружающие семантизируемое слово лексические единицы помогают понять его смысл (*Киев* – *столица* *Украины*. *Пекин* – *столица* *Китая*.);

Согласимся с замечанием Е. Пассова о том, что в процессе семантизации форма и значение лексических единиц усваивается совместно с функцией этой единицы при активизации и рецептивных, и продуктивных видов РД [41, с. 238].

Инвариантные умения в разных видах РД в социокультурной сфере общения, необходимые на актуальном для целевого контингента настоящего исследования уровне владения языком, описаны в программе по РЯ для подготовительных факультетов украинских вузов [34, с. 82–87]:

1) умение понять при чтении (ознакомительное чтение, изучающее чтение) общее содержание, детали, отдельные факты, положения и связи

между ними учебных (созданных в учебных целях и содержащих информацию о социокультурных особенностях иноязычной коммуникативной среды) и адаптированных художественных текстов описательного и повествовательного характера; монологического и диалогического характера, социально-бытовой, страноведческой и учебной тематики; при чтении вслух умение соблюдать орфоэпические нормы, нормы ритмического оформления слов и словосочетаний, правила синтагматического членения: слитное произношение слов в синтагме, правильную реализацию центра интонационной конструкции (далее – ИК), выбор нужного типа ИК; средняя скорость чтения вслух 165 слог./мин.;

2) при аудировании распознавать на слух фонемный состав слова, место ударения в слове, коммуникативный тип предложения, место центра и тип ИК; умение понять на слух основное содержание и детали диалогических и монологических высказываний, учебных текстов, диалогических единств социально-бытового, страноведческого и учебного характера; текстов радио- и телепередач; аудиотекст должен соответствовать естественному темпу речи (3–4 слог. /сек.); продолжительность звучащего текста – 3–5 минут;

3) умение письменно воспроизвести основное содержание прочитанного или прослушанного текста с опорой на план, а также умение составить подготовленное письменное высказывание по изученной теме или содержащее анализ прочитанного (прослушанного текста): дать оценку, сделать выводы; тип предъявляемого текста: повествование, сообщение, а также тексты смешанного типа, специально составленные или адаптированные тексты, построенные на основе лексико-грамматического материала, соответствующего данному уровню; объём предъявляемого текста: 400–500 слов; количество незнакомых слов в предъявляемом тексте: до 2 %; письменные тексты на предложенную тему, созданные учащимися, должны быть оформлены в соответствии с нормами современного русского языка и содержать не менее 15–18 предложений;



4) умение передать содержание прочитанного или прослушанного текста социокультурного характера в устной форме и построить собственное высказывание, содержащее анализ, оценку, выводы (объёмом не менее 15 предложений);

5) умение принять участие в диалоге на социально-бытовую, страноведческую и учебно-профессиональную тему, используя различные типы диалога: диалог-расспрос, диалог – обмен мнениями, впечатлениями, диалог-беседа; умение осуществить правильное звуковое, ритмическое и интонационное оформление высказывания в монологической и диалогической речи при минимуме фонетических и фонематических ошибок, не затрудняющих понимание; при монологической речи объём высказывания не менее 10 фраз; высказывания учащихся должны быть оформлены в соответствии с нормами современного РЯ, включая общепринятые социально обусловленные нормы речевого этикета.

В анализируемой программе также описаны критерии оценки уровня владения основными видами РД [34, с. 82–87]. Среди них актуальными для определения уровня сформированности деятельностной составляющей ЛСКК китайских студентов-русистов на начальном этапе являются в рецептивных видах РД: полнота, точность и глубина понимания прочитанного или услышанного; степень выявления структурно-смысловой организации проективного текста; самостоятельность и обоснованность интерпретации основного содержания текста / высказывания; в продуктивных видах РД: полнота передачи основных положений текста, логичность и связность изложения, соответствие языковой норме, самостоятельность в выборе языковых средств; адекватность теме, полнота раскрытия темы; соответствие речевого поведения заданной ситуации, достижение цели высказывания.

В программах по РЯ [18; 34; 45] отсутствуют требования к формированию вариативных умений и навыков, которые можно интерпретировать как акмеологические (вариативные) компоненты деятельностной составляющей ЛСКК китайских русистов. Среди них

целесообразно выделить необходимые для актуального уровня владения языком: умения понимания и использования слов-операторов организации учебной деятельности, в том числе описывающих учебную семантизацию; умения определять наличие языковой (фонетической, лексической, грамматической) и лингвосоциокультурной интерференции в коммуникативном поведении изучающих РЯ. Оценка названных умений осуществляется в соответствии с акмеологическим субкритерием диагностики сформированности деятельностной составляющей ЛСКК китайских студентов-русистов.

В лексическом минимуме уровня В1 владения РЯ [29] отсутствует перечень слов-операторов учебных заданий. Такой перечень составлен нами на основе анализа коммуникативных задач учебного общения, соответствующих учебных пособий. Он является примером отбора единиц лингвооперационального корпуса и представлен в приложении в сравнении с китайским языком (см. приложение А2).

На основании описания компонентов деятельностной составляющей ЛСКК и программных требований к уровню обученности в конце обучения на ПФ считаем необходимым формирование следующих умений на требуемом уровне владения языком: а) инвариантных: умения адекватной интерпретации логоэпистем (лексических, фразеологических и афористических единиц) и проективных текстов социокультурной тематики (при чтении и аудировании); умения выбора коммуникативно необходимых единиц в зависимости от характеристик коммуникативной ситуации (в письме и говорении); умения речевого этикета; умения понимания слов-операторов учебных заданий; б) вариативных: понимание способов учебной семантизации языковых единиц разных уровней; коммуникативно-целесообразное и достаточное использование минимума слов-операторов учебных заданий, в том числе, описывающих учебную семантизацию.

Выделяем следующие характеристики операционального критерия оценки ЛСКК китайских студентов-русистов.

1). В рецептивных видах речевой деятельности: полнота, точность и глубина понимания языковых единиц с национально-культурным компонентом значения, таких как логоэпистемы (лексические, фразеологические и афористические единицы) и формул речевого этикета; а также слов-операторов учебных заданий; полнота, точность и глубина лингвосоциокультурной интерпретации учебных и проективных текстов социокультурной сферы общения; степень понимания лингвосоциокультурной интерференции в коммуникативном поведении изучающих РЯ (на актуальном уровне владения языком возможно понимание фонетической интерференции, оказывающей влияние на восприятие языковых единиц с национально-культурным компонентом семантики, а также лексической и грамматической интерференции, влияющей на понимание названных единиц).

2). В продуктивных видах речевой деятельности: соответствие выбранных языковых единиц и формул речевого этикета теме и социокультурным характеристикам ситуации общения; адекватность использования слов-операторов, описывающих процесс организации учебной деятельности, в том числе, беспереводной учебной семантизации.

Итак, учитывая приведённые выше характеристики, опишем уровни сформированности ЛСКК в соответствии с операциональным критерием.

*Высокий* уровень имеет следующие показатели:

- понимание (100–80 %) языковых единиц лингвосоциокультурного, лингвооперационального и лингвоаксиологического корпусов со слуха в монологах (объём текста: 600–800 слов; количество незнакомых слов: до 3 %; темп речи: 220–250 слогов в минуту) и диалогах (не менее 10–12 развёрнутых реплик; количество незнакомых слов: 2%; темп речи: 220–250 слогов в минуту), а также при чтении учебных и проективных текстов (объём текста: 800–1000 слов; количество незнакомых слов: до 5–7 %; скорость чтения: при изучающем чтении – 40–50 слов в минуту; при чтении с общим охватом содержания – 80–100 слов в минуту);

- умения свободно ориентироваться в коммуникативных ситуациях социокультурной сферы и самостоятельность в выборе языковых средств (из лингвосоциокультурного, лингвооперационального и лингвоаксиологического корпусов) для реализации своих коммуникативных намерений в монологических устных и письменных высказываниях репродуктивного и продуктивного типа (объём продуцируемого учащимся текста – не менее 25 фраз) и в диалогической речи (высказывания учащихся должны быть оформлены в соответствии с нормами современного РЯ, включая нормы речевого этикета).

*Средний* уровень характеризуется наличием некоторых неточностей в понимании воспринимаемых сообщений и читаемых текстов (79–60 %), а также в выражении собственных мыслей (устно и письменно), которые не нарушают реализацию коммуникативного намерения и не затрудняют восприятия разноуровневых языковых и речевых единиц с национально-культурным компонентом значения. Допустимы коммуникативно незначимые ошибки, не влияющие на успешность общения.

*Низкий* уровень характеризуется недостаточной сформированностью умений в рецептивных (понимание в объёме 59–40 %) и продуктивных видах РД; наличием коммуникативно значимых ошибок, нарушающих смысл отдельной фразы, диалогического единства, письменного высказывания, что значительно затрудняет коммуникацию.

Сформированность менее 40 % рецептивных и продуктивных умений РД приводит к нарушению коммуникации, *коммуникативному сбою*.

В программе, проанализированной выше, отсутствуют требования для оценки сформированности личностной составляющей ЛСКК, которые могли бы послужить основанием для описания аксиологического критерия и его показателей.

На актуальном для целевого контингента настоящего исследования уровне владения языком представляется возможным оценивать наличие таких компонентов личностной составляющей ЛСКК китайских студентов-

филологов, как умения выражать своё ценностное отношение к инокультурным явлениям с помощью оценочных средств РЯ и толерантный коммуникативный стиль.

РКИ как образовательная дисциплина, представляет собой «инструментальную ценность» (по определению В. Ядова, А. Здравомыслова), поскольку является средством познания, личностного развития и воспитания. Китайские студенты-филологи, осознавая ценность языкового образования как средства личностного развития, должны овладеть языковыми средствами выражения собственной оценки и умениями ведения дискуссий, преодоления межкультурных конфликтов, достижения согласия, что является основой выработки толерантного коммуникативного стиля.

Толерантный коммуникативный стиль предполагает наличие / сформированность таких личностных качеств, как открытость, терпимость, готовность к общению с представителями других культур.

Одним из показателей сформированности толерантного коммуникативного стиля является адекватное восприятие и использование языковых единиц с оценочной модальностью, а также сигналов-стимулов инициации и продолжения общения, служащих языковыми маркерами уважительного, вежливого отношения к участникам коммуникативного акта.

Для будущих преподавателей РКИ также необходимо знание и умение использования языковых сигналов-стимулов поощрения и похвалы или, наоборот, вежливой критики и вежливого порицания, что является акмеологическим компонентом толерантного коммуникативного стиля. Такие словесные стимулы можно назвать языковыми средствами учебного стимулирования.

Учёными выделена главная задача аксиологического аспекта обучения РКИ, заключающаяся «в формировании умений выражения личностной, собственной оценки, организации освоения студентами лингвистических средств, выражающих такую оценку, а также средств выражения эмоциональной деятельности» [51, с. 224]. Владение лингвистическими

средствами оценочной модальности будет способствовать улучшению ориентации китайских русистов в коммуникации с носителями РЯ и культуры и формированию названных выше умений. Также формирование умений аргументации собственного мнения поможет достижению согласия в споре, нахождению компромисса в потенциально конфликтных ситуациях, что считаем показателем сформированности толерантного коммуникативного стиля китайских студентов-филологов.

Следовательно, при диагностике уровня сформированности личностной составляющей ЛСКК необходимо определять уровень владения умениями использования языковых единиц оценочной семантики, языковых сигналов-стимулов инициации, продолжения и завершения беседы, языковых средств аргументации собственного мнения, а также языковых средств учебного стимулирования.

Выделяем следующие характеристики аксиологического критерия оценки личностного компонента ЛСКК: а) инвариантные: адекватность восприятия и использования языковых средств с оценочной модальностью и речевых клише-стимулов; полнота аргументации собственной точки зрения, в том числе с помощью речевых клише; б) акмеологические: адекватность рецепции и продуктивного использования языковых средств учебного стимулирования.

В существующих лексических минимумах не отобраны слова и речевые клише, выражающие аргументацию собственной точки зрения, но в отдельную группу выделены слова, обозначающие характеристику объектов по качеству [29, с. 178–179]. Нами составлен лингвоаксиологический корпус, включающий лексику с оценочной модальностью и речевые клише вежливой инициации / продолжения / окончания беседы, толерантного учебного стимулирования, а также для выражения и аргументации собственного мнения/отношения (представленный в приложении А3).

Для оценки сформированности личностной составляющей ЛСКК китайских студентов-филологов считаем целесообразным распределение

показателей уровня обученности в соответствии с аксиологическим критерием следующим образом:

*Высокий* уровень характеризуется адекватным восприятием и использованием языковых средств с оценочной модальностью и коммуникативно-целесообразной аргументацией собственной точки зрения, а также сформированностью умений вежливого общения с помощью речевых клише, которые являются показателями толерантного коммуникативного стиля. Количественный показатель владения лингвоаксиологическим корпусом на высоком уровне – 100–80 %.

*Средний* уровень допускает наличие некоторых ошибок в использовании языковых средств с оценочной модальностью и частичную аргументацию собственной точки зрения, что не нарушает толерантного коммуникативного стиля. Количественный показатель владения лингвоаксиологическим корпусом на среднем уровне – 79–60 %.

*Низкий* уровень характеризуется наличием нарушающих коммуникацию ошибок в использовании языковых средств с оценочной модальностью и неполной аргументацией собственной точки зрения. Количественный показатель овладения лингвоаксиологическим корпусом на низком уровне – 59–40 %.

Владение менее чем 40% лингвоаксиологического корпуса языковых единиц приводит к нарушению толерантного коммуникативного стиля и *коммуникативному сбою*.

Описанные критерии, показатели и уровни, являющиеся инструментарием оценки сформированности всех составляющих ЛСКК китайских студентов-русистов, закончивших обучение на ПФ украинских вузов или овладевших русским языком на уровне В1 другими способами, представлены в табл. 2.1.

Таблица 2.1

**Критерии, показатели и уровни сформированности ЛСКК  
китайских студентов-филологов**

уровни	критерии					
	ГНОСЕОЛОГИЧЕСКИЙ		ОПЕРАЦИОНАЛЬНЫЙ		АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ	
		<i>акмеологический субкритерий</i>		<i>акмеологический субкритерий</i>	<i>акмеологический субкритерий</i>	
высокий	знание 100–80 % лингвосоциокультурного и лингвоаксиологического корпусов;	знание 100–80 % лингвооперационального корпуса;	- коммуникативно-целесообразное владение (100–80 %) единицами лингвосоциокультурного и лингвоаксиологического корпусов во всех видах РД; - понимание (100–80 %) слов-операторов учебных заданий со слуха и при чтении; - умение свободно ориентироваться в коммуникативных ситуациях социокультурной сферы и самостоятельно выбирать языковые средства для реализации своих коммуникативных намерений в монологических высказываниях репродуктивного и продуктивного типа и в диалогической речи;	- коммуникативно-целесообразное и безошибочное использование единиц лингвооперационально-го корпуса; - умения выявления фонетической, лексической, грамматической интерференции;	- адекватное восприятие и использование (100–80 %) языковых единиц лингвоаксиологического-го корпуса, а также языковых сигналов-стимулов инициации и продолжения общения; - коммуникативно-целесообразная аргументация собственной точки зрения с помощью речевых клише, соблюдение толерантного коммуникативного стиля;	- сформированность толерантного коммуникативного стиля преподавателя: владение языковыми средствами учебного стимулирования (100–80 %);



Продолжение табл. 2.1

<p>средний</p>	<p>неполное знание лингвосоциокультурного и лингвоаксиологического корпусов (79–60 %), наличие ошибок, не нарушающих коммуникацию;</p>	<p>неполное знание лингвооперационального корпуса (79–60 %);</p>	<p>- присутствуют неточности в восприятии и использовании единиц лингвосоциокультурного и лингвоаксиологического корпусов; -использование 79–60 % названных корпусов; - допустимы коммуникативно незначимые ошибки, не влияющие на успешность общения;</p>	<p>- допустимы коммуникативно незначимые ошибки в употреблении лингвооперационального корпуса, не влияющие на успешность в осуществлении беспереводной семантизации, а также в организации других форм учебной деятельности;</p>	<p>- использование 79–60 % лингвоаксиологического корпуса; - частичная аргументация собственной точки зрения, что не нарушает толерантного коммуникативного стиля;</p>	<p>- неполная сформированность толерантного коммуникативного стиля преподавателя: владение языковыми средствами учебного стимулирования (79–60 %);</p>
<p>низкий</p>	<p>знание 59–40 % лингвосоциокультурного и лингвоаксиологического корпусов</p>	<p>знание 59–40 % лингвооперационального корпуса</p>	<p>- недостаточная сформированность умений в рецептивных (понимание в объёме 59–40 %) и продуктивных видах РД; наличие коммуникативно значимых ошибок, нарушающих смысл отдельной фразы и диалогического единства, что значительно затрудняет коммуникацию.</p>	<p>- наличие коммуникативно значимых ошибок в употреблении слов-операторов учебных заданий, которые значительно затрудняют осуществление беспереводной семантизации и организацию других форм учебной деятельности.</p>	<p>- использование 59–40 % лингвоаксиологического корпуса; -неполная аргументация собственной точки зрения, что может приводить к нарушению толерантного коммуникативного стиля;</p>	<p>- частичная сформированность толерантного коммуникативного стиля преподавателя: владение языковыми средствами учебного стимулирования (59–40 %).</p>

Поскольку ЛСКК – комплексный конструкт, формирующийся и функционирующий во взаимодействии всех его составляющих, определение уровня сформированности названной компетентности осуществлено также комплексно, в ходе взаимодействия всех составляющих на основании гносеологического, операционального, аксиологического критериев и аксиологического субкритерия.

Проведение и результаты констатирующих срезов с использованием разработанной системы критериев, показателей и уровней сформированности ЛСКК описаны в следующем параграфе настоящей диссертационной работы.

## **2.2. Уровень сформированности ЛСКК китайских студентов-филологов по окончании подготовительных факультетов украинских вузов (констатирующий эксперимент)**

Для построения эффективной методики формирования ЛСКК китайских студентов-русистов необходимо установить исходный уровень сформированности каждого из компонентов ЛСКК в результате освоения РКИ на уровне В1 (выявить степень соответствия реального уровня обученности требованиям, описанным в параграфе 2.1), а также проанализировать условия формирования названного конструкта и наметить пути оптимизации обучения. Названные действия осуществлены на констатирующем этапе экспериментального обучения.

Проблемы организации и проведения эксперимента в целях совершенствования преподавания иностранных языков рассматривались в работах П. Гурвича, Э. Штульмана, Р. Немова, С. Шатилова.

В рамках настоящего исследования проведён эксперимент, моделирующий основные параметры учебного процесса (обучающиеся и обучаемые, цель обучения, учёт возрастных психофизиологических (в нашем случае, и национальных) особенностей обучающихся, зависимость методов

преподавания от цели обучения и контингента обучающихся, наличие программы, плана обучения, организация условий обучения, контроль) [68].

Вслед за С. Шатиловым [63] считаем, что в ходе методического эксперимента должны быть реализованы следующие его функции: поисковая (осуществление экспериментального поиска без нарушения привычного для учащихся хода учебного процесса, первичный анализ закономерностей методической действительности, определение структуры и границ предмета исследования); генерирующая (определение или создание материальной базы исследования: фактов и закономерностей в связях методических явлений); интегрирующая (выполняется в проведении эксперимента вследствие того, что новые методические концепции создаются на базе уже существующих, причём последние используются не в целом, а путём извлечения из них отдельных, соответствующих вновь разрабатываемой теории положений); уточняющая (использование результатов эксперимента для совершенствования и корректировки параметров учебного процесса и научной теории).

Для проведения констатирующего эксперимента необходимо определить средства измерения сформированности всех составляющих ЛСКК.

Основой лингводидактических измерений является анализ содержания обучения: предметного (темы, сферы, ситуации общения, единицы обучения: тексты, диалоги, полилоги, языковые единицы с национально-культурным компонентом значения) и процессуального (оперирование единицами языка, что ведет к формированию знаний, навыков, умений в овладении речевой деятельностью на изучаемом языке) [22].

При формировании ЛСКК китайских студентов-русистов на ПФ предметным содержанием обучения являются лингвосоциокультурный, лингвооперациональный и лингвоаксиологический корпусы языковых единиц. Деятельностным содержанием процесса формирования ЛСКК

считаем обучение владению названными корпусами, что определяется сформированностью умений в различных видах РД.

Следовательно, оценивание сформированности ЛСКК китайских студентов-русистов в рамках констатирующего эксперимента осуществляется с позиций двух взаимосвязанных подходов к диагностике:

1) оценка усвоения – определения уровня знания тем в рамках актуальных сфер, ситуаций общения; знания текстов и других единиц обучения: лингвосоциокультурного, лингвооперационального и лингвоаксиологического корпусов языковых единиц (ориентирована на цель обучения и контингент обучаемых);

2) оценка владения – оценка умений практического использования единиц языка (названных выше корпусов), владения видами РД [8, с. 215].

По мнению многих исследователей, наиболее объективной формой оценивания являются тесты. «Тесты позволяют выявить уровень освоения практических навыков с помощью экспериментальных заданий деятельностного характера, в результате выполнения которых получается некоторый материальный продукт, оцениваемый экспертами в стандартизированной шкале баллов» [там же, с. 226].

Н. Галызина отмечает [50, с. 22], что тесты должны служить для получения объективных показателей уровня усвоения знаний и сформированности умений, а также для определения правильного пути дальнейшего обучения. Также, как считают Т. Балыхина и Чжао Юйцзян, при выборе и разработке стимулов, заложенных в тестовых заданиях, «необходимо соблюдение условия: ответная реакция должна быть такой, чтобы сохранилась возможность однозначной оценки ответа, что диктуется требованием объективности теста» [8, с. 230].

Теоретиками в области лингводидактического тестирования (В. Аванесов [1], Т. Балыхина [8], В. Коккота [23], Р. Ладо [70], О. Лазарева

[27]), определены следующие качественные и количественные параметры теста:

1) уместность, подразумевающая соответствие между тем, что тест предлагает учащемуся выполнить, и содержанием обучения [23];

2) аспектность, требующая оценки владения отдельными языковыми аспектами, что, в свою очередь, служит в определённой степени оценкой владения навыками (это вызывает необходимость тестировать различные аспекты языка раздельно, в зависимости от целей и условий тестирования [8, с. 227; 27]);

3) экономичность: тест следует составлять таким образом, чтобы за короткое время можно было протестировать то, что изучалось в течение разных временных отрезков в рамках темы или же целого курса, соотносимых с необходимыми уровнями владения языком [65].

4) национальная ориентированность: тест также должен включать и такие материалы, которые бы отражали расхождения между родным языком и иностранным [8, с. 228];

5) валидность, включающую такие статистические параметры: коэффициент пригодности, коэффициент надёжности, коэффициент сложности вопроса [1].

Названные параметры отражены в серии тестов, использованных для определения уровня сформированности ЛСКК китайских студентов-русистов (см. приложение Б).

При разработке теста, диагностирующего уровень сформированности ЛСКК названного контингента, использованы работы, посвящённые лингводидактическому тестированию (Т. Балыхина, В. Коккота, И. Колесникова, Чжао Юйцзян). Нами созданы диагностические тесты, традиционных видов [8], например, следующие:

Multiple choice – множественный выбор. Это наиболее популярный приём в тестировании, так как полученные с его помощью результаты легко

поддаются статистической обработке. Испытуемый должен выбрать подходящий вариант из числа 3 – 5 предложенных правильных в языковом отношении конструкций, среди которых лишь одна является правильным ответом на поставленный вопрос. Ответ на вопрос в тестах на рецептивные виды РД (чтение, понимание на слух) может представлять собой как парафраз услышанного, так и фактический ответ на вопрос, заданный диктором или автором письменного текста.

True/False method – «да/нет», «верно/неверно», «истинно/ложно» – когда испытуемому предлагается выбрать правильный или соответствующий заданному стимулу вариант ответа.

Matching method – установление соответствия. Суть этого приема – в нахождении парного соответствия, когда испытуемый должен правильно сочетать часть стимулирующего задания с тем, что представлено для выбора. Приём направлен на проверку в основном лексических знаний. Предлагается попарно соединить синонимы, антонимы, слова и определения к ним и т.п.

Recall method (open the brackets and fill in the gaps) – метод подстановки, дополнения или заполнения пробелов: языковые единицы вставляются в пропуски в тексте. Этим приёмом можно тестировать все языковые навыки, кроме говорения. Приём однозначен по сравнению с приёмом множественного выбора благодаря тому, что широкий и узкий контекст исключают почти 100 % разночтения.

Method of sorting out – ранжирование. Испытуемым предлагается выстроить услышанную/прочитанную информацию в определённом порядке или найти в ней логические связи. Такой вид задания тестирует не только языковые навыки, но и элементы логического анализа, что входит в коммуникативную компетенцию говорящего.

Essay method – свободное конструирование ответа: обучающийся должен сам составить и написать ответ на заданный вопрос.

Н. Андриюшина, проведя анализ средств тестирования культурологической компетентности иностранных студентов на уровне В1 [4] владения языком, пришла к выводу, что отсутствуют чёткие формулировки тестовых заданий, что резко снижает объективность измерения. Исследователем отмечается, что для повышения валидности тестовых материалов и обеспечения объективности измерения требуется чёткое описание культурологической составляющей владения языком. Такое описание осуществлено нами в 1 главе.

Исследователи обратили внимание на то, что точность диагностики также повышают тесты, имеющие национально-ориентированный характер, которые «призваны предсказать, какие конкретные навыки или отдельные их элементы в различных языковых аспектах (фонологии, орфографии, лексике, грамматике) наиболее слабо усвоены и нуждаются в своевременной дополнительной тренировке» [8, с. 276].

Считаем целесообразным дополнить таксономию тестов заданиями, которые соотносятся «как с характерной для китайцев модальностью восприятия (зрительной), так и с менее характерными для данного этноса модальностями, используемыми в обучении РКИ: слуховой, моторной, осязательной» [14, с. 207].

Эффективность обучения китайских студентов целесообразно проверять также за счёт привлечения воображения или ассоциирования, наглядности, эмоций и контекста. Необходимо выбирать тестовые задания, соотносимые с такими перцептивными и мнемическими действиями, как: восприятие (на слух, со зрительной опорой); ассоциирование с ситуацией (аппроксимация); акцентуация внимания на деталях, подробное ознакомление (сканирование); группировка (создание ментальных связей); использование семантических полей/гнезд, ключевых слов родного/иностранного языков; размещение слов в специальные контексты

(контекстуализация), движения и механические действия с предметами (современные компьютерные технологии).

Так, в тестовых заданиях для китайских учащихся Т. Балыхина и Чжао Юйцзян рекомендуют использовать следующие слова-операторы [8, с. 254–255]: 1) «ориентир на сравнение по разности»: *найдите лишнее слово; определите пару слов, которые не являются синонимами / антонимами и т.п.*; 2) «опора на конкретизацию»: *продолжите тематический ряд слов; выберите реплику, актуальную в данной речевой ситуации*; 3) «опора на формально-логическое абстрагирование»: *распределите слова по признаку рода; классифицируйте предложения по структурным схемам; распределите слова по темам.*

При составлении национально ориентированных тестов по РЯ для китайских студентов-русистов соблюдались следующие требования [8; 62]:

1. В работе с китайскими учащимися следует разрабатывать специальную систему заданий, содержащую вопросы и задания такого типа, как: *Почему? Каким образом? Зачем? Объясните! Докажите! Выразите своё мнение! Выразите несогласие с автором!* Нужно ставить перед ними задачи, требующие выражения собственного мнения, высказывания своего отношения к проблеме.

2. Тестовый материал должен быть внутренне связан, а его части естественно переходить друг в друга; желательно наличие контекстных заданий. Например, соотнесение лексемы с контекстами её употребления и ситуациями общения.

3. Нужно учитывать, что у китайцев преобладают зрительный и зрительно-двигательный типы памяти, поэтому максимально должна использоваться зрительная наглядность, особенно рисунки. Рекомендуется включать такие тестовые задания: *соотнесите картинки с группами слов; выберите картинку (сюжетную), в которой можно использовать данные*



*фразы* и т.п. Данное требование реализовано нами при создании учебного пособия [60].

Диагностика языковых трудностей для определённого национального контингента должна реализовать принцип учёта особенностей родного языка [8, с. 247]. При составлении тестовых заданий нами учтена возможная русско-китайская интерференция на разных уровнях языка: на фонетическом уровне отобраны слова, содержащие русские звуки, трудноразличимые для китайцев; на грамматическом уровне – словоформы, грамматические категории которых отсутствуют в китайском языке; на лексическом уровне – лексемы, фоны которых не совпадают с родным языком тестируемых.

Таким образом, при составлении теста (представленного в приложении Б), использованы национально ориентированные тестовые задания, учитывающие явления языковой интерференции и национальные особенности целевого контингента настоящего исследования.

Разработанный диагностический тест включает три блока заданий, ориентированных на определение уровня сформированности когнитивной, деятельностной и личностной составляющих ЛСКК. Максимальное количество баллов за каждый блок тестовых заданий – 100. Уровень сформированности ЛСКК китайских студентов-русистов был выявлен в конце их обучения на подготовительных факультетах / в начале обучения на первых курсах вузов в соответствии с гносеологическим, операциональным и аксиологическим критерием (см. табл. 2.1, с. 166–167).

В констатирующем эксперименте в 2015-2016 и 2016-2017 учебных годах участвовали 185 студентов филологического и гуманитарного профиля обучения Харьковского национального университета имени В.Н. Каразина, Харьковского национального автомобильно-дорожного университета, Харьковской государственной академии культуры, Сумского государственного педагогического университета им. А.С. Макаренки,

Киевского национального университета имени Т.Г. Шевченко, Киевского национального лингвистического университета.

Уровень сформированности ЛСКК китайских студентов-русистов с учётом гносеологического критерия был выявлен с помощью 1-го блока тестовых заданий (материалы диагностирующих срезов приведены в приложении Б), главной задачей которых стало определение степени знания лингвосоциокультурного, лингвооперационального и лингвоаксиологического корпусов языковых единиц. Это языковые единицы с национально-культурным компонентом семантики и оценочной модальностью, слова-операторы учебных заданий, а также языковые сигналы-стимулы инициации и продолжения общения, аргументации собственной точки зрения. Объектом контроля является правильность понимания названных выше языковых единиц.

Для первого блока теста использовались задания с множественным выбором и задания неполного соответствия для определения уровня знания названных выше корпусов языковых единиц. Максимальное количество баллов за тест – 30.

При анализе результатов тестовых заданий первого блока оценивалось количество и качество допущенных ошибок (коммуникативно незначимые, не нарушающие коммуникацию; коммуникативно значимые, искажающие смысл высказывания).

Наблюдались следующие типы допускаемых тестируемыми ошибок:

а) Неправильный выбор языковых единиц, связанный с незнанием лексического фона слов-реалий, относящихся к историческим и культурным явлениям (например: *река Украины – Дон; горы Украины – Уральские; типичные русские фамилии – Шевченко, Петренко, Лысенко; Грушевский М.С., Барабашов Н.П., Потебня А.Н. – великие русские учёные*). Такие ошибки являются коммуникативно значимыми и приводят к нарушению коммуникации.

б) Неправильное соотнесение слов-операторов с их распространителями из-за незнания операторов учебной семантизации (*заполните диалоги по образцу; спросите вопросы; ответьте монолог*) может привести к коммуникативному сбою в учебно-профессиональной сфере общения.

в) Неправильное соотнесение лексем с оценочной модальностью с коммуникативной ситуацией, причиной которого стала культурная интерференция (*не очень хорошо* – невежливое неодобрение; *будьте добры* – в любых ситуациях; *Молодец!* – поощрение в официальной ситуации), не является причиной коммуникативного сбоя, однако частично искажает смысл высказывания.

Результаты констатирующего среза уровня сформированности когнитивной составляющей ЛСКК, приведены в таблице 2.2.

Таблица 2.2

**Уровень сформированности когнитивной составляющей ЛСКК  
китайских студентов-русистов**

<i>Количество баллов за тест</i>	<i>Количество студентов</i>	<i>В процентах, %</i>	<i>Уровни сформированности когнитивной составляющей ЛСКК</i>
100–80	33	17,8	высокий
79–60	51	27,6	средний
59–40	90	48,6	низкий
39–0	11	6	коммуникативный сбой

Распределение по уровням происходило по следующему принципу: высокий уровень сформированности когнитивной составляющей ЛСКК соответствует 100–80 баллам, средний – 79–60 баллам, низкий – 59–40 баллам. Студенты, набравшие за тест 39 баллов и менее не способны принимать адекватное участие в межкультурной коммуникации.

Приведённые в таблице 2.2 количественные показатели и качественный анализ выполнения тестовых заданий 1 блока свидетельствуют о низком исходном уровне сформированности когнитивной составляющей ЛСКК китайских студентов-русистов.

Для определения уровней сформированности ЛСКК целевого контингента исследования в соответствии с операциональным критерием разработана серия субтестов, составляющих 2-й блок (см. приложение Б):

- «Семантизация» (тестовые задания истинности / ложности);
- «Чтение» (текст для изучающего чтения);
- «Аудирование» (аудиотекст – монолог/ диалог);
- «Письмо» (репродуктивное: ответы на вопросы; продуктивное: письменное высказывание – не менее 10 предложений);
- «Говорение» (в рамках программных тем социокультурной сферы общения).

Субтесты «Семантизация», «Чтение», «Аудирование» и «Письмо» проводились в письменной форме, а субтест «Говорение» – в устной. Максимальное количество баллов за серию субтестов 2-го блока – 50 баллов (по 10 баллов за каждый субтест).

Умения семантизировать языковые единицы проверялись с помощью теста истинности / ложности. Тестируемыми были допущены ошибки, вызванные лингвосоциокультурной интерференцией, поскольку не все семантические доли лексем с национально-культурным компонентом значения совпадают в русском и китайском языках. Например, наличие такой семантической доли в слове «школа», как «высшее учебное заведение» определили истинной, а «с углублённым изучением искусств» – ложной.

Умения изучающего чтения проверялись на материалах текста (социокультурной тематики), включающего языковые единицы с национально-культурным компонентом значения, с проверкой понимания методом тестирования (выбор правильного ответа из предлагаемых

вариантов), и кроме того, расположить ключевые фразы в порядке изложения в тексте, найти в тексте языковые единицы с национально-культурным компонентом семантики (см. Приложение Б). Допущенные тестируемыми ошибки были вызваны лексической интерференцией, которая привела к непониманию лексем с национально-культурным компонентом семантики: *наследие, собор, князь, королева, колокольня*.

Аудитивные умения проверялись в ходе выполнения двух тестов: на материалах проективного текста социокультурной тематики с проверкой понимания методом тестирования (выбор правильного ответа из предлагаемых вариантов), и кроме того, предлагалось подтвердить / опровергнуть наличие в аудиотексте определённой информации, определить последовательность введения информации в аудиотексте (см. приложение Б). Допущенные тестируемыми ошибки были вызваны фонетической интерференцией (неразличение звуков: [д]–[т], [б]–[п], [р]–[л], шипящих). Трудности были вызваны неправильным восприятием слов: *еда, душа, пища, описывает, пьют, гречка*.

Умения письма контролировались с использованием материалов социокультурной сферы общения (письменные ответы на вопросы к проективным текстам или текстам социокультурной тематики), а также письменное высказывание на заданную тему, которое должно содержать языковые единицы с национально-культурным компонентом значения. Такая форма задания, как монологическое высказывание позволяет также проверить сформированность аспектных навыков. Допущенные тестируемыми ошибки были вызваны грамматической и лексической интерференцией: неразличением родовых форм имён существительных, неправильным написанием падежных окончаний, неразличением видовых форм глаголов.

Умения говорения диагностировались как на материалах социокультурной коммуникативной сферы, так и на материалах учебно-

профессиональной коммуникативной сферы. Проверялись следующие умения: реакция на реплики в заданной ситуации (5 реплик); инициирование диалога (5 ситуаций); тематический монолог (объём – не менее 10 фраз). Допущенные тестируемыми ошибки были вызваны фонетической, лексической и грамматической интерференцией. Были допущены ошибки в использовании речевых клише для продолжения беседы или её инициирования: в официальных ситуациях использовались речевые клише для неофициального общения, и наоборот.

Результаты диагностики сформированности ЛСКК с применением операционального критерия приведены в таблице 2.3.

Таблица 2.3

**Уровень сформированности деятельностной составляющей ЛСКК  
китайских студентов-русистов**

Кол-во баллов за тест						Кол-во студентов	в %	Уровни сформированности деятельностной составляющей ЛСКК
семантизация	чтение	аудирование	письмо	говорение	всего			
20-16	20-16	20-16	20-16	20-16	100-80	32	17,3	высокий
15-12	15-12	15-12	15-12	14-12	79-60	38	20,5	средний
11-8	11-8	11-8	11-8	10-8	59-40	100	54,1	низкий
8-0	8-0	8-0	8-0	7-0	39-0	15	8,1	коммуникативный сбой

Для определения уровня сформированности ЛСКК китайских студентов-русистов с помощью аксиологического критерия был разработан 3-й блок теста, диагностирующий уровень владения лингвоаксиологическим корпусом языковых единиц. Сюда включен субтест с множественным выбором, состоящий из ситуативно-проблемных заданий с 4 вариантами ответов (см. приложение Б). Данный субтест ориентирован на проверку инвариантных умений использования языковых единиц с оценочной

модальностью и речевых клише аргументации собственной точки зрения, использования языковых сигналов – стимулов вежливой инициации, продолжения и завершения общения и вариативных умений использования языковых средств учебного стимулирования. Максимальное количество баллов за 3-й блок тестовых заданий – 20 баллов.

Ошибки тестируемых были связаны с неправильной ситуативной интерпретацией языковых и речевых единиц с оценочной семантикой, что вызвано отсутствием в программах ориентации на изучение таких единиц. Также наблюдалось неправильное использование речевых клише: в нейтральных ситуациях использовались маркированные речевые клише (вежливые формы), что вызвано лингвосоциокультурной интерференцией, т.к. для китайского коммуникативного поведения характерна церемониальность.

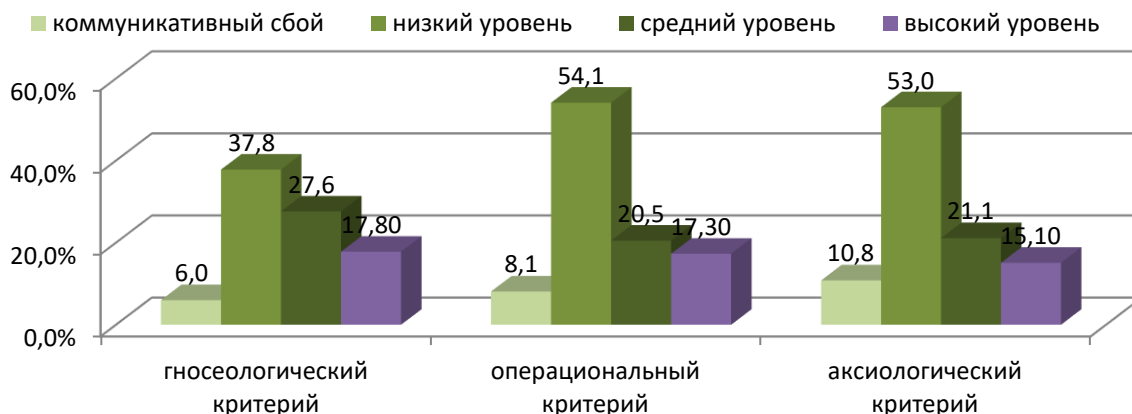
Результаты констатирующего среза уровня сформированности личностной составляющей ЛСКК, приведены в таблице 2.4.

*Таблица 2.4*

**Уровень сформированности личностной составляющей ЛСКК  
китайских студентов-русистов**

Кол-во баллов за тест	Кол-во студентов	В процентах, %	Уровни сформированности личностной составляющей ЛСКК
100-80	28	15,1	высокий
79-60	39	21,1	средний
59-40	98	53	низкий
40-0	20	10,8	коммуникативный сбой

Данные результаты иллюстрирует диаграмма (рис. 2.1).



**Рис. 2.1. Уровень сформированности ЛСКК китайских студентов-русистов (результаты констатирующего этапа эксперимента, %)**

После обработки результатов контрольных срезов (констатирующего этапа экспериментального обучения), диагностирующих уровень сформированности когнитивной, деятельностной и личностной составляющих ЛСКК, мы определили уровни сформированности названной компетентности в целом, высчитав среднее арифметическое полученных числовых данных (см. табл. 2.5).

*Таблица 2.5.*

**Сформированность ЛСКК у студентов ЭГ и КГ по результатам констатирующего эксперимента**

<i>Уровни сформированности ЛСКК</i>	<i>Количество студентов</i>	<i>В процентах, %</i>
высокий	31	16,7
средний	42	23,1
низкий	96	51,9
коммуникативный сбой	16	8,3
Всего	185	100



Таким образом, в ходе констатирующего этапа экспериментального обучения на основании качественного и количественного анализа полученных результатов можно сделать вывод, что существующие методики не обеспечивают сформированность ЛСКК китайских студентов-русистов, поскольку только 23,1 % испытуемых из общего числа участвующих в эксперименте в конце обучения на ПФ и в начале обучения на первом курсе владеют умениями и навыками общения в социокультурной сфере на среднем уровне, а процент студентов, ЛСКК которых сформирована на высоком уровне, очень низок (составляет 16,7 %).

Как показали результаты констатирующего среза, к концу обучения на ПФ у большинства китайских студентов-русистов (51,9 %) наблюдается низкий уровень знания и владения лингвосоциокультурным, лингвооперациональным и лингвоаксиологическим корпусами языковых единиц; трудности в восприятии беспереводной семантизации языковых единиц с национально-культурным компонентом семантики; сложности в восприятии со слуха аутентичных аудиотекстов; низкий уровень сформированности умений аргументации своей точки зрения средствами РЯ. Наибольшие трудности возникали у испытуемых в использовании слов-операторов организации учебной деятельности, в ситуативной интерпретации языковых единиц с оценочной семантикой. 8,3 % студентов не смогли поддерживать интеракцию, не справились с заданиями, продемонстрировали коммуникативный сбой.

Валидность проверки результатов эксперимента обеспечена тем, что она осуществлялась многими (специально не заинтересованными) людьми, а наилучшей верификацией теории является массовое экспериментально-опытное обучение. Только по результатам такого обучения, как считают исследователи, можно объективно судить об эффективности предлагаемой методики.

С целью выявления причин низкого уровня сформированности ЛСКК китайских студентов-русистов проведены анкетирование 42 преподавателей (см. приложение Б) и анализ методического обеспечения учебного процесса студентов-филологов подготовительных факультетов, описанные в следующем параграфе.

### **2.3. Методическое обеспечение формирования ЛСКК китайских студентов-русистов подготовительных факультетов**

Поскольку в Украине не существует государственного стандарта языкового образования иностранных студентов, проанализируем программные требования к актуальному для настоящего исследования уровню обученности в Общеввропейских рекомендациях по языковому образованию [40], программе сертификационных уровней [18] и программе для подготовительных факультетов украинских вузов [34; 45].

Считаем, что при отборе программной тематики и лингвистического материала основополагающими должны стать принципы ситуативности и функциональности, обеспечивающие реализацию коммуникативного подхода к обучению РКИ, а также выявленные в главе 1 требования к формированию составляющих ЛСКК. «Характер ситуации оказывает влияние на выбор и функционирование языковых единиц» [25, с. 18]. Следовательно, ситуация является основой отбора и организации языкового и речевого материала, соответствующего и темам общения. Причём языковой и речевой материал отбирается с учётом его функции в актуальной коммуникативной ситуации. Функциональность предполагает опору не только на систему языка, но и на систему речевых средств, таких как: лексические единицы, свободные и связанные словосочетания, фразы, сверхфразовые единства.

Проанализируем наборы тем и ситуаций общения, а также существующие лексические минимумы.

В Общеввропейских компетенциях [40, с. 102–103] описаны ситуации и темы общения как составляющие «социокультурных знаний», которые могут послужить основой для разработки программ независимо от уровня обученности: 1) повседневная жизнь (еда, общественные праздники, рабочее время и досуг и т.п.); 2) условия жизни (жилищные условия, организация социальной защиты); 3) межличностные отношения (классовая структура общества; отношения между полами, семейные отношения, отношения между поколениями и т.д.); 4) ценности, идеалы, нормы поведения (общественно-профессиональные группы, региональная культура, традиции, история, национальные особенности, выдающиеся личности и т.п.); 5) язык тела (паралингвистические средства); 6) социальные правила поведения (пунктуальность, подарки, одежда, продолжительность визита и т.п.); 7) ритуальное поведение (религиозная практика, рождение / свадьба / смерть, поведение на представлениях и церемониях и т.д.).

В соответствии с программами [44; 45] обязательными для овладения языком на исследуемом нами уровне являются следующие ситуации общения: 1) в административной службе (в офисе, в дирекции, в деканате); 2) в гостинице (в общежитии); 3) в ресторане (в столовой, в буфете); 4) в магазине (в киоске, в кассе); 5) на почте (на переговорном пункте); 6) на улице, в транспорте; 7) в библиотеке; 8) на занятиях (на лекциях); 9) в кинотеатре (в театре, в музее, на экскурсии); 10) в поликлинике (у врача, в аптеке); 11) разговор по телефону.

Перечисленные ситуации общения задаются в рамках таких тем: биография; семья; учёба / работа; система образования в Украине (России) и в стране студента; Россия и страна студента; город; интересы студента. Приведённый перечень ситуаций и тем дополнен нами при разработке экспериментальной модели обучения китайских студентов-русистов, обучающихся в украинских вузах в ином социокультурном пространстве, и представлен в следующей главе.

Программа курса «Русский язык» для ПФ украинских вузов [34] содержит описание языкового материала, умений и навыков учащихся во всех видах РД, необходимых для владения РЯ на уровне, достигаемом по окончании ПФ (в европейской системе оценивания – уровень В1). Авторами программы также предложены ситуативно-тематический минимум социально-культурной сферы общения (семья и друзья; профессия; город, в котором я жил (живу); мой вуз; мой отдых и увлечения; Украина (общие сведения); Киев – столица Украины; Россия (общие сведения); Москва – столица России; национальные праздники Украины и России; знаменитые люди Украины и России; образование в Украине) и перечень стандартных ситуаций социально-бытовой сферы общения (в деканате; на улице; в транспорте; на почте и телеграфе; в библиотеке; в медпункте; в поликлинике; в магазине / в кафе / на рынке); в общежитии; в банке; в кассе вокзала / аэропорта; в театре; в гостях.

Как видим, некоторые ситуации общения уже потеряли актуальность для современного социокультурного пространства (например, «на почте и телеграфе»).

В программах выделяют задачи речевого общения (или речевые интенции), которые также целесообразно использовать для реализации целей настоящего исследования. Среди них: установление и поддержание социальных контактов с другими людьми; получение и передача информации в актуальных ситуациях общения; воздействие на собеседника; выражение оценки, мнения и субъективно-эмоционального отношения к лицам, предметам и действиям [18].

Перечисленные задачи общения будут реализовываться иностранными студентами в коммуникативных актах социокультурной и учебно-профессиональной сфер с помощью языковых единиц лингвосоциокультурного, лингвооперационального и лингвоаксиологического корпусов.

В соответствии с принципами ситуативности и функциональности, рекомендуемые в проанализированных программах темы, ситуативные и интенциональные минимумы использованы при разработке модели формирования ЛСКК китайских студентов-филологов (см. гл. 3).

В программе по РЯ для подготовительных факультетов вузов СССР [43] содержится список слов и словосочетаний с национально-культурным компонентом семантики (*книжная ярмарка; турбаза; зачётная книжка, общежитие; Дворец спорта; отпуск* и др.), состав которого «обусловлен коммуникативными потребностями и лексико-грамматическими возможностями иностранных учащихся на подготовительном факультете» [там же, с. 67]. Несмотря на то, что некоторые лексемы уже утратили свою актуальность (например, «художественная самодеятельность»), культурно-ориентированный принцип создания данного лексического минимума целесообразно использовать при отборе языковых единиц лингвосоциокультурного корпуса. Лингвосоциокультурный корпус языковых единиц составлен с ориентацией на следующие темы [там же]: государство (в котором обучается иностранный студент) на карте мира; государственное и общественное устройство; национальный состав государства; экономика, наука, культура; система образования, здравоохранения; спорт; молодёжь, семья; традиционные и государственные праздники. Данный перечень необходимо дополнить темами, связанными с родной культурой учащихся (что осуществлено в гл.3).

Для отбора и систематизации языковых единиц операционального корпуса для китайских студентов-филологов проанализирована профессиональная составляющая обучения РЯ иностранных студентов, которая отражена в рабочих вузовских программах, являющихся приложением к основной программе. Профессиональная направленность реализуется через обучение всем видам РД в учебно-профессиональной сфере общения. Рабочие программы ПФ (например, для студентов-

филологов в ХНУ имени В.Н. Каразина) ориентированы на освоение лингвистической терминологии и средств синтаксической организации научного текста, но не учитывают необходимости (обоснованной нами в п. 1.3, 2.1, 2.2) освоения слов-операторов.

Среди задач рабочей программы по РЯ для будущих филологов подготовительного факультета ХНУ имени В.Н. Каразина выделены следующие [45]: овладеть основными лексико-грамматическими средствами русского языка, которые используются в научной речи и во время обучения на первом курсе, а также сформировать навыки чтения и понимания филологических текстов, навыки устной монологической речи. Перечисленные задачи реализуются благодаря тематической организации языкового материала, ориентированного на будущую специальность («Языкознание как наука», «Фонетика», «Лексика» и др.). Каждая тема включает описание языковой компетенции (в виде перечня грамматических конструкций) и умений в различных видах РД.

Среди умений, которые необходимо формировать в рамках данной программы, не упоминается владение словами-операторами учебных заданий, в том числе беспереводной учебной семантизации.

Лексический минимум первого сертификационного уровня [29] помимо языковых единиц с национально-культурным компонентом значения содержит слова-операторы (*писать, читать, задать вопрос, сравнить* и др.) и лингвистические термины (*антоним, грамматика, мужской род* и др.), необходимые будущим преподавателям РКИ, а также лексемы с оценочной модальностью (*правильный, важный / неважный, хорошо, плохо* и др.). Считаем, что набор единиц в названном лексическом минимуме носит инвариантный характер и недостаточен для реализации учебно-профессиональных коммуникативных потребностей китайских студентов-филологов.

Таким образом, анализ существующих программ и лексических минимумов свидетельствует о необходимости коррекции набора тем и дополнении ситуаций элементами, отвечающими задачам общения целевого контингента исследования; лексические минимумы следует дополнить языковыми единицами лингвосоциокультурного, лингвооперационального и лингвоаксиологического корпусов, владение которыми является необходимым условием сформированности ЛСКК. Неполное соответствие программ профессионально- и национально-ориентированным задачам формирования ЛСКК китайских студентов-филологов считаем одной из причин низкого уровня сформированности данной компетентности.

Помимо программ, функцию моделирования процесса обучения также выполняют учебники и учебно-методические пособия (А. Арутюнов, М. Вятютнев, Н. Ушакова, Т. Чернявская). «Современное методическое требование отражения культуры в учебных материалах по русскому языку <...> должно получить совершенное воплощение в учебнике русского языка для иностранцев» [61, с. 1]. Реализация указанного требования является одним из факторов успешности формирования ЛСКК китайских студентов-русистов, в частности её когнитивной составляющей.

Для решения задач настоящего исследования осуществлена разработка критериев оценки пособий, используемых для обучения РЯ китайских студентов.

По мнению учёных, во время оценивания пособий необходимо учитывать следующее: 1) результаты объективных и субъективных методов экспертизы учебников; 2) процедуру экспертной оценки, которая должна основываться на научных критериях, параметрах, показателях; 3) особенности экспертной ситуации и уровень профессиональной подготовки экспертов; 4) системы содержательных и процессуальных показателей эффективности использования учебников; 5) объективные данные роста интеллектуального, социального, когнитивного и духовного

потенциала учащихся [51, с. 32].

В рамках данного исследования осуществлена проверка соответствия учебно-методических пособий, используемых в обучении РЯ китайских студентов-русистов, задач формирования составляющих ЛСКК (когнитивной, деятельностной и личностной).

Формирование ЛСКК имеет лингвокультурологическую и коммуникативную направленность.

Коммуникативная направленность должна реализовываться в учебнике посредством таких параметров: 1) учебник содержит полный список задач общения, с которыми умеет справиться учащийся в ходе и в конце учебного курса; 2) каждый урок учебника ставит перед учащимися задачи общения и обеспечивает решение этих задач; 3) объектом поурочного и итогового контроля являются коммуникативные задачи [5, с. 25].

Лингвокультурологическая направленность учебника (согласно А. Арутюнову – страноведческая) реализуется следующим образом: 1) текстовые, визуальные и другие материалы презентации ориентированы на факты культуры страны изучаемого языка и параллельные факты культуры страны родного языка в соотношении 3:2 при отклонении до 10 %; 2) образ страны изучаемого и родного языка не вызывает возражений со стороны их носителей; 3) в коммуникативных заданиях учащиеся выступают в роли а) туриста, гостя; б) гида, хозяина [там же, с. 25].

Перечисленные требования воплощаются на разных уровнях «модели учебника»: 1) реализация целей обучения через тематику учебных материалов; 2) обеспечение коммуникативной и лингвокультурологической направленности единицами усвоения/обучения, текстовыми материалами, типологией учебных действий; 3) распределение учебного материала по урокам, соотнесение урока учебника и аудиторного занятия (серии занятий); 4) выработка и реализация типовых схем уроков и пропорций между этапами



презентации, языковой и речевой тренировки, коммуникативной практики и контроля приращения коммуникативных умений [5, с. 105–107].

Соотнесём названные параметры и требования к учебным пособиям с задачами формирования составляющих ЛСКК китайских студентов-филологов:

1. Тематика учебных материалов, ориентированных на формирование ЛСКК китайских студентов-русистов должна отражать целесообразный ситуативно-тематический, интенциональный и языковой минимум социокультурной сферы, дополненный учебными ситуациями, в которых будущие преподаватели РКИ могут использовать слова-операторы организации учебной деятельности, а также языковые средства выражения отношения к изучаемым явлениям и их оценки.

2. Коммуникативная и лингвокультурологическая направленность формирования ЛСКК обеспечивается использованием языковых единиц лингвосоциокультурного, лингвооперационального и лингвоаксиологического корпусов; проективных текстов; типология учебных действий должна быть ориентирована не только на формирование коммуникативных, но и профессиональных умений.

3. В системе уроков учебника или учебного пособия для формирования ЛСКК китайских студентов-русистов должны быть представлены инвариантные и вариативные компоненты её составляющих.

Согласимся с А. Арутюновым в том, что ситуативно-тематический и коммуникативный минимумы (воплощающие лингвокультурологическую и коммуникативную направленность учебного процесса) должны быть отражены в названиях уроков и реализованы в содержании текстов и коммуникативных заданиях уроков учебного пособия [там же, с. 108].

Вслед за учёным считаем, что при экспертизе учебных материалов необходимо соотнести следующие параметры: 1) тематику уроков с программной тематикой (проанализированной выше и дополненной в гл.3);

2) цели обучения и задачи общения носителей языка (учитывая цели настоящего исследования, целесообразно соотнести задачи учебного пособия с задачами формирования ЛСКК); 3) коммуникативный и социокультурный минимум с текстотекой учебного пособия, которая должна быть функциональной, т.е. предназначенной для решения задач общения (текстотека учебного пособия, ориентированного на формирование ЛСКК китайских студентов-русистов, должна включать языковые единицы лингвосоциокультурного, лингвооперационального и лингвоаксиологического корпусов); 4) каталог речевых действий, предложенный в пособии, с целями обучения (он также должен быть соотнесён с указанными корпусами языковых единиц); 5) необходимость и достаточность языкового минимума: поурочный список синтаксических конструкций, формо- и словообразовательные модели и заполняющие эти модели списки слов.

Считаем, что каталог речевых действий учебника должен обеспечивать реализацию коммуникативных целей китайских студентов-русистов.

Поскольку все составляющие ЛСКК китайских студентов-филологов включают профессиональный компонент, в учебных пособиях должна присутствовать система заданий, формирующая умения анализа и методической интерпретации, использования языковых единиц лингвосоциокультурного, лингвооперационального и лингвоаксиологического корпусов.

Таким образом, опираясь на концепцию экспертизы учебных материалов А. Арутюнова, считаем, что при оценке учебных пособий для формирования ЛСКК китайских студентов-филологов начального этапа обучения РКИ, необходимо соотносить их структуру и содержание с перечисленными выше показателями, отражёнными в разработанной нами таблице-анкете (см.табл.2.6) для экспертной оценки.

Анализ результатов экспертной оценки эффективности использования существующих методических пособий для формирования ЛСКК китайских студентов-филологов позволяет констатировать, что их структура и наполнение не в полной мере отвечают задачам формирования как инвариантных, так и вариативных профессионально- и национально-ориентированных компонентов названной компетентности.

Таблица 2.6

**Результаты экспертной оценки  
реализации задач формирования ЛСКК в пособиях и  
учебных комплексах для начального этапа обучения РКИ**

<i>Компоненты учебных материалов</i>	<i>Наличие в учебных материалах для п/ф</i>
Ситуативно-тематический и языковой минимум формирования ЛСКК	присутствуют, но не в полном объёме
Коммуникативные интенции, необходимые для формирования ЛСКК	отсутствуют
Соответствие текстотеки пособия задачам общения на необходимом уровне владения языком	соответствует реализации инвариантных задач обучения
Языковые единицы (инвариантные и вариативные) лингвосоциокультурного корпуса	присутствуют, инвариантные
Языковые единицы (инвариантные и вариативные) лингвооперационального корпуса	присутствуют, инвариантные
Языковые единицы (инвариантные и вариативные) лингвоаксиологического корпуса	присутствуют, инвариантные
Система заданий для формирования умений использования языковых единиц лингвосоциокультурного корпуса	присутствуют задания для формирования репродуктивных умений на материале инвариантных языковых единиц
Система заданий для формирования умений использования языковых единиц лингвооперационального корпуса	присутствуют задания для формирования перцептивных умений на материале инвариантных языковых единиц

Система заданий для формирования умений использования языковых единиц лингвоаксиологического корпуса	присутствует фрагментарно для формирования репродуктивных умений на материале инвариантных языковых единиц
Система заданий для оценки сформированности составляющих ЛСКК	присутствует фрагментарно, не структурирована в соответствии с составляющими ЛСКК
Национальная ориентация	присутствует переводная семантизация

«В качестве основных (базовых) учебников по русскому языку для подготовительных факультетов в разное время предлагались разные учебные книги» [52, с. 179]. Учебные пособия, используемые для обучения будущих филологов, были оценены и разделены экспертами на две большие группы: 1) универсальные (не ориентированные на профиль и национальность обучаемых); 2) ориентированные на обучение будущих филологов общению в учебно-профессиональной сфере. Пособия, ориентированные на обучение китайских студентов [П: 62; 7], не могут системно использоваться в учебном процессе, поскольку в украинских вузах не формируются мононациональные группы.

Учебный комплекс «Старт» (1986, 1987) [П: 50; 51], включающий книги для студентов (вводный и базовый курс), сопроводительный курс фонетики, пособие по обучению говорению, книгу для чтения и книгу для преподавателя, был создан на страноведческом и общелитературном материале. Лексический минимум данного комплекса содержит не актуальные в настоящее время единицы лингвосоциокультурного характера. Методическая система построена в соответствии с традиционным алгоритмом: предтекстовые, притекстовые и послетекстовые задания.

Учебный комплекс «Русский язык для всех» (1983) имел основную цель «научить говорить на бытовые и культурные темы, читать тексты средней трудности со словарём и иметь возможность продолжать дальнейшее изучение самостоятельно» [52, с. 180]. Основным учебником этого комплекса «состоит из языковой и речевой частей»: первая часть завершается грамматическими упражнениями и текстом для чтения с примерами изучаемых грамматических явлений; вторая часть представляет собой речевую отработку изученной грамматики на системе диалогов и текстов, которые знакомят с действительностью и традициями страны изучаемого языка [там же].

Данный комплекс нецелесообразно использовать в современном учебном процессе, поскольку многие фоновые сведения и реалии, отражённые в языковых единицах учебного комплекса, утратили свою актуальность.

Существует ряд пособий, обучающих чтению художественных текстов. Эти учебные книги ориентированы на учащихся разных профилей и форм обучения в целях подготовки к чтению неадаптированных произведений художественной литературы.

Учебно-методическое пособие «Обучение чтению» [П: 24] содержит описание принципов отбора и путей адаптации художественных текстов, а также разработку специальной системы заданий. Пособие призвано решить задачи обучения чтению художественных текстов на начальном этапе и включает методические разработки к произведениям Ч. Айтматова, Ю. Бондарева, К. Паустовского, В. Каверина, Г. Троепольского. Система заданий данного пособия имеет следующую структуру: предтекстовые задания для снятия лексико-грамматических, лингвостилистических, структурно-смысловых трудностей; притекстовые задания с коммуникативными установками и установками на вид и скорость чтения;

послетекстовые задания, проверяющие понимание содержания и смысла текста, его главной идеи.

Антология русской поэзии XIX-XX вв. представлена в пособии для иностранных студентов «Читаем стихи русских поэтов» [П: 30]. Тексты снабжены системой заданий для пред-, при-, и послетекстовой работы. Рекомендуется для использования на среднем и продвинутом этапах (A2-B2), а также для самостоятельной работы. В данном пособии наблюдается приемственность принципов работы с художественным текстом, разработанных Л. Журавлёвой, М. Зиновьевой.

В названных выше пособиях для чтения представлена система заданий для снятия лингвострановедческих трудностей в виде комментариев с общей краткой информацией об авторах текстов и заданий на семантизацию лексем с национально-культурным компонентом значения. Однако также нет системы заданий для формирования умений использования единиц лингвоаксиологического и лингвооперационального корпусов.

Пособие «Читаем без проблем» [П: 28] предназначено для студентов-иностранцев, начинающих изучать РЯ (начиная с уровня A2) и содержит короткие адаптированные тексты с ударениями, включает лексический минимум по РКИ (760 слов). Каждое из пособий данной серии снабжено русско-английским притекстовым словарём, упражнениями для аудиторной и самостоятельной работы, ориентированными на снятие языковых трудностей и на выявление степени понимания текстов, иллюстрациями. Тексты адаптированы с учётом языкового материала элементарного и базового уровней.

Адаптированные художественные тексты и материалы по страноведению представлены в учебном пособии «Читаем о России по-русски» [П: 25], которое может использоваться в аудиторных занятиях с иностранными студентами начиная с уровня A2 обучения РКИ, а также для индивидуального домашнего чтения, как дополнительный материал к

существующим учебникам. Издание содержит только вопросы к текстам и комментарии к языковым единицам с национально-культурным компонентом семантики, поскольку носит хрестоматийный характер.

Автор учебного пособия «Из истории русской культуры» [П: 29] поставил задачу познакомить студентов с наиболее интересными и значимыми фактами из истории русской культуры. При организации учебного материала использовались два основных принципа: историко-хронологический и содержательно-тематический. Пособие состоит из вводного раздела, 14 основных разделов и заключения. Каждый раздел содержит несколько текстов (ориентированных на начальный и средний уровни владения языком), связанных по содержанию, а также предтекстовые и послетекстовые задания, относящиеся ко всему разделу. В книге представлены темы, связанные с национальными традициями (дом, семья, кухня, праздники и т.п.) и некоторыми аспектами русской культуры со времен Древней Руси до наших дней: архитектура, живопись, музыка, театр, кино. Поскольку пособие ориентировано на формирование умений репродуктивного использования языковых единиц лингвосоциокультурного корпуса, здесь отсутствуют системы заданий для формирования продуктивных умений использования языковых единиц лингвооперационального и лингвоаксиологического корпусов языковых единиц.

Пособие «Можно? нельзя? практический минимум по культурной адаптации в русской среде» [П: 18] адресовано иностранцам, не имеющим опыта общения с русскими и желающим с ними поближе познакомиться. В учебной книге, состоящей из двух частей, содержится минимум информации, которая поможет иностранцу легче ориентироваться в разных ситуациях общения. Первая часть представляет собой набор текстов, содержащих самое общее и вместе с тем очень краткое описание основополагающих принципов русского традиционного уклада жизни (отношения в семье и коллективе).

Вторая часть – это также набор текстов, которые представляют собой практические рекомендации, касающиеся поведения в типовых ситуациях. Следуя таким рекомендациям, иностранец будет чувствовать себя более комфортно в русской среде. Тексты пособия содержат языковые единицы лингвосоциокультурного корпуса (для уровня А1). Принципы построения учебного материала позволяют пополнить фоновые знания, но не формируют соответствующих умений.

Издание «Знакомимся с русскими традициями и жизнью россиян» [П: 9] адресовано студентам университетов, институтов переводчиков, курсов РЯ, а также всем тем, кто интересуется русской культурой, традициями и обычаями, ментальностью русских людей. Основная цель учебного пособия – познакомить иностранцев с русскими традициями и обычаями, особенностями поведения русских в разных ситуациях, их ментальностью, а также помочь иностранным учащимся в практическом овладении РЯ как средством общения на материале тем, связанных с национальными культурными традициями и жизнью россиян. 14 уроков содержат учебные тексты о русских традициях с заданиями по лексике и грамматике РЯ, по развитию речи и чтению художественных текстов на темы, вызывающие наибольший интерес у иностранцев. Организация учебного материала нацелена на формирование у иностранных учащихся коммуникативной, страноведческой и культуроведческой компетенции на РЯ. Однако отсутствует система заданий для формирования умений использования языковых единиц лингвоаксиологического и лингвооперационального корпуса.

Пособие «Из истории России XX века» [П: 42] рассчитано на иностранных учащихся ПФ вузов Российской Федерации (базовый и I сертификационный уровни владения РЯ) и на иностранцев, изучающих РЯ на различных курсах или самостоятельно. Представленный лексический материал и грамматические конструкции отвечают требованиям упомянутых



уровней. Тексты содержат информацию о самых важных, на взгляд авторов, аспектах и событиях истории России XX века. Среди них: сведения по физической, экономической и социальной географии; о политической системе Российской Федерации; о развитии высшего образования; об экономике, о развитии культуры и искусства. В заключение представлены микротексты о некоторых выдающихся деятелях российской науки.

Тексты, расширяющие фоновые знания, содержит издание «От Древней Руси до золотого века: истоки русской культуры» [П: 26], рекомендованное для иностранных учащихся гуманитарного профиля. Языковой и речевой материал даёт возможность инофонам усвоить знания о русской культуре, литературе и истории уже на базовом уровне владения РЯ (A2). Содержится система заданий для формирования умений понимания языковых единиц с национально-культурным компонентом семантики (лексем, фразеологизмов, пословиц, скороговорок, загадок), однако не представлены задания, обучающие использованию языковых единиц лингвосоциокультурного корпуса.

Все названные выше пособия могут быть использованы только в качестве дополнительных учебных материалов, так как представляют иностранным студентам экстралингвистические знания на основе инвариантных единиц лингвосоциокультурного и лингвоаксиологического корпусов. Полностью отсутствуют задания, ориентированные на усвоение и использование единиц лингвооперационального корпуса. Необходимость обеспечения коммуникативных потребностей студентов вызвала создание учебных комплексов для ПФ украинских вузов.

Студенты-филологи подготовительного факультета ХНУ имени В.Н. Каразина изучают РЯ по учебному комплексу «Русский язык для иностранных студентов», включающему книгу для студентов, рабочую тетрадь, сборник упражнений, экзаменационные материалы, грамматический справочник, словарь «1201 русский глагол» [П: 59; 60; 61]. Данный комплекс

решает задачи формирования инвариантных компонентов составляющих ЛСКК.

Активизацию умений чтения в социокультурной сфере общения призвано осуществлять пособие «Читаем по-русски. Учебное пособие по домашнему чтению» [П: 201], но подготовка к общению в социокультурной сфере не обеспечена материалами страноведческого и культурологического характера, не ориентирована на учёт национальных особенностей учащихся. В пособии «Культурология: Конспект лекций для студентов-иностранцев» [П: 34] представлены только тексты культурологического и страноведческого характера и вопросы к ним.

«Давайте почитаем об Украине по-украински, по-русски, по-английски» [П: 21] включает наиболее важную культурологическую информацию об Украине, тематические группы лексики с национально-культурным компонентом семантики, с которой студенты знакомятся в контексте при чтении. Данное пособие ориентировано на формирование лингвострановедческой компетентности на репродуктивном уровне, поскольку предоставляет лингвострановедческую информацию, однако не содержит системы заданий, обеспечивающей формирование умений использования языковых единиц с национально-культурным компонентом семантики.

«Мифология древних славян» [П: 11] описывает на русском, английском и китайском языках систему мировидения древних славян, отражённую в народных волшебных сказках. Трёхязычный словарь к сказке «Царевна-лягушка» содержит языковые единицы с национально-культурным компонентом семантики, расположенные в том порядке, в котором они встречаются в тексте. Данное пособие ориентировано на англо- и китайскоговорящих учащихся, но использование только переводной семантизации лексики не формирует комплекса умений ЛСКК.

Как отмечает Н. Ушакова, «к несомненным плюсам организации системы обучения на начальном этапе в ХНУ имени В.Н. Каразина стоит отнести включение в пособия словарей для студентов разных национальностей, в частности, для студентов-китайцев» [52, с. 183], однако словарь является справочным элементом учебной книги, не решающим профессионально-ориентированные задачи обучения инофонов-филологов.

Существуют пособия по РЯ для китайских студентов. Это вводный фонетико-грамматический курс русского языка [П: 62] и базовый курс [П: 7].

Учебный курс РЯ для китайских студентов «Впервые по-русски» предназначен для начального этапа обучения РКИ и соответствует программам вводных фонетико-грамматических курсов России и Китая, рассчитан на 72 академических часа и снабжён диском с аудиозаписью. Данный курс адресован китайской аудитории независимо от выбранной специальности. Языковой материал комплексно представлен системой заданий пособия с учётом русско-китайской интерференции. Благодаря такому подходу достигнута доступность в представлении языковых явлений, национально ориентированная последовательность и повторяемость их презентации. Учебник включает 8 уроков, учебные словари (поурочные, сводный и терминологический) с переводом на китайский язык; в структуре каждого урока выделены фонетическая и грамматическая часть, в которых содержатся комментарии и цикл заданий с переводом на китайский язык, что снимает трудности в понимании языковых явлений при отсутствии у учащихся знаний метаязыка [П: 62].

«Учебник русского языка для говорящих по-китайски» [П: 7] также предназначен для будущих специалистов разной профессиональной ориентации. Задачами данного пособия являются следующие: научить читать русские газеты и журналы, слушать радио, смотреть видеопередачи, уметь объясняться на русском языке в пределах предложенной тематики, отобранной с учётом потребностей повседневного общения: знакомство,

профессия, семья, учёба, путешествия, отдых и т.д. В учебник включён страноведческий материал, который даётся на китайском языке, за исключением небольших текстов на двух языках.

В процессе подготовки студентов-филологов в Китае выделяются три этапа: начальный (I и II курсы), средний (III курс) и продвинутый (IV курс) в отличие от обучения русскому языку в языковой среде. Формирование лингвострановедческой компетенции китайских студентов осуществляется на базе пособия «Восток-4» (Пекин, 1994-1997). Это четвёртый учебник из комплекса, реализующего Государственную программу КНР по русскому языку для специализированных языковых вузов. Учебник содержит лексику с национально-культурной семантикой [П:62; 66], задания для формирования репродуктивных умений её использования.

Мультимедийный курс «Россия» был создан в Китае для обучения студентов русскому языку. Он включает 3 учебных пособия: «Русская культура» [П: 67], «История России» [П: 68], «География России» [П: 69]. Данные учебные книги не ориентированы на обучение будущих филологов, но могут быть использованы для формирования когнитивной составляющей ЛСКК.

Пополнить знания речевого этикета призвано пособие «Элементарное общение по-русски» [П: 3]. Однако оно ориентировано не на китайско-, а на англоговорящих учащихся. Сюда включены формулы русского речевого этикета, используемые в стереотипных речевых ситуациях на элементарном уровне общения. Уникальность пособия заключается в том, что учащиеся могут выучить минимум слов и грамматических форм, «избегая лабиринтов русской грамматики». Фразы также можно читать, не прибегая к русскому алфавиту, так как произношение слов транслитерировано латиницей. Данное пособие позволяет отказаться от словарей, т.к. всё переведено на английский язык и прокомментировано. Построение пособия реализует принципы прямого метода обучения ИЯ, основанного на интуитивном подходе.

Отсутствие сознательности в ходе обучения делает использование данной учебной книги нецелесообразным для целевого контингента исследования.

Пособие «Русский речевой этикет» [П: 2] призвано «служить выработке навыков речевого поведения». На основании проверки частотности употребления речевых конструкций авторы предлагают систему заданий для обучения таким коммуникативным интенциям: обращение и привлечение внимания; приветствие; знакомство; приглашение; просьба, совет, предложение; согласие, отказ в ответ на просьбу и приглашение; согласие и несогласие с мнением собеседника; извинение; жалоба; утешение, соболезнование, сочувствие; комплимент, одобрение; неодобрение, упрёк; поздравление, пожелание; благодарность; прощание. Предлагаемая методика способствует формированию умений диалогической речи.

На усвоение языковых единиц с оценочной модальностью ориентировано учебное пособие «Грамматика чувств» [П: 4], обучающее лексическим и синтаксическим средствам выражения оценки эмоций, развивающее умения монологической и диалогической речи на уровне владения языком от B1 до B2.

Лингвистическую и литературоведческую терминологию будущие филологи могут изучить по пособиям, созданным в ХНУ имени В.Н. Каразина «Введение в языкознание» [П: 10], «Античная литература?! Это интересно!» [П: 37], «Мы любим, читаем, изучаем литературу» [П: 22], «Пособия по научному стилю речи для студентов-иностранцев подготовительных отделений (филологический профиль)» [П: 19]. Данные книги ориентированы на обучение пониманию и конспектированию лекций по профилирующим филологическим дисциплинам и снабжены русско-английско-китайскими поурочными словарями, включающими терминологические языковые единицы.

В экспертной оценке учебных пособий, используемых в обучении иностранных студентов-филологов, приняли участие 42

преподавателя-практика, результаты анкетирования которых представлены в приложении Б.

Таким образом, анализ учебных пособий показал следующее: а) наиболее полно в них представлены языковые единицы лингвосоциокультурного корпуса; б) нет специальных заданий для овладения лингвооперациональным корпусом языковых единиц; в) частично разработаны системы заданий для формирования умений использования языковых единиц лингвоаксиологического корпуса; г) ни одно из пособий не представляет собой комплексную методическую систему формирования инвариантных и вариативных компонентов составляющих ЛСКК.

Результаты оценки сформированности ЛСКК, а также методической экспертизы учебных пособий, полученные при проведении констатирующего этапа экспериментального обучения, послужили отправной точкой для создания модели и разработки методики формирования ЛСКК китайских студентов-филологов.

## **ВЫВОДЫ ПО 2 ГЛАВЕ**

На основе теоретического определения критериев, показателей, уровней обученности, выяснения реального условия сформированности ЛСКК студентов-русистов, анализа программ и экспертной оценки методического обеспечения процесса формирования ЛСКК, с помощью эмпирического метода сделаны следующие выводы:

1. Выбор критериев для определения уровня сформированности ЛСКК иностранных студентов-филологов предопределён структурой исследуемого феномена, поэтому считаем целесообразным использование таких критериев: гносеологического (для оценивания владения актуальными экстралингвистическими знаниями и знания лингвосоциокультурного, лингвооперационального и лингвоаксиологического корпусов), операционального (для оценки уровня сформированности умений в

рецептивных и продуктивных видах РД, а также уровня владения лингвосоциокультурным и лингвооперациональным корпусом), аксиологического (для оценки умений выражения отношения к инокультурным явлениям средствами изучаемого языка) и акмеологического субкритерия (для оценки сформированности вариативной профессиональной составляющей ЛСКК). Последний является субкритерием, т.к. служит для оценки профессиональных компонентов всех составляющих ЛСКК.

2. Выделены инвариантные (для любого контингента студентов) и вариативные (актуальные для китайских студентов-филологов) показатели уровней (высокого, среднего и низкого) сформированности исследуемой компетентности.

3. Описанные критерии, показатели и уровни явились инструментарием оценки сформированности всех компонентов ЛСКК китайских студентов-русистов, закончивших обучение на подготовительных факультетах украинских вузов (или достигших уровня В1 владения РЯ другим способом).

4. Для проведения констатирующего эксперимента в качестве наиболее объективной формы оценивания сформированности всех компонентов ЛСКК выбраны тесты. При составлении тестов (множественного выбора, истинности / ложности, соответствия, подстановки, ранжирования, свободного конструирования ответа), диагностирующих уровень сформированности составляющих ЛСКК китайских студентов-русистов, сочетались виды инвариантных тестовых заданий, а также, профессионально- и национально-ориентированные.

5. Анализ результатов констатирующего среза показал, что к концу обучения на подготовительном факультете у большинства китайских студентов-русистов (51,9 %) наблюдается низкий уровень знания и владения лингвосоциокультурным, лингвооперациональным и лингвоаксиологическим корпусами языковых единиц; трудности в использовании слов-операторов учебных заданий; сложности в восприятии и интерпретации проективных

текстов; трудности в аргументации своей точки зрения средствами русского языка. 8,3 % студентов не смогли поддержать интеракцию, не справились с заданием, продемонстрировали коммуникативный сбой.

6. С целью определения причин низкого уровня сформированности ЛСКК китайских студентов-русистов проанализировано программное обеспечение обучения иностранных студентов-филологов на подготовительных факультетах, что позволило выявить неполное соответствие рекомендуемых в программах тем, ситуативных и интенциональных минимумов коммуникативно-профессиональным задачам формирования ЛСКК китайских студентов-русистов.

7. Для оценки учебно-методического обеспечения формирования ЛСКК китайских студентов-филологов разработана анкета экспертной оценки учебных пособий преподавателями русского языка. Было выявлено следующее: а) наиболее полно в текстах и заданиях представлены языковые единицы лингвосоциокультурного корпуса, языковые единицы лингвооперационального корпуса содержатся в недостаточном объёме; б) присутствуют задания для формирования умений использования инвариантных языковых единиц лингвоаксиологического корпуса; остаётся не разработанной система заданий, формирующая умения использования языковых единиц лингвооперационального и лингвоаксиологического корпуса.

Результаты диагностики уровня сформированности составляющих ЛСКК китайских студентов-филологов по окончании подготовительных факультетов, анализ учебных программ и экспертная оценка методических пособий подтвердили необходимость разработки методики формирования инвариантных и вариативных умений использования соответствующих наборов языковых единиц лингвосоциокультурного, лингвооперационального и лингвоаксиологического корпусов.



## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Аванесов В.С. Теория и методика педагогических измерений URL: <http://testolog.narod.ru/Theory12.html>. (дата обращения: 03.07.17)
2. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). Москва, 2009. 448 с.
3. Акишина А.А., Формановская Н.И. Русский речевой этикет: Учебное пособие для студентов-иностранцев. Москва, 1978. 186 с.
4. Андриюшина Н.П. Культурологическая компетенция в лингводидактическом тестировании по русскому языку как иностранному. *Русский язык и литература в пространстве мировой культуры: Материалы XIII Конгресса МАПРЯЛ (г. Гранада, Испания, 13 – 20 сентября 2015 года)*. В 15 т. Т. 10. Санкт-Петербург, 2015. С. 30–36.
5. Арутюнов А.Р. Теория и практика создания учебника русского языка для иностранцев. Москва, 1990. 167 с.
6. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса: Методические основы. Москва, 1982. 192 с.
7. Балл Г.А. Теория учебных задач: психолого-педагогический аспект. Москва, 1990. 184 с.
8. Балыхина Т.М., Чжао Юйцзян. От методики к этнометодике. Обучение китайцев русскому языку: Проблемы и пути их преодоления. Москва, 2010. 344 с.
9. Барабанщиков А.В., Дерюгин Н.И. Военно-педагогическая диагностика. Москва, 1995. 108 с.
10. Битехтина Н.Б., Климова В.Н. Русский язык как иностранный: фонетика. Москва, 2011. 128 с.
11. Бобрышева И.Е. Культурно-типологические стили учебно-познавательной деятельности иностранных учащихся в методике обучения русскому языку как иностранному. Москва, 2004. 256 с.

12. Бухбиндер В.А., Плахотник В.М. Основы преподавания методики иностранных языков. Киев, 1986. 175 с.
13. Вишняков А.М. Шатилов С.Ф. Предварительные условия постановки эксперимента в методических исследованиях. *Русский язык за рубежом*. 1989. №2. С. 53–58.
14. Владимирова Т.Е. Призванные в общение: Русский дискурс в межкультурной коммуникации. Москва, 2010. 304 с.
15. Вятютнев М.Н. Теория учебника русского языка как иностранного. Москва, 1984. 144 с.
16. Глухов В.П. Основы психолингвистики: учеб. пособие для студентов педвузов. Москва, 2005. 351 с. URL: [http://pedlib.ru/Books/4/0356/4\\_0356-184.shtml](http://pedlib.ru/Books/4/0356/4_0356-184.shtml) (дата обращения: 10.07.17)
17. Городилова Г.Г. Обучение речи и технические средства. Москва, 1979. 206 с.
18. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Второй уровень. Общее владение / Т.А. Иванова, Т.И. Попова, К.А. Рогова, Е.Е. Юрков. Москва. – Санкт-Петербург, 1999. 40 с.
19. Гурвич П.Б. Теория и практика эксперимента в методике преподавания иностранных языков. Владимир, 1980. 104 с.
20. Дридзе Т.М. Язык и социальная психология Москва, 1980. 224 с.
21. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации. Москва, 1982. 155 с.
22. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов. Москва, 2002. 384 с.
23. Коккота В.А. Лингводидактическое тестирование. Москва, 1989. 123 с.

24. Колесникова И.Л., Долгина О.А. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков. Санкт-Петербург, 2001. 224 с.

25. Костомаров В.Г., Митрофанова О.Д. Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам. Москва, 1978. 136 с.

26. Крючкова Л.С., Мощинская Н.В. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному: учеб. пособие. Москва, 2011. 480 с.

27. Лазарева О.А. Школа тестора: лингводидактическое тестирование ТРКИ – TORFL: Методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного. Москва, 2013. 144 с.

28. Лебедева Л.А. Устойчивые сравнения русского языка: Краткий тематический словарь. Краснодар, 2003. 300 с.

29. Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Первый сертификационный уровень. Общее владение / Н.П. Андрюшина, Г.А. Битехтина, Л.П. Клобукова, Л.Н. Норейко, И.В. Одинцова. Санкт-Петербург, 2011. 200 с.

30. Методика межкультурного образования средствами русского языка как иностранного / А.Л. Бердичевский, И.А. Гиниатуллин, И.П. Лысакова, Е.И. Пассов. Москва, 2011. 184 с.

31. Методика преподавания русского языка как иностранного для студентов-нефилологов. Москва, 1984. 184 с.

32. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Гез Н.И., Ляховицкий М.В., Миролюбов А.А. и др. Москва, 1982. 373 с.

33. Миролюбов А.А. История отечественной методики обучения иностранным языкам. Москва, 2002. 448 с.

34. Навчальні плани та програми (довузівська підготовка іноземних громадян) / Уклад. : Б.М. Андрющенко, Ю.М. Іващенко, Ю.О. Колтаков та ін. Київ, 2005. Ч. 2. 168 с.

35. Нахабина М.М., Степаненко В.А., Курлова И.В. Современные подходы к методике преподавания русского языка как иностранного. *Вестник РУДН. Серия: Вопросы образования: языки и специальность*. 2013. № 3. С. 175 – 181.

36. Нгуен Динь Луан. Интегративно-когнитивный подход к формированию умений общения у вьетнамских студентов-филологов в учебно-профессиональной сфере: автореф. дис. на соиск. учен. степ. д-ра пед. наук: 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания (русский язык). Москва, 1999. 44 с.

37. Немов Р.С. Основные трудности и требования, предъявляемые к научному эксперименту в методике преподавания РКИ. *Русский язык за рубежом*. 1988. №2. С. 45–49.

38. Нестеренко В.Г. Мониторинг сформированности иноязычной проф. ком. комп. студ. по дисциплине иностр. яз. *Электронный научно-образовательный журнал ВГСПУ «Грани познания»*. 2013. №2 (22). URL: [www.grani.vspu.ru](http://www.grani.vspu.ru) (дата обращения: 15.07.17)

39. Общая методика обучения иностранным языкам в средней школе / Под ред. А.А. Миролюбова, И.В. Рахманова, В.С. Цетлин. Москва, 1967. 504 с.

40. Общеевропейские рекомендации по языковому образованию: Изучение, обучение, оценка. Москва, 2003. 256 с.

41. Пассов Е.И., Кузовлёва Н.Е. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: метод. пособие для преподавателей русского языка как иностранного. Москва, 2010. 568 с.

42. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс: Учебник для студентов пед. вузов: В 2 кн. Москва, 1999. Кн.1: Общие основы. Процесс обучения. 576 с.

43. Программа по русскому языку для студентов-иностранцев, обучающихся на подготовительных факультетах вузов СССР. Москва, 1984.

44. Программа по русскому языку для иностранных граждан. Первый сертификационный уровень. Общее владение / Н.П. Андриюшина и др. – 6-е изд. Санкт-Петербург, 2013. 176 с.
45. Рабочая программа по русскому языку для будущих филологов подготовительного факультета ХНУ имени В.Н. Каразина. URL: <http://www-center.univer.kharkov.ua/ukrrus/ru/anot.php?anotu=1> (дата обращения: 17.07.17)
46. Рапопорт И.А. К методологии тестового контроля. *Контроль в обучении иностранным языкам в средней школе*. Москва, 1986. С. 83–89.
47. Рапопорт И.А., Сельг Р., Соттер И. Тесты в обучении иностранным языкам в средней школе: итоги 20-летнего эксперимента. *Иностранные языки в школе*. Москва, 1989. С. 83– 86.
48. Рахманов И.В., Гез Н.И. и др. Основные направления в методике преподавания иностранных языков в XIX-XX вв. Ч 1. Москва, 1972. 320 с.
49. Слостёнин В.А., Чижакова В.А. Введение в педагогическую аксиологию: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. Москва, 2003. 162 с.
50. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. Москва, 1984. 345 с.
51. Ушакова Н.И. Многоаспектная модель учебника по русскому языку для иностранных студентов в высших учебных заведениях Украины: дис. на соиск. учен. степ. д-ра пед. наук: 13.00.02 – теория и методика обучения (рус. яз.). Харьков, 2010. 432 с.
52. Ушакова Н.И. Учебник по языку обучения для иностранных студентов в русле современной образовательной парадигмы (Теория и практика создания учебника по языку обучения для иностранных студентов вузов Украины). Харьков, 2009. 263 с.
53. Фоломкина С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе. Москва, 1987. 207 с.

54. Фридман Л.М. Наглядность и моделирование в обучении. Москва, 1984. 80 с.
55. Фурман А.В. Теория та практика розвивального підручника: монографія. Тернопіль, 2004. 288 с.
56. Чень Чунься. К вопросу о критериях, показателях и уровнях сформированности лингвосоциокультурной компетентности иностранных студентов-филологов. *Збірник наукових праць кафедри педагогіки*. Харків, 2017. Вип. 40. С. 208 – 216.
57. Чень Чунься. О профессионально ориентированных лингвосоциокультурных знаниях и методических умениях китайских студентов-филологов. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки: Тези XX Міжнародної науково-практичної конференції (Харків, 2–3 черв. 2016)*. Харків, 2016. С. 147 – 148.
58. Чень Чунься. Семиотика учебного пособия для формирования лингвосоциокультурной компетентности иностранных студентов-филологов. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Суми, 2015. № 4 (48). С. 394 – 401.
59. Чень Чунься. Чтение и интерпретация текстов социокультурной сферы общения. *Проблеми та перспективи підготовки іноземних студентів: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції*. Харків, 6–7 жовтня 2016 р. С. 388 – 391.
60. Чень Чунься, Кошелева И.В. Фрукты, овощи, специи: учебное пособие. Харьков, 2016. 128 с.
61. Чернявская Т.Н. Приёмы создания и использования текстовых материалов учебника русского языка для иностранцев в лингвострановедческих целях: автореф. дис. на соиск. учён. степ. канд. пед. наук: 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания. Москва, 1983. 22 с.

62. Чжао Юйцзян. Учёт этнопсихологических особенностей китайских учащихся в национально-ориентированных тестах по русскому языку. *Вестник РУДН. Серия: Вопросы образования, языки и специальность*. 2007. № 1. С. 113–116.

63. Шатилов С.Ф., Годунов Б.П. Место и роль эксперимента в методике обучения иностранному языку. *Русский язык как иностранный и методика его преподавания*. Ленинград, 1983. С. 116 – 126.

64. Штульман Э.А. Методический эксперимент в системе методов исследований. Воронеж, 1976. 156 с.

65. Шульга И.Н. Методика адаптационно-корректировочного тренинга по русскому языку для иностранных студентов неязыковых специальностей: дис. на соиск. учён. степ. канд. пед. наук: 13.00.02 – теория и методика обучения (русский язык). Харьков, 2014. 246 с.

66. Щукин А.Н. Обучение речевому общению на русском языке как иностранном: Учебно-методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного. Москва, 2012. 784 с.

67. Ядов В.А., Здравомыслов А.Г. Человек и его работа в СССР и после: Учебное пособие для вузов. Москва, 2003. 485 с.

68. Bachman L.F. Communicative Language Ability: Fundamental Considerations in Language Testing. Oxford, 1990. P. 81– 110.

69. Bloom B.S., Englehart M.D., Furst E.J., Hill W.H. Taxonomy of Educational Objectives: Handbook. New York, 1984. 98 p.

70. Lado R. Language testing: The Construction and Use of Foreign Language Tests. Longmans, 1961. 389 p.

71. Pollita S. Giving students a sporting chance. *Language testing in the nineties*. Oxford, 1990. P. 160 – 233.

### **УЧЕБНЫЕ ПОСОБИЯ**

1. Аббакумова Г. А. Расширяем горизонты: учебное пособие по развитию речи для иностранных учащихся. Киев, 2013. 130 с.

2. Акишина А. А., Формановская Н.И. Русский речевой этикет. Пособие для студентов-иностранцев. Москва, 1986. 181 с.
3. Акишина А.А. Элементарное общение по-русски (разговорный курс на 40 часов). Москва, 2014. 80 с.
4. Акишина А. А., Акишина Т.Е. Грамматика чувств. Москва, 2012. 216 с.
5. Антонова В. Е., Нахабина М.М., Толстых А.А. Дорога в Россию: учебник рус. яз. (первый уровень): в 2-х т. Т.1. Санкт-Петербург, 2007. 200 с.
6. Антонова В. Е., Нахабина М.М., Толстых А.А. Дорога в Россию: учебник русский язык (первый уровень): в 2-х т. Т.2. Санкт-Петербург, 2007. 184 с.
7. Балыхина Т.М., Евстигнеева И.Ф., Маёрова К.В. Учебник русского языка для говорящих по-китайски. Москва, 2008. 352 с.
8. Баско Н.В. Изучаем русский, узнаем Россию: учебное пособие по развитию речи, практической стилистике и культурологии. Москва, 2005. 279 с.
9. Баско Н.В. Знакомимся с русскими традициями и жизнью россиян. Учебное пособие по русскому языку и культуроведению. Москва, 2014. 232 с.
10. Бурякова Е.С., Валит Е.С., Лагута Т.Н. Введение в языкознание. Учебно-методическое пособие для иностранцев, изучающих русский язык (начальный этап обучения). Харьков, 2015. 100 с.
11. Валит Е.С. Мифология древних славян. Композиция рус. нар. волшебной сказки: Учебное пособие для иностранных студентов-гуманитариев, изучающий предмет «Литература». Харьков, 2011. 58 с.
12. Варава С.В., Джурко Э. Н., Петренко И.П. Друг: Русский язык для начинающих: учебное пособие для студентов-иностранцев. Основной курс. В двух частях. Часть 1. Харьков, 2014. 292 с.



13. Варава С.В., Джурко Э.Н., Петренко И.П. Друг: Русский язык для начинающих: учебное пособие для студентов-иностранцев. Основной курс. В двух частях. Часть 2. Харьков, 2011. 152 с.

14. Варава С.В., Захарова Н.Н., Левицкая Л.Г. Русский язык. Научный стиль. Филологический профиль. Для студентов-иностранцев высших учебных заведений: учебник. Харьков, 2006. 688 с.

15. Величко А.В., Лебедева Н.В., Юдина Л.П. Обучение монологической речи студентов-филологов. Москва, 1988. 154 с.

16. Величко А.В., Юдина Л.П. Русский язык в текстах о филологии: пособие для иностранных учащихся. Москва, 2008. 256 с.

17. Войнова Е.И., Матвеева В.М., Аверьянова Г.Н. Учебник русского языка для иностранных студентов-филологов: основной курс (первый год обучения). Москва, 1981. 312 с.

18. Вольская Н.П. Можно? Нельзя? Практический минимум по культурной адаптации в русской среде. Москва, 2012. 48 с.

19. Голованова Л. З. Пособие по научному стилю речи для студ.-иностранцев подгот. ф-тов вузов СССР: Основной курс (филологич. профиль). Москва, 1980. 88 с.

20. Гусарчук А.А., Ключко Т.В., Левицкая Л.Г., Матвеева О.И. Читаем по-русски. Учебн. пособие по домашнему чтению. Для студентов-иностранцев подготовительных и основных факультетов вузов Украины. Харьков, 2005. 196 с.

21. Давайте почитаем об Украине по-украински, по-русски, по-английски: Учеб. пос. / Л.И. Селиверстова, Т.Н. Лагута, Т.В. Ключко, А.А. Ященко / под ред. Е.С. Валит. Харьков, 2011. 272 с.

22. Домнич С.П., Захарова Н.Н., Петренко И.П. Мы любим, читаем, изучаем литературу: Учебное пособие для студентов-иностранцев Харьков, 2010. 96 с.

23. Жидкова Г.Ф., Хавронина С.А. Пособие по развитию навыков научной речи для иностранных студентов-филологов: чтение, говорение, письмо. Москва, 1990. 139 с.
24. Журавлёва Л.С., Зиновьева М.Д. Обучение чтению. Москва, 1984. 96 с.
25. Катаева М.Б., Протопопова И.А., Сергиенко З.П. Читаем о России по-русски: хрестоматия. Санкт-Петербург, 2009. 88 с.
26. Конюхова Е.С., Беликова А.В. От Древней Руси до золотого века: истоки русской культуры. Учебное пособие для иностранцев, изучающих русский язык. Москва, 2014. 72 с.
27. Короткова Т.В. По-русски – без акцента! Корректировочный курс русской фонетики и интонации для говорящих на китайском языке. Санкт-Петербург, 2006. 196 с.
28. Костюк Н.А. Читаем без проблем. Ч.1. Санкт-Петербург, 2007. 80 с.
29. Кузнецов А.Л. Из истории русской культуры. Москва, 2014. 112 с.
30. Кулибина Н. В. Читаем стихи русских поэтов. Санкт-Петербург, 2008. 96с.
31. Куплевацкая Л. А., Петренко И.П. Античная литература. Учеб. пособие. Харьков, 2008. 156 с. (+CD).
32. Курова И. В. Приключения иностранцев в России. Москва, 2007. 136 с.
33. Нагайцева Н.И., Снегурова Т.А. Культурология: конспект лекций для студентов-иностранцев. Харьков, 2008. 180 с.
34. Нагайцева Н.И., Кропотова Е.А. Начало: Учебник по русскому языку для студентов-иностранцев. Вводный курс. Харьков, 2004. 314 с.
35. Нагайцева Н.И., Снегурова Т.А., Кропотова Т.А., Алексеенко С.П. Начало. Элементарный курс. Учебник по русскому языку для студентов-иностранцев. Харьков, 2006. 488с.

36. Перевозникова А. К. Лингвострановедение. Россия: страна и люди. Москва, 2006. 184 с.
37. Петренко И.П. Античная литература?! Это интересно! Учебное пособие для студентов-иностранцев. Харьков, 2005. 164 с.
38. Пособие по развитию речевых навыков и умений на материале публицистических и художественных текстов / Н.М. Малашенко, О.Е. Белянко, А.Г. Матюшенко, Н.С. Ляпидевская. Москва, 1988. 112 с.
39. Пособие по синтаксису русского языка для студентов-филологов / Под ред. А.В. Величко. Москва, 1981. 168 с.
40. Пушкарёва Е.Н., Черненко И.И. Сборник упражнений по русскому языку. Под ред. А.Б. Чистяковой. Харьков, 2001. 180 с.
41. Пушкин А.С. Повести покойного Ивана Петровича Белкина. Метель. Барышня-Крестьянка. – 5-е изд., стереотип / Сост. К. В. Маёрова. Москва, 2006. 80 с.
42. Ременцов А.Н., Кузнецов А.Л., Кожевникова М.Н. Из истории России XX века: Учебное пособие для иностранцев, изучающих русский язык: начальный уровень Москва, 2014. 112 с.
43. Родимкина А., Ландсман Н. Россия: день сегодняшний. Тексты и упражнения. Санкт-Петербург, 2008. 232 с.
44. Романек Л.В., Снегурова Т.А., Снегурова И.И. Великие люди Украины: учебно-методич. пособие по русскому языку для студентов-иностранцев. Харьков, 2007. 80 с.
45. Русский язык: учебник для иностранных студентов подготовительных факультетов / Э. В. Витковская, Э. К. Горлова, Г. Е. Маевская [и др.]. – Харьков, 2002. 320 с.
46. Русский язык для всех: Учебник для иностранцев, изучающих русский язык / Е. М. Степанова, З. Н. Иевлева, Л. Б. Трушина [и др.] / Под ред. В. Г. Костомарова. 11-е изд. Москва, 1987. 304 с.

47. Русский язык для всех: Давайте поговорим! Пособие по развитию речи / Б. Н. Анпилогова, П. Л. Драхлис, И. А. Протопопова [и др.] / Под ред. В. Г. Костомарова. Москва, 1983. 117 с.

48. Русский язык для всех: книга для чтения / М. М. Нахабина, Р. А. Толстая; под ред. В. Г. Костомарова. Москва, 1983. 72 с.

49. Русский язык для всех: Лингвострановедческие тексты / Ю. Е. Прохоров; под редакцией В. Г. Костомарова. Москва, 1983. 175 с.

50. Старт – 3: Сопроводительный курс фонетики (к учебнику рус. яз. для студентов-иностранцев подготовительных факультетов вузов СССР): Основной курс / О. М. Аркадьева, М. М. Галеева, Л. С. Журавлева [и др.]. – 2-е изд., стереотип. Москва, 1986. 88 с.

51. Старт 1-2-3: Книга для преподавателя / О. М. Аркадьева, М. М. Галеева, Л. С. Журавлева [и др.]. Москва, 1987. 336 с.

52. Старт-3: Учебник русского языка для подготовительных факультетов вузов СССР: Основной курс: Книга для студента / О. М. Аркадьева, М. М. Галеева, Л. С. Журавлева [и др.]. – 2-е изд., стереотип. Москва, 1984. 272 с.

53. Степанова Е.М. Русский язык для всех: Грамматический справочник. Словарь. 5-е изд. Москва, 1983. 150 с.

54. Сыров С. Н. Страницы истории. Книга для чтения на русском языке. 3-е изд. Москва, 1983. 352 с.

55. Хавроина С.А. Говорите по-русски: (для говорящих на английском языке). 12-е изд., стереотип. Москва, 1993. 238 с.

56. Хавроина С.А. Читаем и говорим по-русски: (пособие для изучающих русский язык как иностранный). Москва, 1993. 128 с.

57. Хавроина С.А., Широченская А.И. Русский язык в упражнениях. 6-е изд., стереотип. Москва, 1993. 285 с.

58. Хавроина С.А., Крылова Н.Ю. Читаем и говорим по-русски. Учеб. пособие. Москва, 2007. 128 с.

59. Чистякова А.Б., Джурко Э.Н., Петренко И.П. Русский язык для иностранных студентов. 3-е изд., перераб. Харьков, 2004. 610 с.
60. Чистякова А.Б., Джурко Э.Н., Петренко И.П. Русский язык для иностранных студентов. Рабочая тетрадь 5-е изд. Харьков, 2006. 90 с.
61. Чистякова А.Б., Варава С.В., Джурко Е.М., Петренко И.П. 1201 русский глагол. Учебный словарь-справочник. Харьков, 2006. 584 с.
62. Царёва Н.Ю., Будильцева М.В., Мэн Ся. Впервые по-русски: вводный фонетико-грамматический курс русского языка для китайских студентов. Москва, 2011. 200 с.
63. Яранцев Р.И., Горбачева И.И. Сборник упражнений по русской фразеологии: (свойства и качества человека). Москва, 1987. 64 с.
64. 俄写作教程 2/季主 -上海: 外教育出版社.
65. 大学俄 /史主; 北京外国大学俄学院著.
66. 俄斯史/戴桂菊, 李英男主. -北京: 教学与研究出版, 2005.12 (2008.2 重印) .
67. 方大学俄 (新版) 学生用 /崔主; 金等. -北京: 外教学与研究出版社, 2014.10.
68. 俄中听教程学生用 /崔主; 金等. -外教学与研究出版社, 2014.10.
69. 俄高听教程学生用 /崔主; 金等. -外教学与研究出版社, 2015.11.
70. 大学俄方 (新版) 学生用. 1/史主; 史, 金分册主; 北京外国大学俄学院著, -北京: 外教学与研究出版社, 2008.12 (2013.12 重印) .
71. 方大学俄 (新版) 学生用 ,3/史主; 黄玫分册主, 北京外国大学俄学院著. -北京: 外教学与研究出版社, 2009.9 (2016.4 重印)

**ГЛАВА 3**  
**ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ**  
**ПРОФЕССИОНАЛЬНО- И НАЦИОНАЛЬНО-**  
**ОРИЕНТИРОВАННАЯ МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ**  
**ЛИНГВОСОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ**  
**КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ-РУСИСТОВ**

**3.1. Лингводидактическая модель формирования ЛСКК китайских студентов-русистов**

**3.1.1. Структура лингводидактической модели формирования ЛСКК.** В ходе констатирующего этапа экспериментального обучения было выявлено противоречие между необходимым и реальным уровнем сформированности ЛСКК китайских студентов-русистов, что связано с отсутствием специальной методики формирования требуемых умений на практических занятиях по РЯ. Решению названной проблемы должно способствовать методически целесообразное моделирование учебного процесса.

В процессе применения модели реализованы следующие методические требования: комплексное развитие и формирование инвариантных составляющих ЛСКК: когнитивной, деятельностной, личностной, а также вариативных составляющих, учитывающих будущую специальность и национальность студентов; отбор и структурирование языкового материала в соответствии с инвариантными лингвосоциокультурным, лингвооперациональным, лингвоаксиологическим корпусами языковых единиц и их вариативными составляющими, ориентированными на специальность и национальность студентов; построение методики в соответствии с выделенными фазами формирования аспектных навыков, условно-коммуникативных умений видов речевой деятельности, коммуникативных умений средствами системы предкоммуникативных

аналитических, условно-коммуникативных, коммуникативных заданий и упражнений; реализация программы речевого поведения (далее – ПРП) будущих китайских преподавателей РЯ, содержащей учебно-познавательную, этикетную, инструктирующую, оценочную субпрограммы.

При моделировании реальный объект исследования, обладающий определённым разнообразием свойств, заменяется объектом-заместителем (моделью), содержащим только существенные с точки зрения цели исследования черты, свойства, отношения или связи объекта-оригинала [27]. Характерной чертой указанного процесса является возможность воспроизведения с помощью модели существенных свойств, структуры исследуемого объекта, взаимосвязей и отношений между его элементами в соответствии с задачами исследования. В процессе познания модель следует за объектом, а в воспроизведении, конструировании, наоборот, объект следует за моделью, копируя её [70].

Для проведения формирующего эксперимента в настоящем исследовании создана лингводидактическая модель и разработана методика опытно-экспериментального обучения, осуществлено опытное обучение по разработанной национально- и профессионально-ориентированной методике, получены и обобщены статистические данные результатов формирующего эксперимента.

«Процесс моделирования состоит из следующих этапов: определение цели, объекта, срока, ключевых параметров; сбор, систематизация и анализ исходных данных; формирование модели; разработка структурной схемы и описание взаимосвязей элементов целостной системы, формирующих модель; выбор методов и процедур, формирующих модель» [60, с. 179].

В связи с тем, что педагогическое моделирование как способ деятельности и методические модели как объекты деятельности признаются исследователями необходимым элементом инструментария в любой области знания, претендующего на статус науки [16; 17], использование метода

моделирования считаем целесообразным для достижения цели и решения задач нашего исследования.

Учитывая научные взгляды на процесс педагогического моделирования и создания моделей (В. Гузеев [18], А. Клименюк [27], А. Пехота [53], К. Селевко [56], Л. Фридман [70] и др.), под методической моделью мы понимаем образец объекта педагогической практики, сохраняющий его существенные черты. Методическая модель должна соответствовать следующим требованиям: объективно очерчивать моделируемый объект педагогической практики; обладать способностью заменить его в определённой степени [48; 49]. Наиболее системно метод моделирования в создании методик обучения языку изложен в работах Э. Азимова, А. Щукина, А. Клименюка, М. Гамезо, И. Гребенева, М. Олешкова.

На основе моделей как педагогических техник, систем методов и организационных форм, составляющих их дидактическую основу, осуществляется моделирование учебно-познавательной деятельности. Моделью формирования ЛСКК китайских студентов-русистов стала лингводидактическая система упорядоченного множества взаимосвязанных и взаимообусловленных целостных элементов, объединённых общей целью.

При моделировании процесса формирования ЛСКК китайских студентов-филологов выделены следующие компоненты модели: цель моделирования учебного процесса; задачи, структурные составляющие и профессионально- и национально-ориентированное лингвометодическое содержание обучения; фазы формирования аспектных навыков и умений в видах РД; средства организации учебной деятельности: единицы обучения, упражнения и задания, обусловленные общей концепцией обучения ИЯ в высших учебных заведениях, в частности, РКИ.

Общая цель создания лингводидактической модели в рамках настоящего исследования предусматривает формирование ЛСКК китайских



студентов-русистов (инвариантного и вариативного компонентов когнитивной, деятельностной и личностной составляющих).

В главах 1 и 2 определено, что когнитивная составляющая ЛСКК имеет экстралингвистический и лингвистический уровни, а её формирование предусматривает овладение лингвосоциокультурным, лингвооперациональным и лингвоаксиологическим корпусами языковых единиц (лингвистический уровень), а также освоение историко-культурного, этнокультурного и социокультурного фонов (экстралингвистический уровень).

Сформированная деятельностная составляющая ЛСКК имеет аналогичную двухуровневую структуру и предполагает следующие умения: 1) свободно ориентироваться в коммуникативных ситуациях социокультурной сферы; 2) воспринимать в потоке звучащей речи, при чтении и интерпретировать языковые единицы лингвосоциокультурного, лингвооперационального и лингвоаксиологического корпусов; 3) самостоятельно выбирать языковые средства названных корпусов для реализации своих коммуникативных намерений в монологических высказываниях репродуктивного и продуктивного типа (устных и письменных) и в диалогической речи; 4) умение коммуникативно-целесообразно и безошибочно использовать слова-операторы учебных заданий, в том числе, описывающие учебную семантизацию.

Сформированная личностная составляющая ЛСКК (также двухуровневая) предполагает наличие таких знаний и умений, как умения коммуникативно-целесообразной аргументации собственной точки зрения с помощью языковых единиц и речевых клише; владение языковыми средствами оценивания и учебного стимулирования, что обеспечит сформированность толерантного коммуникативного стиля будущего преподавателя.

В предыдущих главах обосновано, что ЛСКК китайских студентов-русистов начального этапа обучения может формироваться, начиная с уровня А2 владения языком.

Для построения лингводидактической модели формирования ЛСКК необходимо решить такие *задачи*: а) определение структуры модели и наполнения её компонентов на основе выявленных требований к когнитивной, деятельностной, личностной составляющим ЛСКК на необходимом уровне владения языком; б) учёт принципов построения лингвистического компонента модели формирования ЛСКК (корпусов языковых единиц); в) разработка методики формирования всех составляющих ЛСКК на основе подходов, описанных в 1-й главе настоящего исследования; г) выделение фаз формирования аспектных навыков и умений в видах РД.

Структура и наполнение инвариантных и вариативных компонентов ЛСКК определяют целевой блок разрабатываемой профессионально- и национально-ориентированной лингводидактической модели.

Для решения указанных задач обратимся к опыту создания методических систем, в основу которых положено определение ПРП, обусловленной коммуникативными потребностями изучающего ИЯ [20]. ПРП определяет выбор средств организации учебной деятельности: единиц обучения и систему заданий.

ПРП китайских студентов-русистов на начальном этапе обучения обусловлена коммуникативными потребностями будущего преподавателя, описанными в 1-й главе, и определяет структуру содержательного блока лингводидактической модели формирования ЛСКК.

Для описания ПРП целевого контингента необходимы следующие методические действия: а) выделение групп речевых интенций; б) выбор необходимых речевых произведений; в) отбор языковых единиц и единиц обучения. Речевые интенции, речевые произведения, языковые единицы

лингвосоциокультурного, лингвооперационального и лингвоаксиологического корпусов, диалогические единства, тексты (видеосюжеты) являются элементами содержательного блока модели, который имеет двухкомпонентную структуру.

Лингвосоциокультурный, лингвооперациональный и лингвоаксиологический корпусы языковых единиц составляют лингвистический блок – элемент содержательного блока.

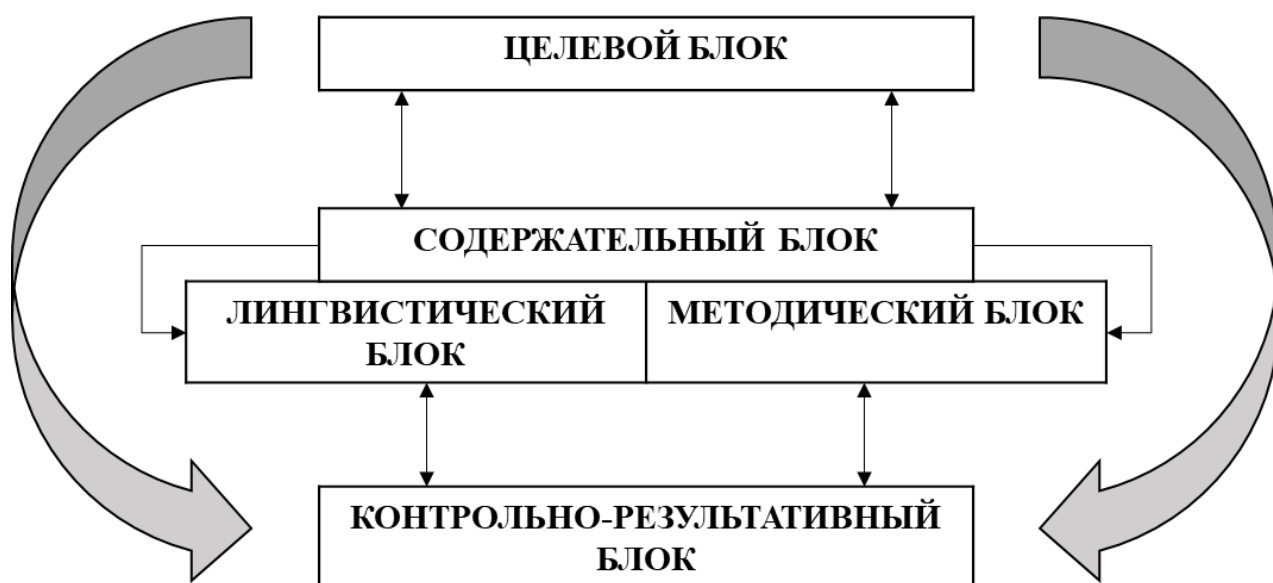
Речевые интенции, речевые произведения, единицы обучения являются содержательной основой методического блока модели, структурно-функциональными элементами которого являются фазы формирования ЛСКК (формирование аспектных навыков, умений рецептивных и продуктивных видов РД, ситуативно целесообразных коммуникативных умений) и система заданий (предкоммуникативные, условно-коммуникативные и коммуникативные), организующих усвоение и активизацию языкового материала и обеспечивающих реализацию ПРП китайских студентов-русистов.

Контрольно-результативный блок модели формирования ЛСКК составляют формы контроля, выявляющие сформированность аспектных навыков и комплексных умений в видах РД, описанных в главе 2.

Таким образом, для разработки лингводидактической модели формирования ЛСКК китайских студентов-русистов нами осуществлены следующие действия:

- формулирование цели и задач лингводидактического моделирования;
- определение границ объекта, подлежащего модельному описанию и исследованию с целью решения поставленных задач (формирование когнитивной, деятельностной и личностной составляющих ЛСКК);
- выбор компонентов, входящих в состав модели (целевой, содержательный (лингвистический и методический) и контрольно-результативный блоки).

Обобщённая структура модели формирования ЛСКК китайских студентов-русистов изображена на схеме 3.1.



**Схема 3.1. Обобщённая структура лингводидактической модели формирования ЛСКК китайских студентов-русистов**

Поскольку коррелирующие составляющие целевого и контрольно-результативного блоков определены, целью следующих параграфов настоящей работы является описание содержательного блока и его лингвистического и методического компонентов.

### **3.1.2. Содержательный блок модели формирования ЛСКК.**

Структуру содержательного блока модели формирования ЛСКК китайских студентов-русистов определяет ПРП, которая является организующим началом отбора учебного материала и построения системы заданий. Для составления ПРП будущих преподавателей в рамках социокультурной сферы общения предприняты следующие моделирующие действия (отобранные И. Шульгой при создании адаптационно-корректировочного тренинга студентов-нефилологов [76, с. 117]), однако актуальные, на наш взгляд, для

всех контингентов учащихся): - определение типичных участников ситуаций и их основных (типовых) интенций; - составление коммуникативных характеристик участников в соответствии с типовыми интенциями и речевыми реакциями; - определение предметного (тематического) содержания речевой деятельности в рамках актуальных речевых ситуаций; - определение набора лингвистических средств (уровнеобразующего материала).

Участником актуальных для нашего исследования коммуникативных ситуаций является будущий китайский преподаватель РКИ.

Речевое поведение данного контингента имеет две составляющие: инвариантную (речевое поведение в социокультурной сфере общения) и вариативную – профессиональную (речевое поведение преподавателя РКИ при обучении общению в социокультурной сфере). Инвариантная составляющая не требует подробного рассмотрения, поскольку находит отражение в уже существующих программах и учебно-методических комплексах (описана в гл.2). Обратимся к анализу речевого поведения будущего преподавателя РКИ.

В реализации ПРП определяющими являются коммуникативные стратегии и тактики. Теоретические исследования, посвящённые речеповеденческим стратегиям и тактикам рассмотрены в главе 1 настоящего исследования. Под речеповеденческой стратегией понимаем «способ организации речевого поведения в соответствии с замыслом, интенцией коммуникации» [7, с. 85–86]. «Осуществляя коммуникативную стратегию, коммуникант реализует генеральную коммуникативную интенцию в рамках процесса общения. Для этого он целенаправленно использует совокупности определённых речевых действий (речевых актов), направленных на достижение промежуточных коммуникативных целей в ходе социальной интеракции» [41, с. 100].

Структурным компонентом стратегии, кроме интенций и языкового материала, является набор тактик. Тактика, по определению Н. Формановской, – это «совокупность коммуникативных приёмов, выбор и последовательность речевых актов на определённом этапе общения» [68, с. 219].

ПРП обусловлена также рядом факторов, главными среди которых являются сферы и ситуации общения, коммуникативные роли и речевые произведения, необходимые учащимся.

Актуальные для социокультурной сферы ситуации общения и речевые произведения представлены в учебных программах, проанализированных нами ранее. Было отмечено, что в программах начального этапа обучения языку не выделены ситуации общения и речевые произведения для коммуникативной роли «преподаватель» и соответствующая «инструктирующая» (по выражению В. Добровольской [21, с. 344]) субпрограмма речевого поведения (далее – СПРП). Добавим, что для будущего преподавателя РКИ не менее важной является оценивающая СПРП, поскольку преподаватель не только руководит процессом обучения, но и осуществляет контроль. Считаем, что названные СПРП являются коммуникативно необходимыми элементами общей ПРП китайских студентов-филологов.

Основные требования к речевому поведению преподавателя РКИ связаны с необходимостью его максимально эффективной коммуникации с обучающимися, для которых РЯ является иностранным. Главным элементом такой коммуникации является профессиональная речь педагога. В. Добровольская, перечисляя требования к речи преподавателя РКИ, говорит о необходимости дозировать речь, выбирать темп и тембр речи, отдавать предпочтение однозначным конструкциям, продумывать терминологию объяснения; слышать и контролировать себя на протяжении всего занятия [20, с. 178]. Преподаватель с помощью языковых средств

объясняет, добивается понимания, расспрашивает, оценивает и т.д.; студенты обмениваются мнениями, аргументируют свою точку зрения, возражают.

Таким образом, для будущих русистов актуальны обе коммуникативные роли: «преподаватель» и «студент». Следовательно, китайским студентам-филологам необходимо реализовать все элементы ПРП в социокультурной сфере общения: во-первых, правила речевого поведения студента (назовём такую СПРП учебно-познавательной); во-вторых, необходимые для всех контингентов учащихся правила речевого этикета (назовём такую СПРП этикетной); и в-третьих, правила речевого поведения преподавателя (предложенные выше инструктирующая и оценивающая СПРП). Осуществление перечисленных СПРП обеспечит формирование всех составляющих ЛСКК китайских студентов-русистов. Для реализации перечисленных СПРП необходимо определить коммуникативные цели (далее – КЦ), или интенции, и коммуникативные стратегии (далее – КС) и тактики (далее – КТ), способствующие достижению поставленных целей общения.

Интенции, необходимые для соблюдения правил речевого этикета выделены А. Акишиной, Н. Формановской. Согласно М. Балдеггер [Цит. по: 63, с. 96], такие интенции реализуются через конвенциональную КС, представленную двумя группами: социально-конвенциональной (установление, развитие, поддержание, размыкание контакта) и КС организации речевого высказывания и поддержки понимания (правила этикета, извинение, выражение благодарности, запрос дополнительной информации, вежливый коммуникативный «перебив», предотвращение коммуникативного «перебива», уклонение от обсуждения неприятных для собеседника тем и др.). Названные интенции и КС являются одним из средств реализации этикетной СПРП.

В качестве интенций будущего русиста выделим следующие, опираясь на точку зрения М. Олешкова [48, с. 402]: 1) установление, поддержание, развитие и завершение контакта; 2) передача и обмен информацией, контроль

понимания; 3) контроль РД (и преподавателя, и студентов); 4) создание эмоционального настроя, выражение своего мнения.

Названные интенции соответствуют выделенным исследователем группам КС: информационно-аргументирующей; манипулятивно-консолидирующей; экспрессивно-апеллятивной; контрольно-оценочной.

Перечисленные интенции и КС служат для реализации этикетной, учебно-познавательной, инструктирующей и оценивающей СПРП. Следовательно, каждая из СПРП имеет перечень соответствующих КЦ и КС. Так, для реализации учебно-познавательной СПРП – КЦ выражения своего мнения, оценки и комментария, обмена информацией, информирования, объяснения, побуждения и запроса с помощью информационно-аргументирующей и экспрессивно-апеллятивной КС; для инструктирующей СПРП – КЦ комментария, обмена информацией, информирования, объяснения, побуждения, с помощью манипулятивно-консолидирующей КС; для оценивающей СПРП – КЦ побуждения и запроса, с помощью контрольно-оценивающей КС, реализации этикетной СПРП служат КЦ установления, поддержания, развития и завершения контакта, выражения эмоций с помощью конвенциональных КС.

В связи с тем, что речевое поведение китайских студентов-русистов имеет инвариантную и вариативную составляющие, систематизируем такие прагматические компоненты ПРП, как интенции, КС и КТ, актуальные для осуществления коммуникации данным контингентом (рис. 3.1.). Вариативными компонентами ПРП преподавателя РКИ считаем следующие: 1) КЦ оценки и комментирования, информирования, объяснения; 2) манипулятивно-консолидирующая и контрольно-оценивающая КС.

Все описанные компоненты содержательного блока лингводидактической модели формирования ЛСКК китайских студентов-русистов непосредственно связаны с темами обучения профессиональной коммуникации и общению в социокультурной сфере.





**Рис. 3.1. Прагматические компоненты ПРП китайских студентов-русистов.**

Универсальная тематика обучения иностранных студентов русскому языку на начальном этапе задана программой [44], однако, как было отмечено в главе 2, эта тематика нуждается в коррекции для формирования ЛСКК китайских студентов-русистов. Основываясь на актуальности для целевого контингента коммуникативной роли преподавателя и соответствующих инструктирующей и оценивающей СПРП, считаем необходимым выделить инвариантные темы социокультурной и вариативные темы профессиональной сфер общения, как показано в таблице 3.1.

Таблица 3.1.

**Тематика обучения, ориентированного на формирование  
ЛСКК китайских студентов-русистов**

<i>Инвариантные темы</i>	<i>Вариативные темы</i>
1. Семья, родственники. 2. Город, в котором я учусь. 3. Университет, в котором я учусь. 4. Факультет. 5. Мой рабочий день. 6. Мой отдых и увлечения. 7. Традиционные подарки, комплименты, отдых русских. 8. Традиционные подарки, комплименты, отдых китайцев. 9. Моя будущая профессия. 10. Профессия «учитель» в России. 11. Профессия «учитель» в Китае. 12. Россия (история, культура, общие сведения о географическом положении, государственном устройстве, экономике). 13. Китай (история, культура, общие сведения о географическом положении, государственном устройстве, экономике). 14. Речевой этикет русских и китайцев.	1. Национально-культурная семантика русского слова. 2. Семантические доли лексического фона. 3. Национально-культурная семантика русских имён. 4. Национально-культурная семантика китайских имён. 5. Национально-культурная семантика топонимов (русского и китайского языков). 6. Национально-культурная семантика и прототипы фразеологизмов (русского и китайского языков). 7. Семантика афоризмов и афористический фон (в русском и китайском языках). 8. Национально-культурная семантика соматических речений (русского и китайского языков).

Перечисленные инвариантные темы обязательны для освоения в ходе изучения РЯ китайскими студентами. Вместе с тем особую роль в формировании ЛСКК китайских студентов-русистов играют вариативные темы. На материалах таких тем реализуются перечисленные ранее СПРП, формирующие общую ПРП. Лингвистические средства, служащие для языкового оформления вариативных тем, обеспечивают реализацию ПРП и формируют вариативные (профессионально- и национально-ориентированные) компоненты лингвистического уровня всех составляющих ЛСКК китайских студентов-русистов.

### 3.1.3. Лингвистический блок модели формирования ЛСКК.

Языковой материал следует структурировать в соответствии с ведущим принципом формирования ЛСКК китайских студентов-русистов: необходимо выделить его инвариантной составляющей, владение которой актуально для иностранных студентов независимо от их будущей специальности и вариативной составляющей, актуальной для будущих преподавателей РЯ. Соответственно, лингвосоциокультурный, лингвооперациональный и лингвоаксиологический корпусы будут иметь инвариантные и вариативные составляющие.

Определим принципы, а также общие и частные критерии отбора языковых и речевых единиц для названных корпусов.

Поскольку лингвосоциокультурный, лингвооперациональный и лингвоаксиологический корпусы представляют собой языковые минимумы (с инвариантными и вариативными составляющими), для их отбора необходимо использование общих принципов и критериев отбора лексических минимумов.

Лексические минимумы, как отмечают учёные, имеют двойственную природу. С одной стороны, это «минимальное количество слов, которое позволяет пользоваться языком как практическим средством общения» [30, с. 69], а с другой стороны, это минимальное количество слов, которое может усвоить обучающийся для овладения языком на определённом уровне.

При составлении минимумов должны учитываться следующие основные параметры [28, с. 89]: а) ориентация на определённый этап и цели обучения (В. Морковкин, Э. Азимов, А. Щукин); б) временной и количественный факторы (объём словаря рассчитывается, исходя из условий, целей обучения и возможностей учащихся усвоить определённое количество лексических единиц за отведённое время) (В. Костомаров); в) наличие определённых критериев отбора и описания лексики (Е. Штейнфельдт);

г) моделирование микросистемы языка, которая обеспечивает достижение целей общения (В. Морковкин, Т. Балыхина).

Общими принципами отбора лексических единиц являются коммуникативная целесообразность и достаточность лексических средств, способных обеспечить достижение коммуникативных целей, а также учёт трудностей освоения выбранных единиц [30].

С перечисленными принципами связаны общие критерии отбора языковых единиц по следующим параметрам [там же, с. 5]: 1) стилистическая нейтральность слова; 2) способность слова входить в разные словосочетания, т.е. широта семантико-синтаксических связей; 3) семантическая ценность как способность обозначать предметы и явления, которые часто встречаются в реальной жизни; 4) высокая словообразовательная способность слова; 5) частотность, дополненная уточняющими критериями: способностью слова входить в разного рода фразеологические сочетания и его ситуативно-тематической отнесённостью.

Определим также частные критерии отбора языковых единиц для каждого из корпусов.

Языковые единицы лингвосоциокультурного корпуса имеют национально-культурный компонент значения, проявляющийся в коннотациях слов и основанный на лексическом фоне [71]. Коннотации таких языковых единиц и их лексический (социокультурный) фон должны быть связаны с тематикой занятий по РКИ и актуальными ситуациями общения. Следовательно, частным критерием отбора должно стать соответствие коннотаций и лексического фона языковых единиц тематике и ситуациям общения, актуальным для китайских студентов-филологов.

Приведём пример отбора языковых единиц с национально-культурным компонентом семантики в рамках темы «Семья, родственники».

В лексическом минимуме ТРКИ-1 [30] (который соответствует уровню В1 владения языком) в тематическую группу «Семья, родственники»

включены следующие слова: *семья, мама / мать, папа / отец, муж, жена, родители, ребёнок, дети, сын, дочь, брат, сестра, дедушка, бабушка, внук, внучка, дядя, тётя, родственник, жених, невеста; жениться, выйти замуж, женат, (быть) замужем; семейный, родной, младший, старший; крёстный отец, крёстная мать, семейный очаг.* Данный лексический минимум необходим любому контингенту студентов и включает слова и устойчивые словосочетания с национально-культурным компонентом семантики, имеющие культурный фон, который будет отличаться от подобных слов в других языках. Например, глагол *жениться* и устойчивое словосочетание *выйти замуж* составляют оппозицию языковых единиц, морфемный состав которых хранит культурную информацию о традиционном семейном укладе носителей РЯ.

В толковом словаре находим следующее толкование значения слова *жениться*: «О мужчине: вступать(пить) в брак» [46, с. 192]. В Словаре ошибок русского языка находим пояснение к словоупотреблению: «Этот глагол может использоваться только в двух случаях. Во-первых, применительно к супружеской паре (*Они поженились два года назад*), а во-вторых, применительно только к сильной половине рода человеческого (*Он женился два года назад*). Третьего не дано» [58]. Что же ограничивает сочетаемость этого слова? Ответ можно найти, проанализировав морфемный состав этого слова. Сочетание корня *-жен-* и возвратного постфикса *-ся* создаёт семантические доли значения этого глагола (*жена / себе*) и позволяет осуществить следующую смысловую интерпретацию: «жена для себя».

Такая морфемно-семантическая структура слова создаёт культурный фон и сохраняет культурную информацию о том, что мужчина является главой семьи (мужчина берёт себе жену). Культурная маркированность данного слова сужает смысловую валентность и тем самым ограничивает семантическую сочетаемость.

Устойчивое словосочетание *выйти замуж* уточняет и дополняет представления о традиционном семейном укладе, сохраняемые глаголом «жениться». Семантика данного словосочетания следующая: «вступать в брак (о девушке, женщине)» [46, с. 212]. Культурную информацию можно получить, проанализировав значение морфем, из которых складывается это слово. Сочетание префикса *за-* и корня *-муж-* позволяет сделать смысловую интерпретацию: женщина находится за мужем, т.е. муж не просто глава семьи, но и защита, опора. Сочетаемость с глаголом «выйти», в составе которого префикс *вы-*, обозначающий перемещение из внутреннего пространства во внешнее, несёт информацию о том, что традиционно женщина покидает родительский дом и переселяется к мужу. Маскулинность русской языковой картины мира проявляется в грамматической форме множественного числа: *они женаты*.

В качестве вариативных лексических единиц выберем слова с ограниченной лексической сочетаемостью и социокультурным фоном: *суженый, суженая, супруг, супруга*.

Дополненный и уточнённый лингвосоциокультурный корпус языковых единиц, относящихся к теме «Семья, родственники», в сравнении с китайским языком представлен в приложении А.

Полагаем, что всем контингентам иностранных студентов необходимо знать значение данных слов и культурный фон, связанный с их семантикой, а студенты-филологи должны понимать способы выявления (морфемный, грамматический, синтаксический) культурологической информации в структуре языковой единицы. Поэтому китайским студентам-русистам необходимы комментарии, подобные приведённому выше комментированию лексем «женат» / «замужем».

Китайские студенты-филологи должны уже на начальном этапе изучения РЯ осваивать не только лексические единицы с национально-культурным компонентом семантики, но и единицы других языковых

уровней (фразеологизмы, афоризмы). А к вариативной составляющей лингвосоциокультурного корпуса относим прототипы данных единиц.

Исследователями выделены критерии отбора фразеологических единиц, актуальных для иностранных студентов, среди них следующие: 1) обязательная фиксация во фразеологических словарях современного русского/украинского языка; 2) однозначность отобранных фразеологических единиц (рекомендуется на начальном этапе обучения давать фразеологизмы, имеющие одно значение); 3) частотность (фразеологические единицы должны часто встречаться в речи носителей языка, чтобы иностранный учащийся мог услышать этот фразеологизм или увидеть в художественном тексте или тексте СМИ); 4) предоставленные фразеологические единицы должны относиться к одному стилю, поскольку преподавателю будет сложно сразу объяснять ещё и стилевые оттенки значений [40, с. 184].

Руководствуясь перечисленными критериями отбора фразеологических единиц, считаем, что теме «Семья, родственники» соответствуют такие наиболее частотно употребляемые фразеологизмы: *блудный сын; сын своего времени; крёстный отец; на деревню дедушке; семейный очаг* [54]; а также пословицы: *вся семья вместе, так и душа на месте. Семья без детей, что цветок без запаха. На свете всё найдёшь, кроме отца и матери. В гостях хорошо, а дома лучше* [19]. Фразеологизмы и афоризмы необходимы всем контингентам изучающих РЯ, но в меньшем объёме, чем студентам-филологам. Определение полного набора единиц, их разграничение для всех контингентов и для студентов-филологов является перспективой дальнейших исследований. Пример отбора фразеологических и афористических единиц лингвосоциокультурного корпуса в рамках темы «Семья, родственники» в сравнении с китайским языком представлен в приложении А.

Отбор языковых единиц лингвооперационального корпуса определяется ПРП будущего преподавателя РКИ. Реализация каждой

коммуникативной роли требует соответствующего набора языковых средств, которые извлекаются из описания коммуникативных ситуаций. Языковые единицы лингвооперационального корпуса, одновременно являются лингвистической составляющей учебно-познавательной СПРП студента и профессиональной ПРП преподавателя. Следовательно, соответствие коммуникативным ситуациям учебно-познавательной деятельности студентов и общения с преподавателем на занятиях по РКИ является частным критерием отбора языковых единиц названного выше корпуса. Языковые единицы лингвооперационального корпуса должны служить для реализации учебно-познавательной, инструктирующей и контролирующей СПРП будущего преподавателя РКИ.

«Профессиональная речь преподавателя – это значимая категория учебной коммуникации, направляющая мыслительную и речевую деятельность учащихся и организующая весь учебный процесс. От того, насколько методически правильно преподаватель организует свою речь, зависит речевое поведение учащихся: точность, правильность и быстрота восприятия, устойчивость формирования речевых навыков, адекватность и содержательность их ответов» [21, с. 343]. В профессиональной речи педагога можно выделить физиологическую сторону, лингвистическую и методическую.

Известно, что к компонентам профессиональной речи преподавателя относятся качество языкового оформления речи (правильность, нормативность, логичность, аргументированность, стандартность речевых формулировок); ценностно-личностные установки педагога (аксиологическая адекватность ситуации общения); коммуникативная компетентность; чёткий отбор информации для создания высказывания (точность и ясность, краткость, конкретность); ориентация на процесс непосредственной коммуникации (ситуативность) [48, с. 129].



К компонентам профессиональной речи педагога отнесём такие фонетические параметры речи, как интонация, тембр голоса, темп речи, паузация, время звучания; а также содержательные параметры: точность, логичность, уместность, выразительность. Названные параметры исследованы достаточно подробно (В. Добровольская, И. Зимняя, Н. Ипполитова и др.). Не менее важным является лексическое и грамматическое богатство речи.

Лексический аспект профессиональной речи преподавателя РКИ, также важный для китайских студентов-филологов, обучающихся на начальном этапе, исследован недостаточно, в известных нам научных трудах [21; 23; 33] не отобраны и не систематизированы слова-операторы учебных заданий, необходимые будущему преподавателю РКИ. Для устранения данного противоречия нами осуществлён отбор единиц лингвооперационального корпуса.

Такая характеристика речи преподавателя, как терминологическая оснащённость сопряжена с изучением терминологии и обеспечена пособиями, ориентированными на обучение общению в учебно-профессиональной сфере (охарактеризованными в гл.2).

«Важным моментом в деятельности преподавателя, имеющим место почти на каждом занятии, является объяснение (комментарий) задания <...> В силу названных причин для адекватного и точного выполнения заданий требуется обучающий комментарий преподавателя, помогающий правильно выполнить задания» [21, с. 348]: смысловой комментарий, толкующий значение лексики, рассматриваемой в задании; операционный комментарий, говорящий о том, какую именно операцию с языковым материалом должен выполнить учащийся.

Считаем, что также нужен контролирующий комментарий, разъясняющий задания для контроля знаний и умений студентов, и

оценочный комментарий для пояснения выбора слов с оценочной модальностью в зависимости от коммуникативной ситуации.

В смысловом комментарии целесообразно использование слов-операторов семантизации языковых единиц лингвосоциокультурного, лингвооперационального и лингвоаксиологического корпусов (*дайте толкование лексического фона слова*); в операционном комментарии – общеучебные слова-операторы (*прочитайте, определите* и т.д.). Общеучебные слова-операторы служат для организации учебно-познавательной деятельности студентов.

Г. Кашкаровой [26, с. 45] выделены 6 групп языковых средств, выражающих мыслительные операции и отражающих смысловую направленность формулировок учебных заданий (являющихся, с нашей точки зрения, общеучебными словами-операторами и относящихся к операционному комментарию преподавателя), которые считаем необходимым дополнить словами-распространителями:

1. Запоминание и усвоение знания: *назвать (синонимы / антонимы), сопоставить (значение), дать определение (понятия), знать (традиции), найти (сходства и отличия), систематизировать (названия праздников в соответствии с календарным временем)* и др.

2. Осмысление и интерпретация информации: *продолжить (ряд синонимов), выбрать (ключевое слово), объяснить (значение фразеологизма), описать (обычай)* и т.д.

3. Использование полученной информации: *показать (фото своей семьи), изобразить (семейное дерево), исправить (неправильное написание слова)* и др.

4. Структурирование и членение материала: *проанализировать (морфемную структуру), сравнить (названия), установить связь (между морфемой и её значением)* и др.

5. Комбинирование частей целого и создание новых структурных моделей: *составить (схему), сгруппировать (слова), сформулировать (правило)* и др.

Исследователем выделяется шестая группа слов, очевидно, повторяющая пятую (оценивание материала на основе выделенных признаков: *составить (схему, план), сгруппировать, сформулировать* и др.), которую не считаем целесообразным выделять.

Для формирования ЛСКК китайских студентов-русистов также необходимо выделить группу слов-операторов, описывающих учебную беспереводную семантизацию: *раскрыть (значение слова), подобрать (синоним, антоним, эквивалент), образовать (новые слова), назвать (семантические доли лексического фона), отнести (к тематическому ряду, тематической группе)*. Такие слова должны использоваться в операциональном комментарии преподавателя, функцией которого является организация учебной деятельности студента.

Выделенные группы глаголов-операторов служат для реализации инструктирующей СПРП китайских студентов-русистов. Коммуникативно-целесообразный список языковых единиц лингвооперационального корпуса, необходимых студентам-филологам, (включая слова-операторы разработанной нами системы учебных заданий, описанной в следующем параграфе) приведён в приложении А.

Как было отмечено в главе 1, на уровне понимания названными языковыми единицами должны владеть все контингенты обучающихся, а будущие преподаватели должны обладать умениями их использования в речи, в связи с чем единицы лингвооперационального корпуса являются одновременно и инвариантными, и вариативными для начального этапа обучения.

Следующая составляющая речи преподавателя на занятии – высказывания, которые служат «связующими элементами урока и создают

атмосферу общения, вызывающую у учащихся чувство совместной деятельности, подчиненной единой цели. В эту часть входит система поощряющих и корректирующих ремарок, используемых преподавателем, которые при частом повторении и обоснованном употреблении направляют речь учащихся. Сюда же относятся интонационные приёмы, используемые преподавателем для привлечения внимания учащихся и выражения отношения к содержанию излагаемой информации. Сюда входит коррекция материала урока в сторону упрощения и доступности для учащихся» [21, с. 349].

Необходимой составляющей лексикона преподавателя должны быть слова и выражения с оценочной семантикой. Частным критерием отбора таких единиц считаем соответствие коммуникативным ситуациям оценивания преподавателем учебно-познавательной деятельности студентов и студентами друг друга, а также самооценки. Такие лингвистические средства служат для реализации оценивающей и этикетной СПРП и, как было отмечено в главе 1, являются основой лингвоаксиологического корпуса и оценочного комментария, который должен уметь осуществлять преподаватель.

А. Федосеевой [67] были выделены языковые уровни лингвистических средств выражения оценки:

а) Фонетический уровень (супрасегментные): интонационные конструкции (далее – ИК) ИК-5, ИК-6, ИК-7.

По Е. Брызгуновой [8, с. 172], ИК-5 реализует оттенки оценочных значений при выражении большой степени проявления признака, состояния, действия, в предложениях с местоименными словами, со словами *так/как, такой/какой*; с прилагательными, в которых большая степень признака выражена лексически или морфологически, например: *Такой старательный студент! Как много вы сделали!*

Нейтральные и близкие к ним реализации ИК-6 употребляются при выражении незавершенности в простом и сложном предложениях наряду с ИК-3, 4. ИК-6 в этих случаях передаёт официально-торжественное или радостное настроение. Данный тип интонационной конструкции используется также и при выражении большой степени проявления признака, состояния, действия, например: *Интересно здесь! Устал он! Заданий было!* Нейтральные и близкие к ним реализации ИК-7 употребляются при усилении утверждения или отрицания, которые выражаются разными синтаксическими конструкциями: *Какой он специалист! Недоучка! Тоже мне работяга!*

Оценочные языковые конструкции (ИК-5, 6, 7) являются инвариантными компонентами лингвоаксиологического корпуса, тогда как лексическое наполнение этих конструкций может быть вариативным, относящимся к речи педагога. Например, ИК-5: *Какой талантливый студент!* ИК-6: *Это интересно!* ИК-7: *Тишина!*

#### б) Словообразовательный уровень.

Способы и средства словообразования в функциональной типологии оценочного значения взаимодействуют с лексической и грамматической семантикой языковых единиц, выражая оттенки авторского отношения к ценности предмета, признака, процесса [35, с. 101]. Выделяют транспозицию, которая организует парадигматическую ось оценки, отражая объективный фактор оценочной семантики (*Он скромничает/скромный человек; Его достоинство – скромность и т.д.*), и модификацию, которая играет роль субъективного фактора оценочной семантики и организует синтагматическую ось оценки (*хорошенький, любимчик, хвостике, невежество и др.*) К словообразовательной модификации можно также отнести и приставочные образования: *прекрасно, ухудшение, улучшение, повышение, снижение* и т.д.

#### в) Лексический (и фразеологический) уровень.

Оценочное значение имеют также разные части речи: имя прилагательное (*безошибочный / неверный, сырой, талантливый*); наречие (*замечательно, отлично / неправильно*); глаголы (*хвалить / критиковать*); местоимения и местоименные слова (*какой-нибудь, некий*); служебные слова (*благодаря, из-за, же*); модальные слова (*хочу, не могу*); междометия (*увы, ах*); фразеологические сочетания (*золотая головушка; ветер в голове*).

К лексическим единицам лингвоаксиологического корпуса можно отнести эмоционально-оценочный глагольный минимум, составленный Н. Ушаковой [66, с. 473]. Некоторые лексемы из названного минимума (например, *возражать, волноваться, интересоваться* и др.) относим к инвариантной составляющей лингвоаксиологического корпуса, а некоторые (такие как *выделять, оценивать*) могут быть отнесены как к инвариантной, так и к вариативной составляющей, в зависимости от сферы использования – социокультурной или профессиональной. Выделенные в минимуме глаголы могут выполнять функцию слов-операторов, используемых в формулировании учебных заданий с элементами оценки.

Лексические и фразеологические оценочные средства (*семи пядей во лбу; звёзд с неба не хватает*) также относим к инвариантным в лингвоаксиологическом корпусе языковых единиц.

Частью речевого этикетного поведения преподавателя, в силу особенностей его работы, являются не только похвала, но и порицание. Похвала требует объективности и не должна иметь сравнительного основания (недопустимо сравнение студентов).

Важнейшим способом порицания в системе этикета преподавателя является неудовлетворительная оценка. Китайские студенты особым образом реагируют на похвалу и порицание. Так, в ответ на похвалу студенты начинают возражать и говорить о своих недостатках, упущениях, поскольку человек не должен выставлять свои достоинства на показ [6, с. 130]. Ответом на похвалу может стать такая фраза: «*Это не так, я не такой хороший*».

Для реализации коммуникативных намерений оценки можно использовать не только слова-операторы (*оценить, выделить*), но и соответствующие речевые клише (*выполнено верно/ неверно*) или фразеологизмы (*голова на плечах, набираться ума*), которые являются языковой формой реализации оценивающей СПРП будущих преподавателей РЯ.

Под речевым клише понимаются устойчивые словосочетания и/или выражения (минимальные тексты) в ситуациях педагогической коммуникации. Речевое клише может быть приравнено к ситуативному высказыванию, адекватному педагогической коммуникативной ситуации. В отличие от «речевых маркеров», клише является более развёрнутой структурой, несущей как когнитивный смысл, так и являющейся сигналом к действию, а также отличающейся по оценочной окраске.

Речевые клише носят инвариантный характер: в социокультурной сфере общения они нужны всем контингентам студентов, а в профессиональной сфере общения студентам они необходимы на уровне восприятия, будущим преподавателям РКИ – на уровне продукции.

В качестве речевых клише могут использоваться фразеологические обороты, стихотворные строчки, цитаты и т.д. Для позитивной оценки работы студента можно подобрать следующие языковые единицы: *взяться за ум, иметь голову на плечах, ума палата, золотая голова* и др.

Использование будущим преподавателем речевых клише в ситуациях педагогического общения является одним из показателей его готовности к профессиональной деятельности и показателем сформированности вариативной составляющей его ЛСКК.

В. Липатовой были выделены разновидности речевых клише, используемых в профессиональной речи преподавателя, по коммуникативной функции [33]: формула ответа/реакции (реакция на слова студента): *Точно! Хорошо! Правильно; Не совсем с Вами согласна; Вы недостаточно полно*

*ответили на вопрос ...; иницирующие: А сейчас мы с вами...; Давайте повторим...; начинаем читать...; уточняющие: Вернее, не слово, а словоформа; Точнее будет сказать...; метаинформационные: Таким образом, сегодня мы повторили свойства существительного как части речи; Подытоживая сказанное, необходимо заметить...; завершающие: Занятие окончено, до новых встреч; А теперь домашнее задание; В заключение занятия попрошу Вас...; консолидирующие: Попробуем вместе найти ответ...; Давайте все откроем учебники на странице...; координирующие (упорядочение последовательности): Сначала читает Ли, потом Япин; Мы начнём занятие с речевой разминки, а затем перейдём к чтению и переводу; Вначале будет диктант, а затем устный опрос; оценочные: Отлично; Молодец; Неверно; Почти точно; формула благодарности: Спасибо, Шаоцзе; Спасибо, занятие окончено; Благодарю вас за содержательные рассказы; императивные (регулируют развитие процесса коммуникации): Теперь прочитаем второй текст; Сейчас разбейтесь по парам; интеррогативные (вопрос или переспрос): Что мы сегодня прошли на уроке? Какая часть занятия вам запомнилась? Что нам нужно сделать в этом задании? акцентирующие: Обратите внимание, что...; Хочу заметить, что особенно важно...; констатирующие: Таким образом, по диктанту оценки невысокие; Уровень грамотности низкий; Вы показали довольно успешные результаты в овладении темой.*

Считаем, что значения перечисленных выше групп речевых клише должны понимать все контингенты иностранных студентов, а будущим преподавателям РЯ необходимо уметь их использовать в разных сферах общения.

Систематизируем коммуникативные функции приведённых групп речевых клише и соотнесём их с актуальными для китайских студентов-русистов СПРП (см. табл. 3.2)



Таблица 3.2

**Реализация СПРП китайских студентов-русистов  
с помощью речевых клише**

Речевые клише	СПРП			
	инвариантные		вариативные	
	Учебно- познава- тельная	Этикет- ная	Инструкти- рующая	Оценива- ющая
формула ответа/реакции	+	+	+	+
уточняющие	+	+	+	–
интеррогативные	+	+	+	+
координирующие	–	–	+	–
консолидирующие	–	–	+	–
акцентирующие	+	–	+	–
императивные	+	–	+	–
метаинформацион- ные	+	–	+	–
завершающие	+	+	+	+
констатирующие	+	–	+	+
оценочные	+	+	+	+
формула благодарности	+	+	+	–

Приведённые выше рассуждения позволяют выделить следующие частные критерии отбора языковых и речевых единиц лингвосоциокультурного, лингвооперационального и лингвоаксиологического корпусов: 1) соответствие коннотаций или лексического фона языковых и речевых единиц тематике и социокультурным ситуациям общения, актуальным для китайских студентов-филологов (для лингвосоциокультурного корпуса); 2) соответствие коммуникативным ситуациям, возникающим в учебно-познавательной деятельности студентов и в общении с преподавателем на занятиях по РКИ (для лингвооперационального корпуса); 3) соответствие коммуникативным ситуациям оценивания преподавателем учебно-познавательной деятельности

студентов и студентами друг друга, а также самооценки (для лингвоаксиологического корпуса).

Выделенные частные критерии отбора языковых и речевых единиц, учтены при составлении лингвосоциокультурного, лингвооперационального, лингвоаксиологического корпусов языковых единиц, знание которых обуславливает сформированность ЛСКК китайских студентов-русистов (см. табл. 3.3).

Таблица 3.3

### Содержание корпусов языковых единиц

<i>Лингвосоциокультурный корпус</i>	<i>Лингвооперациональный корпус</i>	<i>Лингвоаксиологический корпус</i>
<p>- лексемы национально-культурным компонентом значения, фразеологизмы, афоризмы;</p> <p>- речевые клише: формула запроса / ответа (реакции), завершающие, благодарности</p>	<p>- общеучебные слова-операторы (номинации запоминания и усвоения знания; осмысления и интерпретации информации; использования полученной информации; структурирования и членения материала; комбинирования частей целого и создания новых структурных моделей); слова-операторы учебной семантизации языковых единиц лингвосоциокультурного корпуса;</p> <p>- речевые клише: уточняющие, интеррогативные, координирующие, консолидирующие, акцентирующие, констатирующие, императивные, метаинформационные</p>	<p>- слова и выражения с оценочной семантикой (проявляющейся на фонетическом, морфемном, лексическом, фразеологическом и афористическом уровнях);</p> <p>- речевые клише: формула благодарности; оценочные</p>

Единицы лингвосоциокультурного, лингвооперационального и лингвоаксиологического корпусов являются элементами речевых произведений, которые также относятся к лингвистическому компоненту содержательного блока модели формирования ЛСКК китайских студентов-русистов.

Речевое произведение – это «мысль, выраженная словами» [62]. К речевым произведениям, необходимым для реализации ПРП будущего преподавателя РКИ, относим монолог, диалог, полилог и текст. Перечисленные речевые произведения содержат лексику и фразеологию, речевые клише и афоризмы (единицы разных уровней языковой системы).

Поскольку приоритетными для обучения на начальном этапе, а значит и для системы заданий, формирующих ЛСКК китайских студентов-филологов, являются умения устной речи (аудирования и говорения) в социокультурной и учебно-профессиональной сферах общения, важной единицей обучения является диалогическое единство.

Диалогическое единство (Н. Шведова) – совокупность двух соседних реплик в диалоге, связанных ситуативно. Выделены следующие особенности диалогических единств (Е. Пассов) [37, с. 87–93]: 1) они являются основой обучения говорению; 2) в большинстве случаев ситуативны; 3) в них используется много речевых клише, которые делают диалогическое общение эмоциональным, выразительным; 4) реплика каждого из партнёров зависит и от предыдущей реплики, в частности, и от особенностей речевого поведения, в целом.

Стереотипные диалогические единства, конструируемые носителями языка в социально-бытовой и социокультурной сферах общения, Э. Турчанинова (вслед за Е. Верещагиным, В. Костомаровым) называет «страноведческим текстом узואльно-поведенческого типа» [64, с. 130], поскольку такая речевая единица совмещает узואльные фразы с поведенческими правилами, обязательными для данной речевой ситуации и конкретного речевого акта, а понятие узуса используется для определения связи, существующей между речевой ситуацией и формой речи [там же, с. 131].

Коммуникативные ситуации принято разделять на стандартные (в которых строго регламентировано вербальное и невербальное поведение

носителя языка) и переменные (в которых форма речи не связана с их содержанием и меняется в зависимости от обстоятельств) [14]. На начальном этапе обучения РКИ целесообразно отдавать предпочтение стандартным ситуациям в силу их «широкой распространённости, высокой частотности в повседневной жизни, в реальных жизненных обстоятельствах» [64, с. 132]. Стереотипность и шаблонность таких речевых ситуаций позволяет отобрать минимум речевых клише, используемых в них, что необходимо при наличии дефицита лингвистических ресурсов у учащихся на начальном этапе.

Диалогические единства для общения в социокультурной сфере, включающие лингвокультурологическую информацию, представлены в пособиях по обучению РЯ. Однако диалогические единства в ситуациях общения преподавателя и студентов, которые также отражают национально-культурные стереотипы речевого поведения в учебно-профессиональной сфере, представлены фрагментарно. Диалогические единства в ситуациях общения преподавателя и студентов оформляются языковыми единицами не только лингвосоциокультурного, но и лингвооперационального и лингвоаксиологического корпусов.

Обучение устной профессиональной речи основано как на учебных ситуациях, так и на учебных текстах. Учебный текст признан ведущими методистами (О. Митрофанова, Э. Бабайлова) единицей обучения языковому материалу (аспектным навыкам) и видам РД. По мнению учёных (Е. Верещагина, В. Костомарова), учебный текст, на основе которого проводится обучение общению в социокультурной сфере, должен включать мотивированную целями обучения «ядерную» лингвострановедческую (лингвосоциокультурную) информацию и коррелирующие с ней языковые единицы с национально-культурным компонентом семантики. Как было отмечено во втором разделе настоящей диссертационной работы, отобранные в существующих пособиях учебные тексты не создают системной ситуативно-тематической и лингвистической базы для формирования ЛСКК

китайских студентов-русистов. Следовательно, необходимо определить критерии отбора / создания таких учебных текстов.

З. Иевлевой выделены общие принципы отбора лингвосоциокультурной информации и соответствующих языковых единиц для учебных текстов, а именно: «широко принятые в современной методике преподавания РКИ принципы коммуникативной необходимости и достаточности, учебно-методической целесообразности и тематико-ситуативный принцип, учёт которых обязателен в процессе отбора любого материала <...>, а также принцип страноведческой ценности отбираемых фактов в познавательном-воспитательном отношении; современности; актуального историзма; типичности; достоверности информации» [23, с. 96]. Названные принципы имеют методически важное значение в отборе как «базового» (Е. Верещагин, В. Костомаров), общего страноведческого и лингвокультурного материала (инвариантной составляющей), так и вариативного, отобранного с учётом профессиональной и национальной ориентации. Считаю целесообразным использовать эти принципы при отборе учебных текстов.

Для проведения «процедуры отбора» вариативных составляющих учебных текстов, помимо названных выше общих принципов, необходимы и частные критерии, которые, отражая специфику отбираемого материала, с одной стороны, будут дополнять исходные принципы, а с другой, – выступят «рабочим средством» (по З. Иевлевой) их реализации [там же, с. 97].

Критерии отбора лингвокультурной информации и коррелирующих с ней языковых единиц с национально-культурным компонентом семантики определяем, с одной стороны, на основе перечисленных общеметодических принципов, с другой стороны, на основе профессиональной и национальной ориентации процесса формирования ЛСКК китайских студентов-филологов.

Информация о современных стилях преподавания и правилах общения преподавателя и студента, сравнение её с аналогичной информацией в

национальном социокультурном опыте студентов необходимы будущим русистам для устранения нарушений коммуникации в их будущей профессиональной деятельности.

В связи с этим считаем необходимым выделить критерий профессиональной и национальной целесообразности в отборе / создании учебных текстов, необходимых для формирования ЛСКК китайских студентов-филологов.

Применение названного критерия при отборе / создании учебных текстов, на основе которых будут формироваться аспектные навыки и умения восприятия и продуцирования монологической устной и письменной речи предполагает учёт филологической и педагогической направленности обучения, а также трудностей восприятия РЯ и культуры китайскими студентами. В связи с приоритетом формирования у будущих преподавателей РКИ умений устной речи считаем первостепенным формирование умений аудирования на основе аудиотекстов, для создания / отбора которых также необходимо определить частный критерий.

Вслед за А. Щукиным считаем, что «восприятие иноязычной речи на слух связано с рядом трудностей, знание и преодоление которых в ходе занятий обеспечивает успешность овладения умениями аудирования» [77, с. 348]. Потенциальные трудности в аудировании необходимо учитывать при отборе / создании учебных аудиотекстов, содержащих лингвокультурную информацию и соответствующие языковые единицы с национально-культурным компонентом семантики. Л. Ткаченко [61] были выделены следующие трудности восприятия аудиотекста: трудности содержания (функционально-семантический тип текста, степень информативной насыщенности, чёткость структурной организации, форма текста: монологическая / диалогическая), языковой формы (степень присутствия нового лексического и грамматического материала, степень соответствия этого материала нормам устной речи), восприятия структуры и условий

восприятия аудиотекста (источник аудирования, темп предъявления, количество прослушиваний текста).

Перечисленные трудности проявляются в разной степени в зависимости от национальности обучаемых. Следовательно, в качестве частного критерия отбора / создания учебных аудиотекстов, необходимых для формирования ЛСКК китайских студентов-русистов, целесообразно выделить учёт не только лексических, грамматических, социокультурных, но и фонетических трудностей китайской аудитории.

Таким образом, для отбора / создания единиц обучения (языковых и речевых единиц лингвосоциокультурного, лингвооперационального и лингвоаксиологического корпусов; диалогических единств; текстов) необходимо применение общедидактических принципов, описанных выше, и выделенных нами частных критериев профессиональной и национальной целесообразности и учёта фонетических трудностей китайской аудитории, требующего соответствия отбираемых или конструируемых единиц обучения стереотипным коммуникативным ситуациям профессиональной сферы и учёта трудностей, возникающих в восприятии разных уровней русской языковой системы китайской аудиторией. Отобранные / созданные единицы обучения использованы при создании методики формирования инвариантных и вариативных компонентов ЛСКК китайских студентов-русистов.

**3.1.4. Методический блок модели формирования ЛСКК.** Для формирования ЛСКК китайских студентов-русистов необходимо разработать систему заданий, формирующих инвариантные и вариативные компоненты её составляющих. Методика должна обеспечить овладение лингвосоциокультурным, лингвооперациональным и лингвоаксиологическим корпусами языковых единиц и обучение реализации учебно-познавательной, инструктирующей, оценивающей и этикетной СПРП. Эффективность

решения поставленных задач зависит от выбора принципов обучения, направленного на формирование ЛСКК.

Поскольку, как было отмечено в предыдущих параграфах, основным вариативным компонентом такого обучения является формирование навыков и умений профессиональной речи в учебно-профессиональных ситуациях, ведущими считаем принципы профессиональной направленности и национальной ориентации, проявляющейся на всех уровнях языка и во всех фазах разработанной методики.

Принцип профессиональной направленности требует построения системы обучения с учётом коммуникативных потребностей студентов в профессиональной сфере общения, в нашем случае, это реализация, в первую очередь инструктирующей и оценивающей СПРП.

Китайские исследователи считают, что переориентация китайских учащихся на новые учебные стратегии и технологии должна происходить на основе методически целесообразного использования лингводидактических традиций Китая, характеризующихся приоритетом чтения, письма, грамматики, накопления словаря, системного контроля, путём логичного и последовательного наращивания новых приёмов обучения и постепенного замещения учебно-познавательных приёмов, характерных для системы китайского образования [12]. Учёт китайских лингводидактических традиций соответствует принципу национальной ориентации, предполагающему, «что при отборе учебного материала и его введении учитываются трудности его понимания и усвоения, обусловленные влиянием родного языка и родной культуры иностранных студентов» [25, с. 74]. Принципы профессиональной направленности и национальной ориентации являются ведущими в построении модели формирования ЛСКК китайских студентов-русистов и лежат в основе конструирования всех её блоков. Учёт особенностей китайского когнитивного стиля требует реализации в учебном процессе принципа наглядности.



Названные принципы связаны с принципом сознательности, следование которому предполагает «понимание студентами содержания речи, осознание единиц, из которых речь состоит, способов пользования такими единицами» [38, с. 29]. Этот принцип предполагает сознательное формирование аспектных навыков в сопоставлении с системой родного языка, а также умений в видах РД.

Принцип комплексности «означает комплексное, взаимосвязанное обучение всем видам РД с учётом специфики каждого из них. <...> Взаимосвязь видов РД определяется этапом обучения и характером формируемых навыков и умений» [там же, с. 34; 59]. Задачи формирования ЛСКК китайских студентов-русистов на начальном этапе предполагают приоритет формирования умений устной речи.

Формирование умений профессионального общения китайских студентов-русистов регламентируется и принципом устного опережения [там же, с. 34], который реализуется через обучение РКИ, ориентированное на формирование умений аудирования и говорения. Согласно этому принципу «в ходе занятий выделяется этап работы, который протекает в формах: а) устного введения речевых единиц и грамматических моделей; речевой практики, протекающей в устной форме на основе отобранных для занятий тем и ситуаций» [там же, с. 35].

Учёт национальности целевого контингента предполагает использование принципа наглядности, в соответствии с которым в обучении РЯ применяется не только образное представление языкового материала, но и демонстрация использования единиц языка, грамматических форм, синтаксических конструкций в речи.

Итак, построение методики формирования ЛСКК должно осуществляться с учётом следующих принципов: профессиональной направленности, национальной ориентации, сознательности, комплексности, устного опережения, наглядности.

Для комплексного формирования ЛСКК целесообразно строить учебный процесс в соответствии с логикой обучения общению, реализуемой в таких фазах:

1. Фаза формирования аспектных навыков с учётом фонетической, лексической и грамматической китайско-русской интерференции.
2. Фаза формирования умений рецептивных и продуктивных видов видах РД с приоритетом умений устной речи.
3. Фаза формирования ситуативно-целесообразных коммуникативных умений реализации ПРП.
4. Фаза контроля и оценки.

Перечисленные фазы выделены в методических целях, в реальном процессе обучения они объединены в структуре каждого занятия. В каждой фазе использована система заданий и упражнений на материале тем, перечисленных в параграфе 3.1.2., структурированная в соответствии с инвариантными и вариативными компонентами. Также во всех названных фазах учитывается принцип национальной и профессиональной ориентации формирования ЛСКК китайских студентов-филологов.

Е. Пассовым, Н. Кузовлёвой сформулированы требования, которым должны соответствовать упражнения как методические единицы [51, с. 316-323]: 1) разделение на упражнения для усвоения материала и для его использования в речи (другими словами, упражнения для формирования аспектных навыков и речевых умений); 2) адекватность (соответствие качеств упражнения намеченной коммуникативной цели).

С целью выполнения названных требований примем классификации упражнений Е. Пассова и С. Шатилова. На основе этих классификаций Н. Ушакова описала общую интегративную систему упражнений (обучение всем видам РД), включающую частную систему упражнений (обучение конкретному виду РД), которая также включает подсистему упражнений (конкретный аспект языка в конкретном виде РД) и комплекс упражнений

(формирование фонетических, лексических и грамматических навыков) [66, с. 367]. Комплекс составляют предкоммуникативные упражнения (в терминологии С. Шатилова), подсистему упражнений составляют условно-коммуникативные, и частную систему составляет комплекс предкоммуникативных, условно-коммуникативных и подлинно-коммуникативных упражнений. Такое соотношение упражнений является однотипным в рамках общей интегративной системы по каждой из тем, необходимых для формирования ЛСКК китайских студентов-русистов (см. п.3.1.2).

Предкоммуникативные упражнения целесообразно использовать в первой фазе методики формирования ЛСКК китайских студентов-русистов для формирования аспектных навыков. Это традиционные упражнения на имитацию, подстановку, трансформацию и т.д. Такие задания позволяют сформировать фонетические, грамматические и лексические навыки, а также освоить семантику языковых единиц с национально-культурным компонентом значения на уровне понятия и лексического фона, воспринимать эту семантику в контексте.

Условно-коммуникативные упражнения создают основу операционной готовности к совершению РД и построены на следующих принципах: использование речевой задачи говорящего в качестве целевой установки упражнения; аналогии в образовании и усвоении форм (автоматизирует аспектные навыки); параллельного усвоения формы и её функции при ведущей роли последней [51, с. 341–343]. Такие упражнения способствуют автоматизации инвариантного навыка оперирования в речи языковыми единицами с национально-культурным компонентом значения.

Коммуникативные упражнения имитируют условия реального речевого общения, отвечают требованиям мотивированности и ситуативной обусловленности речевых высказываний. Благодаря таким видам заданий

названные выше навыки становятся реальной составляющей общекоммуникативных умений.

Традиционные виды упражнений соотнесены с фазами формирования ЛСКК. Так, соответственно, в первой из перечисленных фаз целесообразно использовать предкоммуникативные упражнения и задания, во второй – условно-коммуникативные, в третьей – коммуникативные. Опишем фазы формирования ЛСКК китайских студентов-русистов.

В методике формирования ЛСКК китайских студентов-русистов объектом предкоммуникативных заданий являются языковые единицы лингвосоциокультурного, лингвооперационального и лингвоаксиологического корпусов, такие как безэквивалентная и фоновая лексика, фразеологизмы, афоризмы; слова-операторы учебных заданий; слова с оценочной модальностью; речевые клише. Для обеспечения, в первую очередь, понимания названных единиц необходимо провести анализ их фонографических, морфологических и синтаксических характеристик.

Материалы заданий, ориентированных на анализ языковых единиц и речевых клише, как и все остальные типы и виды заданий и упражнений, должны быть структурированы в соответствии с принципом профессиональной и национальной ориентации. Специфика системы упражнений и заданий при национально ориентированном обучении состоит в следующем:

1. Задания содержат материалы, представляющие специфические трудности для конкретного национального контингента.
2. Выполняются упражнения на наблюдение для фиксации внимания учащихся на межъязыковых различиях.
3. Включены упражнения на семантизацию в целях: а) раскрытия понятийных, коннотативных и фоновых значений той или иной языковой единицы, б) установления межъязыковых аналогий и различий.

Задания на наблюдение фонографической оболочки слова целесообразно формулировать на «основе сопоставительного анализа фонетических систем русского и китайского языков, а также с учётом типичных ошибок, допускаемых китайскими студентами в процессе освоения русской фонетики, ритмики и интонации» [29, с. 5]. Упражнения на наблюдение за лингвокультурными особенностями языковых единиц предваряются инструкциями: *слушайте и сравнивайте; слушайте и обращайтесь внимание на ...; слушайте друг друга и фиксируйте ошибки; слушайте и записывайте слова только с национально-культурным компонентом семантики*. Подобные формулировки заданий способствуют реализации национально-ориентированной и профессионально-ориентированной направленности формирования ЛСКК китайских студентов-русистов.

Согласно принципу комплексности, аудитивные умения формируются в комплексе с умениями говорения. Кроме того, упражнения целесообразно выполнять со зрительной опорой, в связи с чем одновременно формируются и умения чтения, а следующим видом заданий должны стать упражнения, ставящие своей целью не только прослушивание, но и воспроизведение языкового материала: *слушайте и повторяйте; слушайте и читайте*.

В обучении говорению важным моментом является дикция, включающая «правильность артикуляции, степень её отвлечённости и манеру произносить слова» [8; 77, с. 416]. А. Щукин отмечает, что специальные упражнения, направленные на укрепление артикуляционных мышц, очень полезны студентам – будущим преподавателям изучаемого ими языка. «Особенно полезной для укрепления мышц органов артикуляции и развития разборчивости речи представляется работа с использованием скороговорок» [там же], что способствует развитию фонетических навыков. Отметим, что скороговорки также являются языковыми единицами с национально-

культурным компонентом семантики, поэтому пояснение их значения целесообразно внести в следующую группу предкоммуникативных заданий.

Задания, формирующие лексические навыки, обеспечивают освоение национально-культурной семантики русской лексики и других единиц с национально-культурным компонентом значения в сопоставлении с китайским языком, формирование умений находить русскую лексику с национально-культурной семантикой в текстах и словарях, в звучащей речи носителей РЯ, объяснять её значение и смысл и использовать в присущих ей семантических связях [34]. Как считает В. Вагнер, «упражнения на наблюдение, на объяснение значения словоформ и поиск эквивалентов помогают осознавать межъязыковые соотношения, прежде всего различия, препятствуют возникновению интерференции и ложных аналогий, а также вырабатывают у учащихся умение и навык выделять содержательную сторону языкового явления, служат установлению связи его содержания и адекватных ему средств выражения в русском языке» [11, с. 29].

Формирование лексических навыков включает презентацию лексической единицы, а также задания, направленные на анализ её морфемной структуры и грамматических характеристик. Поскольку названные языковые единицы имеют лексический фон, для передачи знаний о нём целесообразно использовать задания на выделение семантических долей лексического фона [72] с помощью опорной таблицы (пример приведён в приложении В). Уже на начальном этапе формирования лексических навыков сравнение семантических долей языковых единиц с национально-культурным компонентом семантики в русском и родном для учащихся языке (китайском) позволяет преодолеть лингвокультурную интерференцию.

Ведущим способом семантизации семантических долей языковых единиц с национально-культурным компонентом значения является лингвострановедческий или лингвосоциокультурный комментарий.

Считаем целесообразным использование разработанных лингвострановедением системного и комплексного комментариев. Системный комментарий – это разъяснение слов, объединённых одним родовым понятием; отличительной чертой является наличие общей и выделение частной характеристик разъясняемых слов. Например, слово *баранка* можно разъяснить в одном ряду со словами *сушка* и *бублик*. Комплексный комментарий применим для семантизации тематической лексики; основная задача – снять трудности в её понимании и употреблении. Например, в любом тексте о жизни студентов будут присутствовать слова *студент, стипендия, общежитие, факультет, экзамен, профессор, доцент*. Эти слова связаны тематически. Методически эффективнее всего семантизировать их в совокупности, в одном комментарии [38, с. 85].

В лингвострановедении описаны этапы комментирования языковых единиц с национально-культурным компонентом значения (которые мы относим к лингвосоциокультурному корпусу) [14, с. 89]: 1) отбор из текста (диалогического единства, аудиотекста) языковых единиц с национально-культурным компонентом значения; 2) толкование ключевого опорного слова (где необходимо); 3) толкование прямого значения слова или выражения; 4) толкование иносказательного (образного) значения.

Считаем, что осознание функции таких этапов комментирования необходимо исключительно студентам-филологам, в то время как студентам нефилологических специальностей достаточно перевода на родной язык или язык-посредник. Так, в методическую систему формирования ЛСКК необходимо включить задания, обучающие комментированию языковых единиц с национально-культурным компонентом значения: *выделите этапы комментирования в данном лингвосоциокультурном комментарии; дополните предложенный лингвосоциокультурный комментарий; переведите данный лингвосоциокультурный комментарий на родной язык; расположите перечисленные этапы комментирования в правильном*

*порядке.* Предложенные формулировки заданий соответствуют и профессиональной и национальной ориентированности процесса формирования ЛСКК китайских студентов-русистов.

Студентам-филологам также необходимо владеть специальной терминологией, относящейся к сфере лингвокультурологии. Согласно принципу профессиональной направленности, терминология вводится с помощью терминологического комментирования (т.е. пояснения различий в номинации в русском и китайском языках), а выделенные ранее единицы лингвооперационального корпуса, должны вводиться с помощью лингвометодического комментирования, описывающего учебные действия, отражённые в словах-операторах.

Названные виды комментариев содержат «дозированные фоновые знания» к определённой теме. На начальном этапе обучения языку целесообразно отобрать минимум информации, относящийся к определённым стандартным ситуациям общения. Минимизация проводится также с учётом национальности студентов: из монологических высказываний, диалогических единств, текстов, используемых для формирования ЛСКК китайских студентов-русистов, извлекаются языковые единицы, требующие комментирования, которое осуществляется с учётом возможной разницы в семантических долях лексических фонов комментируемых языковых единиц.

Кроме семантического толкования, представленного в лингвосоциокультурном комментарии, для анализа языковых единиц с национально-культурным компонентом значения целесообразно использовать сопоставительный анализ с родным языком студента [40], что можно отразить, например, в таких формулировках заданий: *сделайте дословный перевод данной фразеологической единицы / афоризма / паремии; подберите эквивалентный фразеологизм / афоризм / паремию в вашем родном языке.*



Задания, направленные на усвоение грамматической (и морфемной) структуры языковой единицы с национально-культурным компонентом значения целесообразно дополнить упражнениями на осмысление семантики языковых единиц: *проанализируйте структуру слова / предложения с целью извлечения культурной информации; сравните структурные компоненты данной языковой единицы с национально-культурным компонентом значения в русском и родном языках.*

Эффективность таких заданий видится в следующем:

а) благодаря мыслительным операциям (сравнения, отождествления, анализа, группировки и т.п.), производимым с языковыми единицами с национально-культурной семантикой, получает поддержку процесс формирования семантических связей русского лексикона у китайских студентов;

б) благодаря образованию ассоциативно-семантических полей в русском лексиконе студентов появляются реальные условия для предупреждения языковой и культурной интерференции [34]. Примеры таких заданий приведены в Приложении В.

Вслед за Э. Турчаниновой считаем, что монологические высказывания, диалогические единства, тексты, используемые для формирования ЛСКК китайских студентов-русистов, представляют собой замкнутую тематико-ситуативную и лексико-грамматическую «спираль» [64, с. 136]. Поэтому лингвосоциокультурный комментарий должен быть комплексным, представляющим собой обобщённый рассказ в рамках определённой темы с толкованием значений тематически и ситуативно связанных языковых единиц лингвосоциокультурного корпуса.

В соответствии с принципом комплексности перечисленные виды предкоммуникативных заданий и упражнений являются обязательным элементом в обучении всем видам РД. При обучении аудированию, построенном на поэтапной работе с видеосюжетами (традиционные предфильмовый, прифильмовый и постфильмовый этапы), до просмотра

необходимо снять не только трудности, связанные с пониманием собственно языкового материала, но и трудности, которые могут приводить к непониманию содержания видеоряда как последовательности кадров [50]. Поэтому необходим лингвосоциокультурный комментарий к видеофрагменту, «касающийся его темы, сюжета, персонажей, автора текста и его позиции» [77, с. 367]. Китайские студенты-филологи должны понимать цель введения такого вида заданий, в связи с чем необходим и лингвооперациональный комментарий – объяснение на родном для студентов языке единиц лингвооперационального корпуса.

Таким образом, в разработанную нами систему предкоммуникативных заданий и упражнений для формирования ЛСКК (в ходе обучения говорению и аудированию) включены задания и упражнения для формирования фонетических, лексических и грамматических навыков, включающие следующее: 1) задания на анализ структуры и семантики языковых единиц (с использованием опорных таблиц с выделением семантических долей языковых единиц); 2) системный и комплексный лингвосоциокультурный и лингвооперациональный комментарий.

При работе с видеоматериалами предкоммуникативные задания используются на предфильмовом этапе.

Примеры заданий для обучения аудированию и говорению с целью формирования ЛСКК китайских студентов-русистов, представлены в Приложении В. Это задания для обучения устной речи по теме «Традиционные русские праздники».

Следующей группой заданий и упражнений, используемых в фазе формирования умений в видах РД с приоритетом устной речи, стали условно-коммуникативные, ориентированные на формирование умений устной речи.

Обучение аудированию и говорению организуется с учётом формы устного общения, диалогической или монологической, и подготовленности /

неподготовленности устного общения [37]. Как отмечает А. Щукин, в процессе занятий развитие речевых умений говорения проходит такую эволюцию [77, с. 414]: от подготовленного говорения к неподготовленному; от аналитического говорения к синтетическому; от имитативного говорения к инициативному и спонтанному.

На начальном этапе обучения РЯ китайских студентов-филологов целесообразным является создание системы заданий и упражнений, которая бы обеспечила поэтапность развития умений аудирования и говорения. Считаем целесообразным начать с обучения монологической речи.

Аудирование монологического текста, обучение монологической речи осуществить легче, чем восприятие диалогической речи [77, с. 304]. Такой порядок формирования умений учитывает контекстозависимый когнитивный стиль китайских студентов, что позволяет учитывать принцип национальной ориентации обучения.

Обращение преподавателя к студентам представляет собой монологическую речь в условиях реальной коммуникации. «По сравнению с репликами в диалоге монологическая речь обладает большей степенью нормативности в выборе языковых средств, имеет более сложную языковую и структурно-композиционную организацию» [там же, с. 423]. Обучение монологической речи одновременно должно учитывать и принцип профессиональной ориентации учебного процесса.

В ходе реализации разработанной нами методики формирования ЛСКК китайских студентов-русистов обучение монологической речи начинали с овладения приёмами описания, объектами которого являются окружающие учащихся предметы и явления (описание атрибутики и традиций праздников), и повествования (традиционные действия участников событий, связанных с национальными праздниками). В фазе формирования умений в видах РД у китайских студентов-русистов овладение приёмами описания

носит репродуктивный характер и основано на чтении / аудировании монологических высказываний.

Прежде всего, по мнению Н. Бурвиковой, будущему преподавателю желательно усвоить правила построения текста монологического высказывания, т.к. характеристики текстовых структур и закономерности их взаимного расположения позволяют прогнозировать трудности восприятия этих структур учащимися (не только в восприятии, но и в порождении) [9, с. 40]. Исследователь предлагает использование микромонологов для формирования умений монологической речи на начальном этапе обучения языку.

В качестве основных задач обучения монологической речи рассматриваем следующие [77, с. 423]: 1) научить выражать законченную мысль (подготовленное монологическое высказывание); 2) научить развёртывать мысль (аналитическое говорение); 3) научить рассуждать, сопоставлять и обобщать факты (синтетическое говорение); 4) научить строить высказывание с соблюдением норм языка и особенностей избранного жанра и стиля речи (инициативное и спонтанное говорение).

Перечисленные задачи достигаются благодаря поэтапной реализации фаз, разработанной нами методики формирования ЛСКК китайских студентов-филологов: от предкоммуникативных заданий до коммуникативных заданий и упражнений, требующих построения монологических высказываний о явлениях в русской или родной культуре учащихся.

В качестве приёмов обучения монологической речи используются речевые упражнения [39, с. 42]: а) обучающие подготовленной речи (видоизменение текста-образца; конструирование самостоятельного высказывания с помощью ключевых слов, плана, заголовков и т.д.); б) обучающие неподготовленной речи (с опорой на источник информации (картину, фильм и т.д.), с опорой на жизненный и речевой опыт учащихся).

Профессиональная и национальная ориентированность формирования ЛСКК воплощается в таких видах заданий: *опишите ситуацию, в которой можно использовать данный фразеологизм; опишите ситуацию из русской социокультурной среды общения, соответствующую данному афоризму высказыванию; опишите ситуацию вашей родной культуры, в которой можно использовать (китайский) фразеологизм с подобным значением.* В заданиях использованы следующие фразеологизмы: *золотые руки, слюнки потекли, запахло жареным, пальчики оближешь, голодный как волк, съел как воробей.*

В обучении диалогической речи китайских студентов-русистов на начальном этапе предпочтительным является дедуктивный способ [25, с. 191], который включает следующие этапы работы [77, с. 421] с опорой на зрительное восприятие текста: 1) Представление. Преподаватель читает диалог целиком, а затем по отдельным репликам в него входящим. Учащиеся повторяют реплики диалога, овладевая фонетическим и интонационным оформлением текста. 2) Объяснение. Преподаватель читает диалог вторично и комментирует содержание каждой реплики. Новые слова и грамматические структуры записываются на доске, объясняется их значение. 3) Закрепление. Диалог читается учащимися по ролям. Преподаватель задаёт вопросы с целью закрепления содержания диалога. Предлагается выполнить упражнения, направленные на формирование речевых умений на материале прочитанного текста (диалога), т.е. условно-коммуникативные притекстовые упражнения). 4) Развитие. Учащиеся разыгрывают диалог по ролям, составляют свой диалог с использованием изученного материала.

При формировании умений аудирования монологов и диалогов социокультурной коммуникативной сферы целесообразно использовать аутентичные видеосюжеты, а именно – небольшие отрывки из художественных фильмов, соответствующие тематике и ситуациям общения, актуальным для формирования ЛСКК китайских студентов-русистов.

Использование таких аутентичных материалов в обучении РЯ имеет большое практическое значение, потому что во время просмотра видеосюжетов иностранными студентами усваиваются как вербальные, так и невербальные формы национального коммуникативного поведения.

Учебная ценность аутентичных видеофрагментов заключается в том, что они «методически обработаны и запрограммированы преподавателем на ознакомление учащихся с коммуникативными и социокультурными нормами общения» [10, с. 144]. Малый объём упрощает их предъявление в рамках начального этапа обучения, позволяет учащимся сосредоточиться на их содержании. По мнению исследователей, при этом учебный материал незамедлительно активизируется в речи, что на начальном этапе обучения имеет очень важное значение: студенты осознают, что они уже могут понимать аутентичную, живую русскую речь, воспроизводить услышанное, а также строить собственные высказывания по образцу. Это повышает мотивацию к изучению русского языка, что, в свою очередь, приводит к созданию благоприятного психологического климата в учебной группе и реализации принципа индивидуального обучения через групповое: воздействуя на всю группу в целом и требуя от неё совместных усилий и действий по восприятию и переработке информации, экран тем не менее обращается и к каждому учащемуся в отдельности [там же].

Для формирования умений аудирования / говорения (монологических и диалогических высказываний) использованы существующие в методике виды условно-коммуникативных упражнений, различающихся по способу выполнения того действия, которое должен произвести с речевым материалом говорящий [39, с. 42–45]. Это следующие виды заданий и упражнений:

- 1) Имитативные: отрабатываемый речевой образец воспроизводится без изменений, на уровне имитации; интенсивное повторение речевого образца (в нашем случае, единиц лингвокультурологического,

лингвооперационального и лингвоаксиологического корпусов): вопросно-ответные упражнения.

2) Трансформационные (упражнения на видоизменение образца): для переноса навыка употребления грамматических форм.

3) На комбинирование структур: учащийся должен построить высказывание, объединив в нём несколько предложений, различных по структуре. (Примеры см. в Приложении В).

Как замечает Е. Пассов, такой комплекс упражнений даёт возможность автоматизировать любые аспектные навыки: фонетические, лексические, грамматические [51, с. 345]. Описанный комплекс отнесём к группе предкоммуникативных и условно-коммуникативных заданий и упражнений, необходимых для формирования ЛСКК китайских студентов-русистов. При обучении аудированию предкоммуникативные задания необходимы на предфильмовом этапе работы с видеосюжетом, а условно-коммуникативные на – постфильмовом.

На прифильмовом этапе при первом предъявлении материала перед студентами ставилась предкоммуникативная задача (определения времени, места, героев видеосюжета). Перед вторым предъявлением видеофрагмента студентам предлагалось описать ситуацию общения, наличие/отсутствие посредника общения, охарактеризовать героев сюжета (пол, возраст, род занятий), а также их коммуникативное поведение.

На постфильмовом этапе проверялась эффективность использования учащимися предложенных на предфильмовом этапе языковых ориентиров (слова, словосочетания, речевые клише) восприятия фильма. После просмотра видеосюжета использовались вопросно-ответные задания, ролевое воспроизведение диалогических единств, дополнение показанных в фильме ситуаций общения, их перенос в актуальные для обучаемых коммуникативные ситуации. В. Вегвари полагает, что цель постфильмового этапа заключается в совершенствовании коммуникативной компетенции учащихся [13, с. 22]. Эту

точку зрения не разделяет О. Быкова, утверждая, что совершенствование коммуникативной компетенции не является обязательным условием работы с видеорядом. Исследователь отмечает, что в работе над видеосюжетами можно ограничиться лишь «диалогом и контрольно-ориентировочными вопросами, связанными с содержанием видеосюжета». Это связано как с временными ограничениями, так и с необходимостью «приучать учащихся слушать естественный поток иноязычной речи и не бояться этого потока» [10, с. 145, 152].

На постфильмовом этапе выполнялись задания, целью которых было следующее: закрепление содержащегося в тексте (видеофрагменте) лексико-грамматического материала; воспроизведение содержания текста путём составления плана, ответов на вопросы к тексту, пересказа его содержания с различной установкой; проверка понимания содержания текста; обсуждение содержания текста на уровне понимания значения и смысла.

При выполнении условно-коммуникативных заданий профессионально-ориентированной задачей стало нахождение ошибок в речи друг друга и пояснение причин их возникновения, обусловленных лингвокультурной интерференцией, сравнением с родными для учащихся языком и культурой. Условно-коммуникативные задания и упражнения выполнялись с использованием в речи языковых единиц лингвосоциокультурного, лингвооперационального и лингвоаксиологического корпусов. В приложении В представлена методическая разработка к видеосюжету из фильма «Сибирский цирюльник», посвящённому традиционному славянскому празднику Масленицы.

Следующей фазой разработанной методики является фаза формирования коммуникативных умений в ходе выполнения коммуникативных заданий и упражнений.



Вслед за Е. Пассовым считаем, что особой коммуникативной ценностью обладают задания, обучающие выражению в монологической форме отношения (оценки) к прочитанному / услышанному. Такие задания «пронизаны личностными качествами говорящего» и реализуют стратегию и тактику говорящего, благодаря учёту параметров коммуникативной ситуации [51, с. 361]. Такие задания являются коммуникативными, поскольку позволяют к речевой деятельности подключить ценностно-ориентационную деятельность. Выделяют следующие характеристики коммуникативных заданий и упражнений: 1) обеспечивают реализацию стратегий и тактик говорящего (слушающего, читающего, пишущего): *Я знаю, что ты много читаешь. Какое из последних произведений русскоязычных авторов ты посоветуешь мне прочесть и почему?*; 2) актуализируют взаимоотношения участников общения: *Если бы на наш факультет приехала делегация из Китая, что бы вы показали им?*; 3) актуализируют новые ситуации общения, благодаря чему обеспечивается продуктивность высказываний: *Убедите своих китайских друзей, что профессия преподавателя перспективна*; 4) развивают речевую активность и самостоятельность: *после просмотра видеосюжета выскажите ваше отношение к поставленной проблеме*.

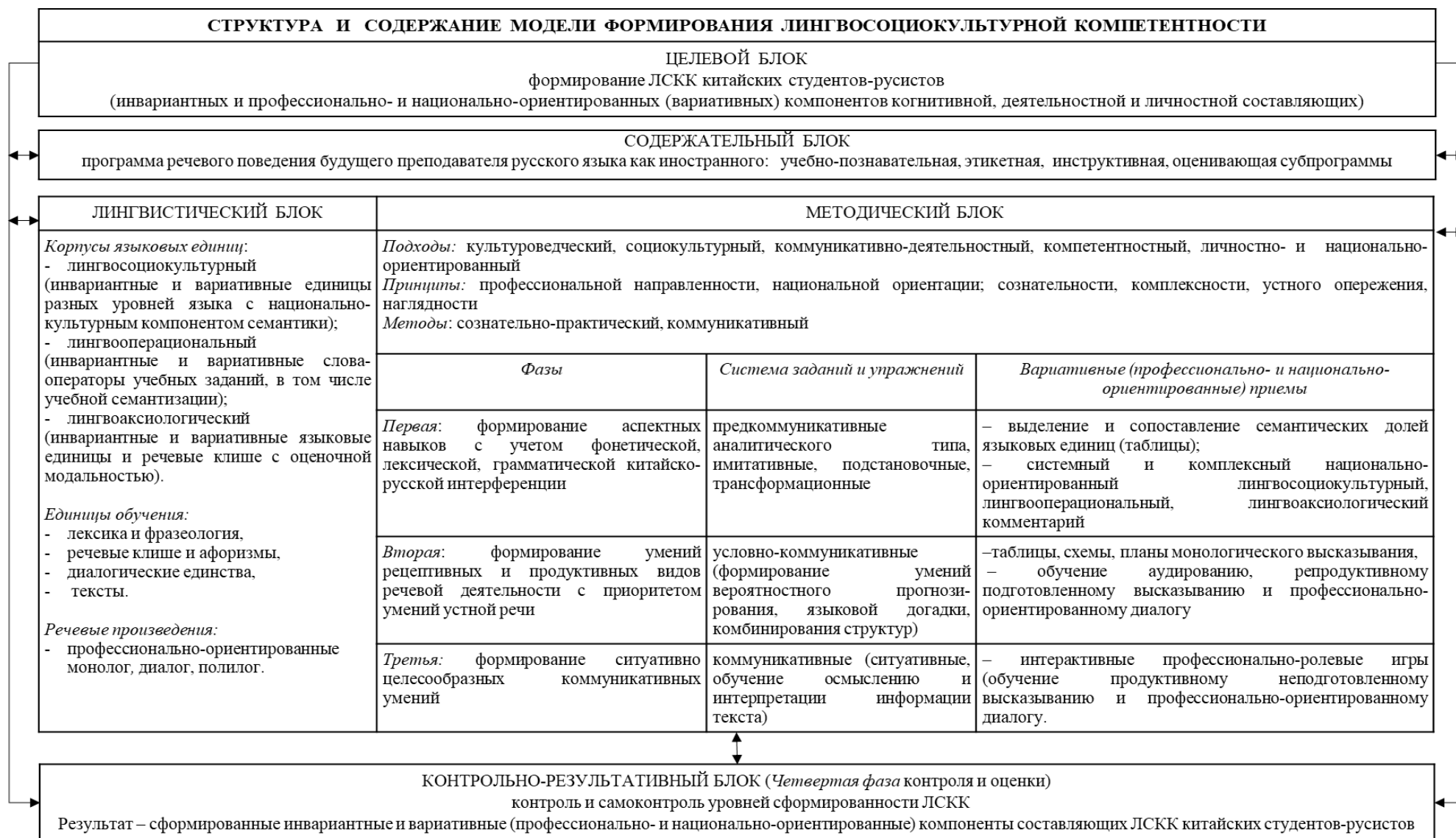
При выполнении перечисленных заданий китайские студенты-русисты использовали языковые единицы с национально-культурным компонентом значения и отбирали экстралингвистическую информацию о явлениях русской культуры, отличающихся от китайских культурных феноменов. В этой фазе формирования ЛСКК китайских студентов-филологов использовались профессионально-ролевые игры, имитирующие учебный процесс. Такой приём позволил активизировать коммуникативные умения реализации ПРП будущего преподавателя-русиста.

Игровые методики относят к интерактивным технологиям обучения родному и иностранному языку, исследование которых освещены в работах А. Арутюнова [3], Л. Вишняковой [15]. Проведение экспериментального

обучения подтвердило наблюдения учёных о необходимости применения ролевых игр в обучении РКИ и дало возможность констатировать, что ролевые игры позволяют достичь следующих результатов: а) расширить познавательные способности каждого студента (извлечение, анализ, применение лингвосоциокультурной информации); б) повысить уровень усвоения ИЯ; в) быстро и эффективно проконтролировать уровень усвоения знаний и сформированности умений (речевой деятельности, новых знаний об иноязычной лингвокультуре); г) оптимизировать межличностное взаимодействие студента и преподавателя и студентов между собой.

Создание игровой профессиональной (в нашем случае, педагогической) ситуации позволило относительно легко воспроизвести или имитировать основные факторы обучающей деятельности, благодаря моменту условности, который определяет коммуникацию: мотивы и цель её участников (проинструктировать учебную деятельность одноклассников, оценить результаты их работы); их социальные роли (преподаватель – студенты); обстоятельства общения (практическое занятие по языку обучения), речевые тактики достижения коммуникативной цели (реализация инструктирующей и оценивающей СПРП будущего преподавателя). Профессионально-ролевые дидактические игры активизировали приобретённые ранее аспектные навыки и умения в видах РД и тем самым повысили эффективность формирования всех компонентов ЛСКК.

Итак, описанная система предкоммуникативных, условно-коммуникативных и коммуникативных заданий, структурированная в трёх фазах, составляет методический блок разработанной модели и служит основой для реализации ПРП будущих преподавателей-русистов, формирует инвариантные и вариативные компоненты когнитивной, деятельностной и личностной составляющих ЛСКК. Графическое изображение лингводидактической модели формирования ЛСКК представлено на рис. 3.2.



**Рис.3.2. Профессионально- и национально-ориентированная лингводидактическая модель формирования ЛСКК китайских студентов-русистов**

Таким образом, разработанная профессионально- и национально-ориентированная лингводидактическая модель формирования инвариантных и вариативных компонентов всех составляющих ЛСКК состоит из трёх блоков: целевого, содержательного (лингвистического и методического) и контрольно-результативного. В построении методики формирования ЛСКК китайских студентов-филологов традиционная система предкоммуникативных, условно-коммуникативных и коммуникативных заданий и упражнений дополнена профессионально- и национально-ориентированными: а) заданиями на наблюдение за лингвокультурными особенностями языковых единиц и за учебно-познавательной деятельностью друг друга (с использованием опорных таблиц с выделением семантических долей языковых единиц и опорных грамматических моделей для оценки учебной деятельности участников учебного процесса); б) системным и комплексным лингвосоциокультурным, лингвооперациональным и лингвоаксиологическим комментарием; интерактивными профессионально-ролевыми играми.

В следующем параграфе описана верификация предложенной модели.

### **3.2. Результаты внедрения методики формирования ЛСКК китайских студентов-русистов на начальном этапе обучения (формирующий эксперимент)**

Эффективность гипотетической модели проверяется практической реализацией методики. Внедрение разработанной методики формирования ЛСКК происходило в соответствии с запланированными экспериментальными воздействиями на иностранных студентов-филологов в процессе их обучения русскому языку от уровня А2 владения языком к уровню В1.

Принцип верифицируемости моделируемых материалов состоит в том, что они служат инструментом прогнозирования поведения и управления системой в данных условиях, при заданных целях и ограничениях [47, с. 61]. Поскольку верификация модели возможна только в учебном процессе, в ходе специально организованного опытного обучения, была осуществлена её методическая реализация.

Разработанная профессионально- и национально-ориентированная методика внедрялась в процесс обучения иностранных студентов русскому языку в высших учебных заведениях III - IV уровня аккредитации.

Экспериментальное обучение проводилось на базе Харьковского национального университета имени В.Н. Каразина, Харьковского национального автомобильно-дорожного университета, Харьковской государственной академии культуры, Сумского государственного педагогического университета им. А.С.Макаренко, Киевского национального университета им. Т.Г.Шевченко, Киевского национального лингвистического университета. В эксперименте принимали участие 185 иностранных студентов филологических и гуманитарных специальностей подготовительных факультетов и студентов 1 курсов, не обучавшихся на подготовительном факультете и владеющих языком на уровне А2, которые после проведения констатирующего эксперимента были распределены на 4 экспериментальные группы (ЭГ) и 4 контрольные группы (КГ). Обучение в КГ проводилось по традиционной методике, а в ЭГ учебный процесс осуществлялся в соответствии с разработанной нами профессионально- и национально-ориентированной методикой. В экспериментальном обучении принимали участие интернациональные группы, состоящие не только из китайских студентов.

Эксперимент основывался на сравнении количественных и качественных результатов обучения студентов ЭГ и КГ с помощью статистического метода. Статистическая достоверность отличий между

результатами обучения в ЭГ и КГ определена с помощью критерия Пирсона  $\chi^2$ .

Формирующий эксперимент проводился в три этапа:

I этап – подготовительный: 2 семестр обучения на ПФ, 1 концентр (2015 – 2016 / 2016 – 2017 учебный год).

II этап – формирующе-развивающий: 2 семестр обучения иностранных студентов на ПФ, 1 - 2 концентр / или 1 семестр обучения студентов 1 курса, не прошедших подготовку на ПФ (2015 – 2016 / 2016 – 2017 учебный год).

III этап – контрольный: конец 2 семестра, 2 концентра обучения на ПФ и окончание экспериментального обучения на 1 курсе (2015 – 2016 / 2016 – 2017 учебный год).

Каждый из этапов формирования ЛСКК китайских студентов-филологов в процессе обучения русскому языку имеет свои особенности.

Для подготовительного этапа отводилось 4 академических часа. На этом этапе проводился инструктаж преподавателей, работающих в ЭГ, и проведение стартового контроля в ЭГ и КГ (с использованием материалов констатирующего эксперимента, представленных в приложении Б). По результатам констатирующих срезов определены лакуны в лингвокультурных знаниях обучающихся, в соответствии с уровнем обученности и национальным составом, выбраны необходимые для каждой конкретной группы пути формирования ЛСКК. Так, в группах будущих филологов внедрялись вариативные профессионально-ориентированные задания, а в группах гуманитариев – только инвариантные.

Типичными ошибками (лакунами), вызванными лингвокультурной интерференцией явились следующие: незнание значения языковой единицы с национально-культурным компонентом, влекущее неправильный выбор синонимов, антонимов; неправильная интерпретация языковой единицы с национально-культурным компонентом значения, что вызвано восприятием

устойчивых словосочетаний как свободных, а также выбором прямого, а не переносного значения таких единиц; смешение компонентов фразеологизмов; искажение грамматической формы компонентов языковых единиц с национально-культурным компонентом семантики.

Для формирующе-развивающего этапа было отведено 24 часа аудиторного времени в рамках учебных планов для иностранных студентов филологического профиля, обучающихся на подготовительных факультетах украинских вузов. Обучение по разработанной нами методике проводилось в ЭГ, а КГ обучались по традиционной методике обучения общению в социокультурной сфере, определяемой существующими программами и учебными пособиями (см. гл. 2).

Ради «чистоты» эксперимента студентам ЭГ не сообщали, что они будут обучаться по экспериментальной методике. Студенты ЭГ обучались по профессионально- и национально-ориентированной лингвометодической системе, в соответствии с моделью, описанной в предыдущем параграфе. В ЭГ студентов-гуманитариев профессиональные компоненты названной методики не были реализованы в полной мере в силу специфики будущих профессий таких студентов.

В ходе формирующе-развивающего этапа эксперимента реализовывались все фазы разработанной национально- и профессионально-ориентированной методики. В фазе формирования аспектных навыков использовались предкоммуникативные задания и упражнения (предтекстовые / предфильмовые); в фазе формирования умений в видах РД с приоритетом умений устной речи применялись условно-коммуникативные задания и упражнения (притекстовые / прифильмовые); в фазе формирования умений реализации ПРП – коммуникативные задания и упражнения (послетекстовые / послефильмовые).

Контрольный этап (четвёртая фаза) представлял собой определение уровня сформированности всех компонентов ЛСКК с использованием

контролирующих материалов формирующего эксперимента (представленных в Приложении В). Для контрольного этапа отводилось 4 академических часа. На этом этапе, так же, как и при проведении констатирующего эксперимента, осуществлено три серии контрольных срезов: для проверки сформированности трёх инвариантных составляющих ЛСКК китайских студентов-русистов – когнитивной, деятельностной и личностной. Материалы каждой серии контрольных срезов данного этапа проведения эксперимента содержат задания, определяющие уровень сформированности вариативных национально- и профессионально-ориентированных компонентов.

С целью определения количественных показателей эффективности предложенной методики формирования ЛСКК китайских студентов-русистов, положенной в основу формирующе-развивающего этапа эксперимента, осуществлено сопоставление уровней сформированности каждой из составляющих ЛСКК студентов ЭГ и КГ, а также сравнение с результатами констатирующего эксперимента.

Сравнивались результаты обучения студентов-филологов в ЭГ и КГ Сумского государственного педагогического университета им. А.С.Макаренко и Киевского национального университета им. Т.Г.Шевченко, Киевского национального лингвистического университета. Поскольку в ЭГ Харьковской государственной академии культуры, обучались студенты-гуманитарии, процесс формирования их ЛСКК был направлен на формирование инвариантных компонентов названной компетентности. Ввиду малочисленности актуального для нашего исследования контингента студентов в ХНУ имени В.Н.Каразина и в Харьковском национальном автомобильно-дорожном университете были выбраны только ЭГ. Обучение студентов ХНАДУ также было направлено на формирование инвариантных компонентов ЛСКК.



Качественный анализ полученных результатов позволил установить, что в ЭГ после внедрения лингвометодической модели формирования ЛСКК практически отсутствуют иностранные студенты (1,1 %), которые делали ошибки, нарушающие коммуникацию, не овладели бы лингвосоциокультурным, лингвооперациональным и лингвоаксиологическим корпусами языковых единиц.

Студенты КГ, обучение которых было ориентировано на формирование инвариантных составляющих, осваивали языковые и речевые единицы названных корпусов с помощью перевода на родной язык или язык-посредник.

Студенты этих групп освоили единицы лингвооперационального корпуса на уровне восприятия, а не продукции; умеют оценивать языковые и культурные явления или социокультурные ситуации, но не учебную деятельность друг друга.

Как и после констатирующего этапа экспериментального обучения, в КГ наблюдались следующие типичные ошибки, вызванные лингвокультурной интерференцией: незнание значения языковой единицы с национально-культурным компонентом, влекущее неправильный выбор синонимов, антонимов; неправильная интерпретация языковой единицы с национально-культурным компонентом значения, вызванное восприятием устойчивых словосочетаний как свободных, а также выбором прямого, а не переносного значения таких единиц; смешение составляющих фразеологизмов; искажение грамматической формы языковых единиц с национально-культурным компонентом семантики.

Следует отметить, что в ЭГ после экспериментального обучения по разработанной национально- и профессионально-ориентированной методике формирования лингвосоциокультурной компетентности значительно уменьшилось количество студентов с низким уровнем сформированности когнитивной составляющей – 12,6 % (см. табл. 3.4).

Таблица 3.4.

**Сформированность когнитивной составляющей ЛСКК  
по результатам формирующего эксперимента**

Количество баллов за тест	Количество студентов		В процентах, %		Уровни сформированности когнитивной составляющей ЛСКК
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	
100–80	<b>35</b>	18	<b>36,8</b>	20	высокий
79–60	<b>47</b>	27	<b>49,5</b>	30	средний
59–40	<b>12</b>	43	<b>12,6</b>	47,8	низкий
40–0	<b>1</b>	2	<b>1,1</b>	2,2	коммуникативный сбой

Количественные показатели оценки сформированности когнитивной составляющей лингвосоциокультурной компетентности свидетельствуют, что усвоение значений языковых единиц с национально-культурным компонентом семантики без использования перевода способствовало формированию стойких ассоциаций, закреплению языковой единицы в тезаурусе инофонов, в их лингвосоциокультурном уорпусе.

Подтверждена эффективность усвоения заданий на беспереводную семантизацию и лингвосоциокультурное комментирование; усвоения использования языковых единиц лингвосоциокультурного, лингвооперационального и лингвоаксиологического корпусов.

В ходе проведения формирующего этапа экспериментального обучения также значительно снизилось количество иностранных студентов-филологов с низким уровнем сформированности деятельностной составляющей лингвосоциокультурной компетентности – до 27,3 % (как показано в табл. 3.5).

Таблица 3.5.

**Сформированность деятельностной составляющей ЛСКК  
по результатам формирующего эксперимента**

Количество баллов за тест	Количество студентов		В процентах, %		Уровни сформированности когнитивной составляющей ЛСКК
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	
100–80	<b>32</b>	16	<b>33,7</b>	17,8	высокий
79–60	<b>36</b>	19	<b>37,9</b>	21,1	средний
59–40	<b>26</b>	53	<b>27,3</b>	58,9	низкий
40–0	<b>1</b>	2	<b>1,1</b>	2,2	коммуникативный сбой

Приведённые в таблице показатели подтверждают, что система заданий, структурированная в соответствии с фазами и задачами формирования инвариантных и вариативных компонентов составляющих ЛСКК, является целесообразной для формирования умений во всех видах РД в социокультурной сфере общения, в том числе филологических умений комментирования национально-культурной семантики языковых единиц.

Таблица 3.6.

**Сформированность личностной составляющей ЛСКК  
по результатам формирующего эксперимента**

Количество баллов за тест	Количество студентов		В процентах, %		Уровни сформированности когнитивной составляющей ЛСКК
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	
100–80	<b>31</b>	14	<b>32,6</b>	15,6	высокий
79–60	<b>37</b>	20	<b>38,9</b>	22,2	средний
59–40	<b>26</b>	51	<b>27,4</b>	56,6	низкий
40–0	<b>1</b>	5	<b>1,1</b>	5,6	коммуникативный сбой

Как видно из таблицы 3.6, анализ сформированности личностной составляющей показал, что процент иностранных студентов с низким уровнем данной составляющей ЛСКК после внедрения экспериментальной методики снизился до 27,4 % (см. табл. 3.6).

Приходим к выводу, что коммуникативные установки, содержание и проблемное построение заданий, использование интерактивных профессионально- и национально-ориентированных приёмов обучения стимулировали мотивацию студентов к комплексному, продуктивному освоению языка в единстве с культурой.

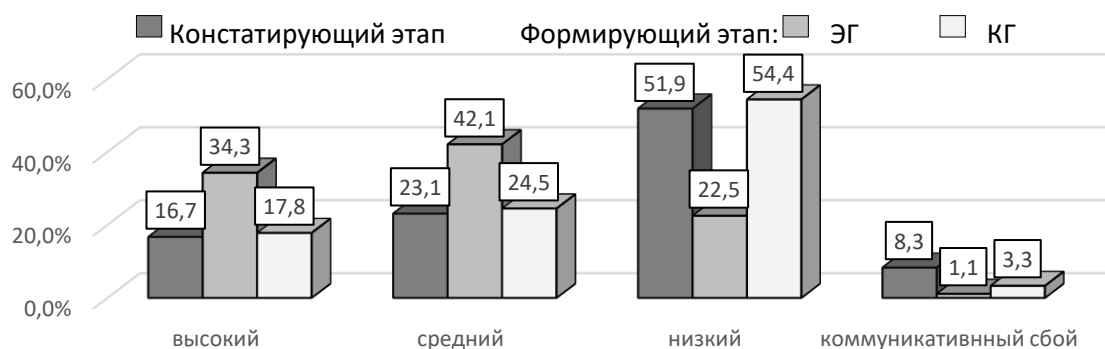
Систематизация полученных результатов позволила сравнить показатели сформированности всех составляющих ЛСКК в соответствии с уровнями в ЭГ и КГ (см. табл. 3.7). Разница в уровне сформированности ЛСКК экспериментальных и контрольных групп составила в среднем 17 %.

Таблица 3.7

**Сформированность лингвосоциокультурной компетентности  
по результатам формирующего эксперимента**

Уровни сформированности ЛСКК	Количество студентов				Разница уровней сформированности ЛСКК, %
	ЭГ		КГ		
высокий	33	<b>34,3 %</b>	16	<b>17,8 %</b>	<b>+16,5</b>
средний	40	<b>42,1 %</b>	22	<b>24,5 %</b>	<b>+17,6</b>
низкий	21	<b>22,5 %</b>	49	<b>54,4 %</b>	<b>-31,9</b>
коммуникативный сбой	1	<b>1,1 %</b>	3	<b>3,3 %</b>	<b>-2,2</b>
Всего	95	100 %	90	100 %	<b>+17,1 / -17,05</b>

Сравнение уровней сформированности ЛСКК по результатам констатирующего и формирующего этапов экспериментального обучения представлено на рис. 3.3.



**Рис. 3.3. Уровни сформированности ЛСКК по результатам формирующего этапа эксперимента по сравнению с результатами констатирующего среза (%).**

Статистическая обработка количественных показателей уровней сформированности составляющих ЛСКК ЭГ и КГ подтвердила эффективность разработанной национально- и профессионально-ориентированной методики.

Статистическая достоверность отличий между результатами ЭГ и КГ определена с помощью критерия Пирсона  $\chi^2$ . Для отклонения гипотезы  $H_0$  об отсутствии разницы и принятия гипотезы  $H_1$  о статистической достоверности разницы мы сравнили  $\chi^2_{\text{эмп.}}$  по  $P = 0,05$  и  $\chi^2$  по  $P = 0,01$ :  $\chi^2_{\text{эмп.}} > \chi^2_{0,05} = 23,2188 > 7,815$   $\chi^2_{\text{эмп.}} > \chi^2_{0,01} = 23,2188 > 11,343$ . Значение  $\chi^2_{\text{эмп.}}$  является достоверным при  $P = 0,05$ :  $23,2188 > 7,815$ , и тем более достоверным при  $P = 0,01$ :  $23,2188 > 11,343$ . (Ход рассуждений и порядок вычислений представлены в приложении Г). Анализ полученных в исследовании распределений позволяет подтвердить гипотезу диссертационной работы.

Таким образом, результаты контрольного этапа формирующего эксперимента свидетельствуют об эффективности профессионально- и национально-ориентированной методики формирования ЛСКК китайских студентов – будущих русистов.

В ходе эксперимента, ставившего своей целью формирование инвариантных и вариативных компонентов когнитивной, деятельностной и личностной составляющих ЛСКК, в процессе функционирования содержательного блока модели, включающего лингвистический материал и методику организации его усвоения: принципы (профессиональной направленности, национальной ориентации, сознательности, комплексности, устного опережения, наглядности); фазы (формирования аспектных навыков; формирования умений в видах РД; формирования коммуникативных умений реализации ПРП; контроля и оценки); систему заданий и упражнений; вариативные (профессионально- и национально-ориентированные) приёмы, верифицирована целесообразность организации обучения в соответствии с созданной моделью и разработанной методикой.

### **ВЫВОДЫ ПО 3 ГЛАВЕ**

В заключительной главе диссертационного исследования систематизированы результаты предыдущих разделов, описана профессионально- и национально-ориентированная методика формирования ЛСКК китайских студентов-филологов, что позволило прийти к следующим выводам:

1. На основе принципов профессиональной направленности и национальной ориентации, сознательности, комплексности, устного опережения, наглядности создана лингводидактическая модель формирования ЛСКК (её когнитивной, деятельностной и личностной составляющих). В структуре модели выделены такие блоки:

а) целевой, направляющий процесс моделирования и организации экспериментального обучения;

б) содержательный, включающий: этикетную, инструктирующую и оценивающую субпрограммы (имеющие прагматическую реализацию в виде речевых интенций, коммуникативных стратегий и коммуникативных тактик общей программы речевого поведения студентов – будущих преподавателей РКИ) и два блока: лингвистический, содержащий необходимые языковые единицы лингвосоциокультурного, лингвооперационального и лингвоаксиологического корпусов, единицы обучения и речевые произведения; методический, презентующий подходы, принципы, методы обучения, определение фаз, инвариантной системы заданий и упражнений (предкоммуникативных аналитического типа, условно-коммуникативных, коммуникативных) и вариативных приёмов обучения (выделение и сопоставление семантических долей языковых единиц (таблицы), системный и комплексный национально-ориентированный лингвосоциокультурный, лингвооперациональный и лингвоаксиологический комментарий; таблицы, схемы, планы монологического высказывания, обучение аудированию, репродуктивному подготовленному высказыванию и профессионально-ориентированному диалогу; интерактивные профессионально-ролевые национально-ориентированные игры – обучение продуктивному неподготовленному высказыванию и профессионально-ориентированному диалогу);

в) контрольно-результативный блок, оценивающий результаты использования экспериментальной методики в виде сформированности когнитивной, деятельностной и личностной составляющих ЛСКК.

2. Определены фазы методики формирования ЛСКК: 1) формирования аспектных навыков с учётом фонетической, лексической, грамматической китайско-русской интерференции; 2) формирования умений рецептивных и продуктивных видов РД с приоритетом умений устной речи (аудирования и

говорения); 3) формирования ситуативно-целесообразных коммуникативных умений; 4) контроля / самоконтроля и оценки.

3. Предложен набор инвариантных и вариативных тем, на материалах которых должна реализоваться ПРП китайских студентов-русистов в социокультурной и учебно-профессиональной сферах общения.

4. Систематизированы для задач настоящего исследования общие принципы (существующие в методике преподавания РКИ) и выделены частные критерии (профессиональной и национально-культурной целесообразности) отбора языковых и речевых единиц для лингвосоциокультурного, лингвооперационального и лингвоаксиологического корпусов, а также принципы отбора единиц обучения: диалогических единств и текстов.

5. Осуществлена экспериментальная проверка разработанной национально- и профессионально-ориентированной методики формирования ЛСКК китайских студентов-русистов, количественные показатели результатов подтвердили её эффективность. Разница уровня сформированности ЛСКК между ЭГ и КГ составила 17 %, в пользу ЭГ. Статистическая достоверность отличий между результатами ЭГ и КГ подтверждена с помощью критерия Пирсона  $\chi^2$ .



## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). Москва, 2009. 448 с.
2. Акишина А.А., Формановская Н.И. Русский речевой этикет: Учебное пособие для студентов-иностранцев. Москва, 1978. 186 с.
3. Арутюнов А.Р., Музруков Н.Б., Чеботарев П.Г. Игровые задания на уроках русского языка. Москва, 1988. 288 с.
4. Бабайлова Э.А. Текст как продукт, средство и объект коммуникации при обучении неродному языку. Саратов, 1987. 152 с.
5. Балыхина Т.М., Чжао Юйцзян. От методики к этнометодике. Обучение китайцев русскому языку: Проблемы и пути их преодоления. Москва, 2010. 344 с.
6. Божко Н.М. Этнопсихологические и цивилизационно-коммуникативные характеристики представителей китайского этноса: монография. Харьков, 2016. 230 с.
7. Борисова И.Н. Категория цели и аспекты текстового анализа. *Жанры речи*. Вып. 2. Саратов, 1999. С. 81–96.
8. Брызгунова Е.А. Звуки и интонация русской речи. Москва, 1983. 240 с.
9. Бурвикова Н.Д. Лингвистические единицы культурного знания: теоретический и практический аспекты. Методическое пособие к дистанционному курсу повышения квалификации преподавателей русского языка как иностранного: В 2-х частях: Часть I: Методика преподавания русского языка как иностранного Москва, 2004. С. 39 – 70.
10. Быкова О.П. Обучение русскому языку как иностранному в иноязычной среде (на примере южнокорейских университетов): дис. на соиск. учен. степ. д-ра пед. наук: 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания. Москва, 2011. 349 с.

11. Вагнер В.Н. Методика преподавания русского языка англоговорящим и франкоговорящим на основе межъязыкового сопоставительного анализа: Фонетика. Графика. Словообразование. Структуры предложений, порядок слов. Части речи: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. Москва, 2001. 384 с.

12. Ван Шуан. Методика использования учебного перевода в обучении китайских студентов-филологов устной речи на русском языке: дис. на соиск. учен. степ. д-ра пед. наук: 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания (русский язык как иностранный). Москва, 2016. 194 с.

13. Вегвари В. Новые технологии в обучении русскому языку филологов Венгрии (на основе видео): автореф. дис. на соиск. учен. степ. д-ра пед. наук: 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания. Москва, 1998. 27 с.

14. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. Москва, 1990. 247 с.

15. Вишнякова Л.Г. Использование деловых игр в преподавании русского языка как иностранного. Москва, 1987. 109 с.

16. Гамезо М.В. Знаковые модели и их роль в формировании умственных действий. *Вопросы психологии*. 1975. №6. С. 75–83.

17. Гребенев И.В., Чупрунов Е.В. Теория обучения и моделирование учебного процесса. *Инновации в образовании. Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского*. 2007. №1. С. 28–32.

18. Гузеев В.В. Образовательная технология: от приема до философии. Москва, 1996. 112с.

19. Даль В. Пословицы и поговорки русского народа. Москва, 1998. 544 с.

20. Добровольская В.В. Структура урока русского языка. Роль и функции преподавателей русского языка: пособие по методике преподавания русского языка как иностранного для студентов-нефилологов. Москва, 1984. С. 170–183.

21. Добровольская В.В. Речь преподавателя как составная часть обучения в курсе РКИ. *Язык. Литература. Культура*. 2013. Вып.9. С. 343 – 350.
22. Европейская система уровней владения иностранным языком. URL: [http://lang.mipt.ru/articles/european\\_levels.html](http://lang.mipt.ru/articles/european_levels.html) (дата обращения: 08.09.2017)
23. Иевлева З.Н., Мазина Л.З., Мартынова М.А. Предпосылки формирования профессионально-педагогической компетенции преподавателя русского языка у студентов-иностранцев на ранних стадиях обучения. *Русский язык и литература в общении народов мира: Проблемы функционирования и преподавания. Доклады советской делегации на VII Конгрессе МАПРЯЛ*. Москва, 1990. С. 93–104.
24. Ипполитова Н.А., Князева О.Ю., Савова М.Р. Русский язык и культура речи. Москва, 2004. 440 с.
25. Капитонова Т.И., Московкин Л.В. Методика обучения русскому языку как иностранному на этапе довузовской подготовки. Санкт-Петербург, 2006. 272 с.
26. Кашкарова Г.П. Лингвокогнитивный анализ контролирующих материалов. *Русский язык за рубежом*. 2009. № 5. С. 39–47.
27. Клименюк О.В. Методологія та методи наукового дослідження: Навчальний посібник. Київ, 2005. 186 с.
28. Копилова О.В., Курілюк Т.І. Лексичний мінімум як основа навчання лексики російської мови іноземних студентів. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки. Збірник наукових праць*. Випуск 30. Харків, 2017. С. 83–97.
29. Короткова Т.В. По-русски – без акцента! Корректировочный курс русской фонетики и интонации для говорящих на китайском языке. Санкт-Петербург, 2006. 196 с.
30. Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Первый сертификационный уровень. Общее владение / Н.П. Андрюшина,

Г.А. Битехтина, Л.П. Клобукова, Л.Н. Норейко, И.В. Одинцова. 5-е изд. Санкт-Петербург, 2011. 200 с.

31. Леонтьев А.А. Язык не должен быть «чужим». *Этнопсихолингвистические аспекты преподавания иностранных языков*. Москва, 1996. С. 41–47.

32. Лингвострановедение и текст: сборник статей / Сост. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Москва, 1987. 178 с.

33. Липатова В.Ю. Совершенствование текстопорождающей деятельности студентов при изучении риторики: дис. на соиск. учен. степ. д-ра пед. наук: 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания (русский язык как иностранный). Москва, 2006. 402 с.

34. Лю Хун. Формирование лингвострановедческой компетенции китайских студентов-филологов на начальном этапе обучения русскому языку: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук: 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания (русский язык как иностранный). Санкт-Петербург, 2001. 20 с.

35. Маркелова Т.В. Аксиология языка и русской языковой личности как квинтэссенция современности: отражение и преобразование. *Ценности и смыслы*. 2010. № 5. С. 64–76.

36. Меркулов М.М. Лингвострановедческий аспект упражнений и заданий к учебным текстам на основном этапе обучения студентов-нефилологов: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук: 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания (русский язык как иностранный). Москва, 1989. 22 с.

37. Методика межкультурного образования средствами русского языка как иностранного / А.Л. Бердичевский, И.А. Гиниатуллин, И.П. Лысакова, Е.И. Пассов / Под. ред. проф. А.Л. Бердичевского. Москва, 2011. 184 с.

38. Методика преподавания русского языка как иностранного для зарубежных филологов-русистов (включённое обучение) / под. ред. А.Н. Щукина. Москва, 1990. 231 с.

39. Методика преподавания русского языка как иностранного на начальном этапе / сост. Н.И. Ушакова. Харьков, 2015. 88 с.

40. Мисенёва В.В. Лингводидактическая система обучения инофонов русской и украинской фразеологии. *Академическая адаптация образовательных мигрантов в стране обучения*: монография [под ред. Н.И. Ушаковой]. Харьков, 2017. С. 180–194.

41. Митина Н.Г. Коммуникативные задачи, стратегии и тактики речевого поведения преподавателя РКИ при работе с заданиями коммуникативного типа. *Мир русского слова*. 2008. С. 99 – 101. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kommunikativnye-zadachi-strategii-i-taktiki-rechevogo-povedeniya-prepodavatelya-rki-pri-rabote-s-zadaniyami-kommunikativnogo-tipa> (дата обращения: 14.08.2017)

42. Митрофанова О.Д., Костомаров В.Г. Методика преподавания русского языка как иностранного. Москва, 1990. 266 с.

43. Морковкин В.В. О лингвострановедении и некоторых смежных вопросах. *Лингвострановедческий аспект в преподавании русского языка как иностранного*. Воронеж, 1984. С.58 – 68.

44. Навчальні плани та програми (довузівська підготовка іноземних громадян) / Уклад. : Б.М. Андрющенко, Ю.М. Іващенко, Ю.О. Колтаков та ін. Київ, 2005. Ч. 2. 168 с.

45. Окуневич Т.Г. Культура мовлення майбутнього учителя-словесника в умовах українсько-російської двомовності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.02 «Теорія та методика навчання (українська мова)» / Т.Г. Окуневич. – Херсон, 2004. – 20 с.

46. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. Москва, 2006. 944 с.
47. Олешков М. Ю. Лингвокультурологический аспект системного моделирования дискурса. *Русский язык за рубежом*. 2008. № 4 (209). С. 59 – 64.
48. Олешков М.Ю. Системное моделирование институционального дискурса: на материале устных дидактических текстов : дис. на соиск. учен. степ. д-ра пед. наук: 13.02.19 – теория языка. Нижний Тагил, 2007. 423 с.
49. Остапенко О. Місце моделювання як методу навчання в педагогічному проектуванні (на матеріалі лінгвометодики вищої школи). *Українська мова і література в школі*. Науково-методичний журнал. Електронна версія. № 6. 2004. URL: [www.ukr-in-school.edu-ua.net](http://www.ukr-in-school.edu-ua.net) (дата обращения: 18.08.2017)
50. Павлова Е.А. Возможности видео и методика работы с видеофильмом на уроке иностранного языка. 2012. URL: <http://festival.1september.ru/articles/608967> (дата обращения: 19.09.2017)
51. Пассов Е.И., Кузовлёва Н.Е. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: метод. пособие для преподавателей русского языка как иностранного. Москва, 2010. 568 с.
52. Пентилюк М.І. Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики: збірник статей. Київ, 2011. 256 с.
53. Пехота О.М., Кіктенко А.З. Освітні технології: Навч. -метод. Київ, 2000. – 256 с.
54. Пронин П.А. Поле фразеологизмов «семья» в современном политическом дискурсе. *Политическая лингвистика*. № 1(47). 2014. С. 245–249. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pole-frazeologizmov-semya-v-sovremennom-politicheskom-diskurse> (дата обращения: 20.08.2017)
55. Ростова Е.Г. Методические рекомендации по проведению лингвострановедческого анализа и интерпретации художественного текста.

Для преподавателей филологических факультетов, ФПК и студентов-филологов основного этапа обучения. Москва, 1994. 148 с.

56. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. Москва, 1998. 256 с.

57. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии. Санкт-Петербург, 2003. 350 с.

58. Словарь ошибок русского языка. URL: [http://common\\_mistakes.academic.ru](http://common_mistakes.academic.ru) (дата обращения: 21.08.2017)

59. Стативка В. И. Взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности: теоретические основы и методические рекомендации. Сумы, 2004. 331 с.

60. Теория и практика педагогического эксперимента / Под. ред. А.И. Пискунова, Г.С. Воробьева. Москва, 1979. 207 с.

61. Ткаченко Л.П. Учебный аудиотекст: вопросы организации и презентации. *Лингвистические и методические проблемы преподавания русского языка как неродного*. Москва, 1987. С.138–144.

62. Толковый переводоведческий словарь. 3-е издание, переработанное. Москва, 2003. URL: <http://pervodovedcheskiy.academic.ru/1422> (дата обращения: 21. 08. 2017)

63. Толмачёва Т.А. Методический потенциал использования коммуникативных стратегий иноязычного речевого поведения в процессе обучения иностранному языку в языковом вузе. *Мир науки, культуры, образования*. 2008. № 4. С. 95–98.

64. Турчанинова Э.М. Узуально-поведенческий тип учебного страноведческого текста и его коммуникативно-речевая ценность. *Лингвострановедение и текст*. Сборник статей. Москва, 1987. С. 130–142.

65. Ушакова Н.И. Учебник по языку обучения для иностранных студентов в русле современной образовательной парадигмы (Теория и

практика создания учебника по языку обучения для иностранных студентов вузов Украины). Харьков, 2009. 263 с.

66. Ушакова Н.И. Многоаспектная модель учебника по русскому языку для иностранных студентов в высших учебных заведениях Украины: дис. на соиск. учен. степ. д-ра пед. наук: 13.00.02 – теория и методика обучения (рус. яз.). Харьков, 2010. 545 с.

67. Федосеева А.В. Роль и место оценочных единиц в процессе обучения русскому языку как иностранному: Дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук: 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания (русский язык как иностранный). Москва, 2016. 203 с.

68. Формановская Н.И. Коммуникативно-прагматические аспекты единиц общения. Москва, 1998. 219 с.

69. Фразеологический словарь русского литературного языка. URL: <http://dic.academic.ru/searchall.php?SWord=выйти+замуж&from=xx&to=ru&did=&stype=0> (дата обращения: 21. 08. 2017)

70. Фридман Л.М. Наглядность и моделирование в обучении. Москва, 1984. 80 с.

71. Чень Чунься. Лингвокультурный минимум для обучения китайских студентов-филологов профессиональному общению в социокультурной сфере. *Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний та національний виміри змін: матеріали III Міжнародної науково-практичної конф. (06 – 07 квітня 2016 року, м.Суми). Том 1. Суми, 2016. С. 195–197.*

72. Чень Чунься. О формировании деятельностного компонента лингвосоциокультурной компетентности китайских студентов-филологов. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. №3 (57). Суми, 2016. С.470–479.*

73. Шатилов С. Ф., Годунов Б.П. Место и роль эксперимента в методике обучения иностранному языку. *Русский язык как иностранный и методика его преподавания. Ленинград, 1983. С.116 – 126.*



74. Шведова Н.Ю. Очерки по синтаксису русской разговорной речи. Москва, 2003. 310 с.
75. Штейнфельд Э.А. Частотный словарь современного русского литературного языка. Таллин, 1963. 316 с.
76. Шульга И.Н. Методика адаптационно-корректировочного тренинга по русскому языку для иностранных студентов неязыковых специальностей: дис. на соиск. учён. степ. канд. пед. наук: 13.00.02 – теория и методика обучения (русский язык). Харьков, 2014. 246 с.
77. Щукин А.Н. Обучение речевому общению на русском языке как иностранном: Учебно-методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного. Москва, 2012. 784 с.
78. Язык, литература, культура: Сб. науч.-метод. статей. Москва, 2012. Вып. 8. 352 с.

## ВЫВОДЫ

В контексте культуроведческого подхода к преподаванию иностранного языка важную роль играет формирование ЛСКК китайских студентов-русистов. В ходе диссертационного исследования было выяснено, что в качестве компонента коммуникативной компетентности, сформированная ЛСКК позволяет студентам-филологам реализовать свои коммуникативные потребности в ситуациях межкультурного общения, а как компонент профессиональной компетентности сформированная ЛСКК даёт студентам возможность овладеть умениями методической организации общения в учебно-профессиональной и социокультурной сфере.

В диссертационной работе были решены все поставленные перед исследованием задачи:

1. На основе культуроведческого, социокультурного, коммуникативно-деятельностного, компетентностного, личностно и национально ориентированного подходов теоретически обоснованы содержание и структура профессионально-ориентированной ЛСКК китайских студентов-филологов как когнитивно-деятельностного конструкта. ЛСКК имеет трехкомпонентную структуру: инвариантные когнитивную, деятельностную, личностную составляющие, содержание которых определяется коммуникативными потребностями конкретного контингента в социокультурной сфере общения. Составляющие ЛСКК также содержат вариативные национально- и профессионально-ориентированные компоненты, обуславливающие обучение профессиональному общению целевого контингента исследования.

2. Когнитивная, деятельностная, личностная составляющие ЛСКК имеют двухуровневую структуру: экстралингвистический и лингвистический уровни. Единицы лингвистического уровня составляют лингвосоциокультурный, лингвооперациональный, лингвоаксиологичный корпусы языковых единиц. Для каждого из уровней выделены инвариантные

(актуальные для студентов разных специальностей) и вариативные (профессионально- и национально-ориентированные) компоненты: языковые единицы для лингвистического уровня, знания и умения для экстралингвистического.

3. Для выявления современного состояния формирования ЛСКК иностранных студентов-филологов осуществлен выбор критериев определения уровня сформированности названной компетентности. Гносеологический критерий выбран для оценки сформированности экстралингвистических знаний и знаний лингвосоциокультурного, лингвооперационального, лингвоаксиологического корпусов языковых единиц; операциональный критерий применён для оценки уровня сформированности умений в рецептивных и продуктивных видах речевой деятельности, а также уровня владения корпусами языковых единиц. Аксиологический критерий стал параметром оценки умений выражения отношения к инокультурным явлениям средствами иностранного (русского) языка. Акмеологический субкритерий послужил для оценки сформированности профессиональных компонентов всех составляющих ЛСКК.

4. Описаны инвариантные (для разных контингентов студентов) и вариативные (актуальные для китайских студентов-филологов) показатели уровней (высокого, среднего, низкого) сформированности исследуемой компетентности. Особенности обучения иностранному языку на начальном этапе обусловили выделение дополнительного уровня, на котором из-за недостаточной сформированности составляющих ЛСКК происходит коммуникативный сбой (нарушение коммуникации, невозможность достижения её цели). Критерии и показатели сформированности ЛСКК применили для оценки уровней обученности иностранных студентов, которые закончили обучение на подготовительных факультетах или достигли уровня В1 владения языком другим способом. Formой оценивания были избраны тесты. Анализ результатов констатирующего этапа эксперимента

свидетельствует, что у большинства студентов (51,9%) наблюдается низкий уровень сформированности ЛСКК. 8,3% студентов не смогли поддержать интеракции, продемонстрировали коммуникативный сбой.

5. С целью определения причин низкого уровня сформированности ЛСКК проанализированы программное и методическое обеспечение обучения иностранных студентов-филологов подготовительных факультетов. Ситуативные, интенциональные, тематические, лексические минимумы существующих программ и пособий, системы упражнений и заданий не соответствуют в полной мере коммуникативно-профессиональным задачам формирования ЛСКК китайских студентов-русистов.

6. Применение метода моделирования позволило установить, что профессионально- и национально-ориентованная лингводидактическая модель формирования ЛСКК содержит целевой, содержательный (лингвистический и методический), а также контрольно-результативный блоки. В соответствии с актуальными подходами, принципами и методами определена структура и состав блоков, описаны единицы, входящие в состав лингвистического блока, охарактеризованы фазы формирования ЛСКК, виды упражнений и заданий, применяемых в каждой фазе, вариативные профессионально и национально-ориентированные приёмы.

7. Осуществлена экспериментальная проверка эффективности методики формирования инвариантных и вариативных компонентов когнитивной, деятельностной и личностной составляющих ЛСКК китайских студентов-русистов, учитывающей характеристики лингвосоциокультурного, лингвооперационального, лингвоаксиологического корпусов единиц разных языковых уровней.

8. В соответствии с созданной моделью и разработанной методикой был проведён формирующий этап экспериментального обучения. С применением предлагаемых критериев установлено, что высокого уровня достигли 34,3 % ЭГ и 17,8 % КГ, среднего – 42,1 % ЭГ и 24,5 % КГ, низкого –

22,5 % ЭГ и 54,4 % КГ, коммуникативный сбой допустили 1,1 % ЭГ и 3,3 % КГ. Уровень сформированности ЛСКК студентов ЭГ в среднем на 17% выше, чем у студентов КГ. Статистическая достоверность различия между результатами ЭГ и КГ определена с помощью критерия Пирсона  $\chi^2$ . Значение  $\chi^2_{\text{емп.}}$  является достоверным при  $P = 0,05$ :  $23,2188 > 7,815$ , и тем более достоверным при  $P = 0,01$ :  $23,2188 > 11,343$ . Анализ полученных в исследовании распределений позволяет подтвердить гипотезу диссертационной работы, констатировать, что цель исследования достигнута, поставленные задачи выполнены.

Диссертационная работа не претендует на окончательное решение проблемы формирования лингвосоциокультурной компетентности инофонов в процессе обучения русскому языку. Однако теоретические выводы исследования, определение составляющих названной компетентности, уровней их сформированности, инвариантных и вариативных компонентов, фаз формирования компетентности представляют собой гибкую методическую структуру, что позволяет очертить направления дальнейших научных поисков: формирование лингвосоциокультурной компетентности иностранных студентов других национальностей и специальностей на разных этапах и уровнях языковой подготовки.

## ПРИЛОЖЕНИЯ

### ПРИЛОЖЕНИЕ А. Корпусы языковых единиц

#### *Приложение А.1. Лингвосоциокультурный корпус по теме «Семья»*

<i>русский</i>	<i>китайский</i>
бабушка, -и	祖母 (奶奶) 外祖母 (姥姥)
близнецы (мн. ч.) / -ов	妻子
брат, -а	兄弟
внук, -а	孙子/外孙
внучка, -и	孙女/外孙女
выходить / выйти замуж (за кого)	出嫁 / выйти девушке из дома
дедушка, -и	祖父 (爷爷) /外祖父 (姥爷)
двоюродный, -ая / -ое / -ые	堂, 表亲
дочь, дочери	女儿
дядя, -и	叔叔, 伯父/舅舅/姨父/姑父 – младший / старший брат отца // брат матери // муж тёти по матери // муж тёти по отцу
жена, -ы	妻子
женат (на ком) (для мужчины)	已婚 (男人)
жениться (на ком) (для мужчины)	结婚, 娶妻
жених, -а	未婚夫/ 新郎 <small>обязательное наличие девушки, на которой будет жениться</small> / на свадьбе
(быть) замужем (за кем) / для	已婚 (女人)

женщины	
зять, -я	女婿
кум, -а	孩子父母对孩子教父的称呼, 或孩子教父教母对孩子父亲的称呼。
кума, -ы	孩子父母对孩子教母的称呼, 或孩子教母教母对孩子母亲的称呼
мама, -ы / мать, матери	妈妈/母亲
младший, -ая / -ее / -ие	年幼的
муж, -а	丈夫
невеста, -ы	未婚妻/新娘
невестка, -и	儿媳, 嫂子, 弟妇, 妯娌
папа, -ы / отец, отца	爸爸/父亲
племянник, -а	侄子, 外甥
племянница, -ы	侄女, 外甥女
прабабушка, -и	曾祖母, 外曾祖母
правнук, -а	曾孙, 外曾孙
правнучка, -и	曾孙女, 外曾孙女
прадедушка, -и	曾祖父, 外曾祖父
разводиться / развестись (с кем)	离婚
ребёнок, -нка / дети	孩子/孩子
родители (мн. ч.), -ей	父母
родной, -ая / -ое / -ые	亲的
родственник, -а	亲戚
свёкор	公公

свекровь	婆婆
семья, -и	家庭
семейный, -ая / -ое / -ые	家庭的
сестра, -ы	姐妹
старший, -ая / -ее / -ые	年长的
сын, -а	儿子
тесть, -я	岳父
тётя, -и	婶婶, 伯母/舅妈/阿姨/姑母
тёща, -и	岳母
блудный сын	浪子 (исконно китайское) / человек + грамм. кат. прилаг. + как волна
сын своего времени	时代之子 / человек, очень талантливый и умный (век+гр.зн. притяж.+ человек)
крёстный отец	教父 (все люди знают из фильма и Библии)
крёстная мать	教母
на деревню дедушке	子虚乌有 (несуществующее место и нереальный человек)
семейный очаг	家园 семейный двор или сад
Вся семья вместе, так и душа на месте.	家和万事兴 Если вся семья вместе, значит всё будет развиваться.
Семья без детей, что цветок без запаха.	孩子是早晨八九点钟的太阳-毛泽东 Дети (в стране), как солнце в 8-9 часов (цитата Мао Цзедуна)
На свете всё найдёшь, кроме отца и матери.	世上只有妈妈好 «На свете мама – наилучшая...» (из песни)



	Любовь от мамы, как вода (очень нежная), а от папы, как гора (защищает и серьёзная) / (поговорка)
В гостях хорошо, а дома лучше.	金窝银窝不如自己的狗窝 Своя будка лучше, чем чужая золотая и серебряная. Свой бедный домик лучше, чем чужой золотой и серебряный дом.

### Приложение А.2. Лингвооперациональный корпус

<i>русский</i>	<i>китайский</i>
активизировать (коммуникативные умения)	激活, 使.....活跃 (社交能力)
анализировать / проанализировать (морфемную структуру)	分析 (词素结构)
вставлять / вставить (необходимую языковую единицу)	增加, 增添 (必需的语言单位)
выбирать / выбрать (ключевое слово)	选出 (关键词)
выделять / выделить (окончание в слове)	指出, 标明 (单词的词尾)
выписывать / выписать (слова с национально-культурным компонентом значения)	抄写 (带有民族文化内涵的词汇)
выполнять / выполнить (задание)	做, 完成 (练习)
говорить / сказать (своим друзьям)	说, 告诉 (自己的朋友们)
готовить / подготовить (сообщение на тему)	准备 (根据主题准备通知, 消息)
группировать / сгруппировать (слова)	分组 (单词)

делать / сделать (обратный перевод)	做 (互译)
дописывать / дописать (микротекст)	续写 (短文)
дополнять / дополнить (ответы друг друга)	补充 (彼此的回答)
задавать / задать (вопрос)	提 (问题)
заканчивать / закончить (реплику)	结束 (对白)
заменять / заменить (слова словосочетаниями)	替换 (用词组来替换单词)
записывать / записать (предложения)	记下来 (句子)
заполнять / заполнить (пропуски словами)	填写 (在空白处填写单词)
знакомить / познакомить (одногоруппника со своей семьёй)	介绍 (同学给自己的家人)
давать / дать определение (понятия)	给出确定的 (涵义)
знать / узнать (традиции)	了解 (风俗)
изображать / изобразить (семейное дерево)	展示 (家谱)
использовать (слова для справок)	使用 (单词来答复)
исправлять / исправить (неправильное написание слова)	改正 (错误词语)
комментировать / прокомментировать (значение афоризма)	注释, 注解 (格言的含义)
называть / назвать (синонимы / антонимы) / (семантические доли лексического фона)	说出 (同义词/反义词) / (词汇背景的义素)
находить / найти (сходства и различия)	找出 (相似和不同)

отличия)	
начинать / начать (диалог)	开始 (正确的开始对话)
образовывать / образовать (новые слова)	构成 (新词)
обращать / обратить внимание (на соматизмы)	吸引 (注意看手势, 姿势)
обращаться / обратиться (к декану)	转身, 朝着 (对系主任说话)
объяснять / объяснить (значение фразеологизма)	解释 (成熟, 熟语)
описывать / описать (обычай)	描述 (习俗)
отвечать / ответить (на вопрос)	回答 (问题)
относить / отнести (слово к тематическому ряду, тематической группе)	列入 (专题系列, 专题组)
переводить / перевести (слова на родной язык)	翻译 (成自己国家语言)
переписывать / переписать (текст без ошибок)	抄写 (无错误抄写)
писать / написать (сочинение на тему)	写 (按照主题写作文)
повторять / повторить (слова за диктором)	重复 (播音员的话)
подбирать / подобрать (синоним, антоним, эквивалент)	挑选 (同义词, 反义词, 同位词)
показывать / показать (фото своей семьи)	展示 (家庭成员的相片)
предлагать / предложить	提议, 提供, 推荐, 询问 (交谈的人)

(собеседнику)	
продолжать / продолжить (ряд синонимов)	继续 (下列同义词)
произносить / произнести (слово правильно)	发音 (以正确的方式发音)
прослушивать / прослушать (аудиотекст)	听, 听完 (音频)
разделять / разделить (текст на смысловые части)	分类 (将课文按照内容分类)
раскрывать / раскрыть (значение слова)	解释 (词义)
рассказывать / рассказать (о праздниках своей страны)	讲述 (自己国家的节日)
расспрашивать / расспросить (других студентов вашей группы)	详细询问 (班级的其他同学)
систематизировать (названия праздников)	系统化 (各个节日名称)
следить / проследить (за правильностью произношения)	关心, 注意 (正确性)
слушать / послушать (друг друга)	听 (互相听)
соединять / соединить (близкие по значению слова)	连接 (意思相近的词语)
сопоставлять / сопоставить (значения)	对比 (意思)
составлять / составить (диалог по ситуации)	作 (表)
спрашивать / спросить (преподавателя)	问, 请教 (老师)

сравнивать / сравнить (семантические доли)	对比 (名称)
ставить / поставить (слова в нужной форме)	填写 (单词正确的形式)
узнавать / узнать (новое слово)	了解 (在系办公室了解)
употреблять / употребить (словосочетания в правильной форме)	使用 (正确使用词组)
устанавливать / установить связь (между морфемой и её значением)	建立 (词素与词义的关系)
уточнить / уточнять (значение фразеологизма)	确定 (成语或熟语的意义)
формулировать / сформулировать (правило)	建立 (规则)
читать / прочитать (диалог, текст)	读 (对话, 课文)

**Приложение А.3. Лингвоаксиологический корпус**

<i>русский</i>	<i>китайский</i>
впечатление, -я	印象
любимчик, -а	宠儿
мнение, -я	意见
невежество, -а	无知
повышение, -я	提高
(не) правда, -ы	(不) 真实
снижение, -я	降低
улучшение, -я	变好
ухудшение, -я	恶化
безошибочный, -ая / -ое / -ые	无错的/正确的
вежливый, -ая / -ое / -ые	有礼貌的, 客气的
(не) верный, -ая / -ое / -ые	(不) 对的
(не) правильный, -ая / -ое / -ые	(不) 正确的
(не) скромный, -ая / -ое / -ые	(不) 谦虚的, 客气的
сырой = незаконченный, -ая / -ое / -ые	不成熟的, 陌生的
особенный, -ая / -ое / -ые	特殊的
(не) удачный, -ая / -ое / -ые	(不) 顺利的
удивительный, -ая / -ое / -ые	惊讶的
(не) согласен / (не) согласна, -ы	(不) 赞成, 同意 / (不) 赞成, 同意 (阴性)
замечательно	非常好
отлично	非常好

прекрасно	优秀
ужасно	可怕
возражать / возразить (кому, на что)	反对
волноваться (из-за чего)	担忧
выделять / выделить (кого, что)	标出
интересоваться / заинтересоваться (чем)	感兴趣
любить / полюбить (кого, что)	爱
ненавидеть / возненавидеть (кого, что / за что)	恨
нравиться / понравиться (что / кому)	喜欢
отрицать (что)	否定
оценивать / оценить (что)	评价
подтверждать / подтвердить (что / чем)	帮助, 支持
считать / посчитать нужным	认为.....是需要的
ветер в голове	感兴趣
вылетать / вылететь (выскакивать / выскочить) из головы	忘得一干二净
звёзд с неба не хватает	才华出众, 才智过人
золотая головушка	笨蛋
кивать (качать головой)	点头 (表示问候, 同意, 肯定等)
на свежую голову	头脑清醒
не разгибать спины	不停息的, 埋头苦干, 刻苦
погладить по голове	赞扬, 夸奖

погрозить пальцем	威胁，恐吓
пожимать плечами	耸肩（表示不理解，不知道，惊讶，鄙视等）
похлопать по плечу	拍拍肩膀
с грехом пополам	勉勉强强，马马虎虎。不光明磊落的
терять / потерять голову	没头脑
Интересно здесь!	非常有意思!
Как много вы сделали!	你做的太多了!
Какой он специалист!	他太专业了!
Какой талантливый студент!	多么天才的学生!
Не может быть!	不可能!
Нет слов!	无话可说!
Неужели!	真的吗? 怎么可能!
Пустяки!	废话! 蠢话! 无聊!
Такой старательный студент!	多么努力的学生!
Вы прекрасно выполнили задание.	你们/您作业做的非常好。
Вы написали интересное сочинение.	你们/您写的作文非常有意思。
Вы сделали удачный перевод текста.	你们/您翻译的课文非常出色。
Сегодня вы читали намного лучше, чем вчера.	今天你们/您比昨天读得好多了。



## ПРИЛОЖЕНИЕ Б

### **Материалы анкетирования преподавателей РКИ, обучающих иностранных студентов на подготовительных факультетах или на других формах обучения, обеспечивающих освоение студентами русского языка на уровне В1**

#### ***Приложение Б.1. Анкета для преподавателей РКИ (о структуре ЛСКК).***

*Уважаемые коллеги!*

*Просим вас помочь в проведении методического исследования, ставящего своей целью оптимизацию процесса языковой подготовки иностранных студентов, а именно, создание методической модели формирования лингвосоциокультурной компетентности (ЛСКК) китайских студентов филологических специальностей.*

Лингвосоциокультурная компетентность – комплексный когнитивно-деятельностный конструкт, определяющий характеристики вторичной языковой личности изучающего иностранный язык, содержащий когнитивную, деятельностную и личностную составляющие. Сформированность когнитивной составляющей ЛСКК обеспечивается знанием лингвосоциокультурного, лингвооперационального и лингвоаксиологического корпусов языковых единиц; деятельностной составляющей – владением лингвосоциокультурным и лингвооперациональным корпусами языковых единиц; личностной составляющей – владением лингвоаксиологическим корпусом языковых единиц.

Каждая из составляющих содержит инвариантные компоненты, актуальные для студентов филологических специальностей, и вариативные компоненты, наличие которых важно для будущих преподавателей-русистов.

Просим вас оценить методическую целесообразность предложенной структуры ЛСКК, а также отражение каждой из составляющих названного методического конструкта в учебных программах и пособиях.

Ниже дана краткая характеристика составляющих, с нашей точки зрения, присутствующих в структуре ЛСКК и определяющих уровень владения знаниями и сформированности умений во всех видах РД в социокультурной коммуникативной сфере, а также профессиональных характеристик будущих преподавателей РКИ.

Когнитивная составляющая ЛСКК: экстралингвистический уровень (знание культурного фона и прототипов) и лингвистический уровень (облигаторные тексты, афоризмы, фразеологизмы, лексемы с национально-культурным компонентом семантики). Знание культурного фона является инвариантным компонентом, а прототипы лингвокультурных единиц отнесены к вариативным профессиональным компонентам.

Деятельностная составляющая ЛСКК также имеет два уровня. Экстралингвистический уровень составляют: а) инвариантные умения усвоения особенностей иноязычной культуры, включающие навыки восприятия языковых единиц с национально-культурным компонентом значения на фонографическом, морфемном, лексическом и грамматическом уровнях; а также умения смысловой интерпретации лексем, фраземы и текста на основе осмысления их культурного фона; б) вариативные профессиональные и национально-ориентированные умения учебной семантизации единиц с национально-культурным компонентом значения и умения лингвосоциокультурного комментирования названных единиц и проективных текстов. Лингвистический уровень формируют слова-операторы учебных заданий, в т.ч., учебной беспереводной семантизации; речевые клише.

К экстралингвистическому уровню личностной составляющей ЛСКК отнесены следующие компоненты: а) инвариантные (умения установления

сходств и различий в родном и иностранном языке, в родной и иноязычной культуре; сформированное качественно новое понимание мира – «третья культура»; позитивное отношение к носителям изучаемого языка и культуры; толерантный коммуникативный стиль; умение использовать единицы разных уровней языка с оценочной модальностью, речевые клише с оценочной модальностью (на репродуктивном уровне), иностранных студентов всех профилей обучения на определённом уровне владения языком (от А2 до В1); б) вариативные (умения учитывать национально-обусловленные когнитивный стиль и коммуникативные стратегии изучающих РКИ; межкультурная чувствительность на уровне интеграции; толерантное методическое мышление; умения использования языковых и речевых единиц с оценочной модальностью в ситуациях профессиональной сферы общения). Компонентами лингвистического уровня являются языковые единицы с оценочной модальностью, речевые клише.

Составляющие ЛСКК	Формирование в учебном процессе на п/ф (да / нет)	Необходимость для обучения будущих русистов (да / нет)
Когнитивная		
Деятельностная		
Личностная		
Ваш вариант		

Просьба дописать дополнительные характеристики составляющих ЛСКК, не отражённые в наших материалах.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**Приложение Б.2. Анкета для преподавателей РКИ (оценка методических пособий)**

*Уважаемые коллеги!*

*Просим вас помочь в проведении методического исследования, ставящего своей целью оптимизацию процесса языковой подготовки иностранных студентов, а именно, создание методической модели формирования лингвосоциокультурной компетентности (ЛСКК) китайских студентов филологических специальностей.*

Просим вас оценить методическое обеспечение процесса обучения РКИ студентов-филологов на подготовительных факультетах (или других формах обучения, обеспечивающих уровень В1 владения языком).

Ниже дана краткая характеристика компонентов, составляющих, с нашей точки зрения, структуру ЛСКК и определяющих уровень владения языком в социокультурной коммуникативной сфере.

Лингвосоциокультурная компетентность – комплексный когнитивно-деятельностный конструкт, определяющий характеристики вторичной языковой личности изучающего иностранный язык, содержащий когнитивную, деятельностную и личностную составляющие.

Сформированность когнитивной составляющей ЛСКК обеспечивается знанием лингвосоциокультурного, лингвооперационального и лингвоаксиологического корпусов языковых единиц; деятельностной составляющей – владением лингвосоциокультурным и лингвооперациональным корпусами языковых единиц; личностной составляющей – владением аксиологическим корпусом языковых единиц.

Опираясь на концепцию экспертизы учебных материалов А. Арутюнова, М. Вятютнева, А. Фурмана мы определили, что при оценке учебных пособий, способствующих формированию ЛСКК китайских студентов-филологов начального этапа обучения РКИ, необходимо соотносить структуру и содержание учебных материалов с показателями, отражёнными в разработанной нами таблице-анкете.

В пустые графы таблицы просим вписать компоненты, необходимые с Вашей точки зрения.

Название учебного пособия, используемого Вами для обучения РКИ / или из списка	
Название учебного пособия, используемого Вами для формирования ЛСКК / или из списка	
<i>Компоненты учебных материалов</i>	<i>Наличие в учебных материалах для п/ф (от А2 до В1) %</i>
Ситуативно-тематический и языковой минимум формирования ЛСКК общения, описанному в программах по РКИ уровня В1).	
Коммуникативные интенции, необходимые для формирования ЛСКК	

Соответствие текстотеки пособия задачам общения на необходимом уровне владения языком	
Языковые единицы (инвариантные и вариативные) лингвосоциокультурного корпуса	
Языковые единицы (инвариантные и вариативные) лингвооперационального корпуса	
Языковые единицы (инвариантные и вариативные) лингвоаксиологического корпуса	
Система заданий для формирования умений использования языковых единиц лингвосоциокультурного корпуса	
Система заданий для формирования умений использования языковых единиц лингвооперационального корпуса	
Система заданий для формирования умений использования языковых единиц лингвоаксиологического корпуса	
Система заданий для оценки сформированности составляющих ЛСКК	
Национальная ориентация	

***! Просим Вас внести в список пособия, не указанные нами.***

## РЕКОМЕНДУЕМЫЙ СПИСОК УЧЕБНЫХ ПОСОБИЙ

1. Аббакумова Г. А. Расширяем горизонты: учебное пособие по развитию речи для иностранных учащихся. Киев, 2013. 130 с.
2. Акишина А. А., Формановская Н.И. Русский речевой этикет. Пособие для студентов-иностранцев. Москва, 1986. 181 с.
3. Акишина А.А. Элементарное общение по-русски (разговорный курс на 40 часов). Москва, 2014. 80 с.
4. Акишина А. А., Акишина Т.Е. Этикет русского телефонного разговора: Пособие для студентов-иностранцев. Москва, 1990. 116 с.
5. Андрианов Б. В. На великой русской равнине: Книга для чтения с комментарием на испанском языке. Москва, 1986. 208 с.
6. Антонова В. Е., Нахабина М.М., Толстых А.А. Дорога в Россию: учебник рус. яз. (первый уровень): в 2-х т. Т.1. Санкт-Петербург, 2007. 200 с.
7. Антонова В. Е., Нахабина М.М., Толстых А.А. Дорога в Россию: учебник рус. яз. (первый уровень): в 2-х т. Т.2. Санкт-Петербург, 2007. 184 с.
8. Балыхина Т.М., Евстигнеева И.Ф., Маёрова К.В. Учебник русского языка для говорящих по-китайски. Москва, 2008. 352 с.
9. Баско Н. В. Изучаем русский, узнаем Россию: учеб. пособие по развитию речи, практ. стилистике и культурологии. Москва, 2005. 279 с.
10. Баско Н.В. Знакомимся с русскими традициями и жизнью россиян. Учебное пособие по русскому языку и культуроведению. Москва, 2014. 232 с.
11. Бунин И. А. «Темные аллеи» и другие рассказы / Сост. К.В. Маёрова. Москва, 2006. 80 с.
12. Бурякова Е.С., Валит Е.С., Лагута Т.Н. Введение в языкознание. Учеб. -метод. пос. для иностр., изучающих рус. яз. (нач. этап обучения). Харьков, 2015. 100 с.

13. Валит Е.С. Мифология древних славян. Композиция рус. нар. волшебной сказки: Учеб. пос. для иностр. студентов-гуманитариев, изучающий предмет «Литература». Харьков, 2011. 58 с.

14. Варава С.В., Захарова Н.Н., Левицкая Л.Г. Русский язык. Научный стиль. Филологический профиль. Для студентов-иностранцев высших учебных заведений: учебник. Харьков, 2006. 688 с.

15. Величко А.В., Лебедева Н.В., Юдина Л.П. Обучение монологической речи студентов-филологов. Москва, 1988. 154 с.

16. Величко А.В., Юдина Л.П. Русский язык в текстах о филологии: пособие для иностр. Учащихся. Москва, 2008. 256 с.

17. Войнова Е.И., Матвеева В.М., Аверьянова Г.Н. Учебник русского языка для иностранных студентов-филологов: основной курс (первый год обучения). Москва, 1981. 312 с.

18. Вольская Н.П. Можно? Нельзя? Практический минимум по культурной адаптации в русской среде. Москва, 2012. 48 с.

19. Голованова Л. З. Пособие по научному стилю речи для студентов-иностранцев подготовительных факультетов вузов СССР: Основной курс (филологический профиль). Москва, 1980. 88 с.

20. Голубева А. В. Россия: характеры, ситуации, мнения. Вып.1. Санкт-Петербург, 2002. 112 с.

21. Губиева И. Г., Яцеленко В.А. 50 русских текстов: книга для чтения на рус. яз. для иностранцев. Москва, 2008. 168 с.

22. Гусарчук А.А., Ключко Т.В., Левицкая Л.Г., Матвеева О.И. Читаем по-русски. Учебн. пособие по домашнему чтению. Для студентов-иностранцев подготовительных и основных факультетов вузов Украины. Харьков, 2005. 196 с.

23. Давайте почитаем об Украине по-украински, по-русски, по-английски: Учеб. пос. / Л.И. Селиверстова, Т.Н. Лагута, Т.В. Ключко, А.А. Ященко / под ред. Е.С. Валит. Харьков, 2011. 272 с.



24. Домнич С.П., Захарова Н.Н., Петренко И.П. Мы любим, читаем, изучаем литературу: Учебное пособие для студентов-иностранцев. Харьков, 2010. 96 с.
25. Жидкова Г.Ф., Хавронина С.А. Пособие по развитию навыков научной речи для иностранных студентов-филологов: чтение, говорение, письмо. Москва, 1990. 139 с.
26. Журавлёва Л.С., Зиновьева М.Д. Обучение чтению. Москва, 1984. 96 с.
27. Катаева М.Б., Протопопова И.А., Сергиенко З.П. Читаем о России по-русски: хрестоматия. Санкт-Петербург, 2009. 88 с.
28. Конюхова Е.С., Беликова А.В. От Древней Руси до золотого века: истоки русской культуры. Учебное пособие для иностранцев, изучающих русский язык. Москва, 2014. 72 с.
29. Кузнецов А.Л. Из истории русской культуры. Москва, 2014. 112 с.
30. Кулибина Н. В. Читаем стихи русских поэтов. Санкт-Петербург, 2008. 96с.
31. Куплевацкая Л. А., Петренко И.П. Античная литература. Учеб. пособие. Харьков, 2008. 156 с. (+CD).
32. Курова И. В. Приключения иностранцев в России. Москва, 2007. 136 с.
33. Нагайцева Н.И., Снегурова Т.А. Культурология: конспект лекций для студентов-иностранцев. Харьков, 2008. 180 с.
34. Нагайцева Н.И., Кропотова Е.А. Начало: Учебник по русскому языку для студентов-иностранцев. Вводный курс. Харьков, 2004. 314 с.
35. Нагайцева Н.И., Снегурова Т.А., Кропотова Т.А., Алексеенко С.П. Начало. Элементарный курс. Учебник по русскому языку для студентов-иностранцев. Харьков, 2006. 488с.
36. Никитина А. В. Русская традиционная культура: учеб. пособие для иностранцев. Санкт-Петербург, 2002. 340 с.

37. Новикова Н.С., Щербакова О.М. Синяя звезда: Рассказы и сказки русских и зарубежных писателей: учебное пособие. Москва, 2007. 256 с.
38. Перевозникова А. К. Лингвострановедение. Россия: страна и люди. Москва, 2006. 184 с.
39. Петренко И.П. Античная литература?! Это интересно!: Учеб. пос. для студ.-иностр. Харьков, 2005. 164 с.
40. Пособие по развитию речевых навыков и умений на материале публицистических и художественных текстов / Н.М. Малашенко, О.Е. Белянко, А.Г. Матюшенко, Н.С. Ляпидевская. Москва, 1988. 112 с.
41. Пособие по синтаксису русского языка для студентов-филологов / Подред. А.В. Величко. Москва, 1981. 168 с.
42. Пушкин А.С. Повести покойного Ивана Петровича Белкина. Метель. Барышня-Крестьянка. – 5-е изд., стереотип / Сост. К. В. Маёрова. Москва, 2006. 80 с.
43. Ременцов А.Н., Кузнецов А.Л., Кожевникова М.Н. Из истории России XX века: Уч. пос. для иностранцев, изучающих русский язык: начальный уровень Москва, 2014. 112 с.
44. Родимкина А., Ландсман Н. Россия: день сегодняшний. Тексты и упражнения. Санкт-Петербург, 2008. 232 с.
45. Романек Л.В., Снегурова Т.А., Снегурова И.И. Великие люди Украины: учебно-методическое пособие по русскому языку для студетов-иностранцев. Харьков, 2007. 80 с.
46. Русский язык: учебник для иностранных студентов подготовительных факультетов / Э. В. Витковская, Э. К. Горлова, Г. Е. Маевская [и др.]. – Харьков, 2002. 320 с.
47. Русский язык для всех: Учебник для иностранцев, изучающих русский язык / Е. М. Степанова, З. Н. Иевлева, Л. Б. Трушина [и др.] / Под ред. В. Г. Костомарова. 11-е изд. Москва, 1987. 304 с.

48. Русский язык для всех: Давайте поговорим! Пособие по развитию речи / Б. Н. Анпилогова, П. Л. Драхлис, И. А. Протопопова [и др.] / Под ред. В. Г. Костомарова. Москва, 1983. 117с.
49. Русский язык для всех: книга для чтения / М. М. Нахабина, Р. А. Толстая; под ред. В. Г. Костомарова. Москва, 1983. 72 с.
50. Русский язык для всех: Лингвострановедческие тексты / Ю. Е. Прохоров; под редакцией В. Г. Костомарова. Москва, 1983. 175 с.
51. Старт – 3: Сопроводительный курс фонетики (к учебнику рус. яз. для студентов-иностранцев подготовительных факультетов вузов СССР): Основной курс / О. М. Аркадьева, М. М. Галеева, Л. С. Журавлева [и др.]. – 2-е изд., стереотип. Москва, 1986. 88 с.
52. Старт 1-2-3: Книга для преподавателя / О. М. Аркадьева, М. М. Галеева, Л. С. Журавлева [и др.]. Москва, 1987. 336 с.
53. Старт-3: Учебник русского языка для подготовительных факультетов вузов СССР: Основной курс: Книга для студента / О. М. Аркадьева, М. М. Галеева, Л. С. Журавлева [и др.]. – 2-е изд., стереотип. Москва, 1984. 272 с.
54. Степанова Е.М. Русский язык для всех: Грамматический справочник. Словарь. 5-е изд. Москва, 1983. 150 с.
55. Сыров С. Н. Страницы истории. Книга для чтения на русском языке. 3-е изд. Москва, 1983. 352 с.
56. Хавронина С.А. Говорите по-русски: (для говорящих на английском языке). 12-е изд., стереотип. Москва, 1993. 238 с.
57. Хавронина С.А. Читаем и говорим по-русски: (пособие для изучающих русский язык как иностранный). Москва, 1993. 128 с.
58. Хавронина С.А., Широценская А.И. Русский язык в упражнениях. 6-е изд., стереотип. Москва, 1993. 285 с.
59. Хавронина С.А., Крылова Н.Ю. Читаем и говорим по-русски. Учебное пособие. Москва, 2007. 128 с.

60. Чистякова А.Б., Джурко Э.Н., Петренко И.П. Русский язык для иностранных студентов. 3-е изд., перераб. Харьков, 2004. 610 с.
61. Чистякова А.Б., Джурко Э.Н., Петренко И.П. Русский язык для иностранных студентов. Рабочая тетрадь 5-е изд. Харьков, 2006. 90 с.
62. Яранцев Р.И., Горбачева И.И. Сборник упражнений по русской фразеологии: (свойства и качества человека). Москва, 1987. 64 с.
63. 俄写作教程2/季主 —上海：外教育出版社。
64. 大学俄 /史主；北京外国大学俄学院 著。
65. 俄 斯 史/戴桂菊，李英男主. —北京：教学与研究出版，2005.12（2008.2 重印）
66. 方大学俄（新版）学生用 /崔主；金等. —北京：外教学与研究出版社，2014.10
67. 俄 中 听 教程学生用 /崔主；金等. —外教学与研究出版社，2014.10
68. 俄 高 听 教程学生用 /崔主；金等. —外教学与研究出版社，2015.11
69. 大学俄方（新版）学生用. 1/史主；史，金分册主；北京外国大学俄学院 著，—北京：外教学与研究出版社，2008.12（2013.12 重印）
70. 方大学俄（新版）学生用 ,3/史主；黄玫分册主，北京外国大学俄学院 著. —北京：外教学与研究出版社，2009.9（2016.4 重印）

71.

72.

73.

### **Пособия, предложенные преподавателями:**

1. Царёва Н.Ю., Будильцева М.В., Мэн Ся. Впервые по-русски: вводный фонетико-грамматический курс русского языка для китайских студентов. Москва, 2011. 200 с.

**Приложение Б.3. Материалы для тестирования иностранных студентов, заканчивающих подготовительные факультеты или начинающих учиться на первых курсах филологических специальностей, изучающих русский язык на уровне В1 (констатирующий этап экспериментального обучения)**

### ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

Содержание тестов отвечает учебной программе МОН Украины по русскому языку как иностранному [Навчальні плани та програми (довузівська підготовка іноз. громадян) / Уклад.: Б.М. Андрющенко, Ю.М. Іващенко, Ю.О. Колтаков та ін. – К. : ІВЦ «Політехніка», 2005. – Ч. 2. – 168 с]. Целью тестовых заданий является определение уровня сформированности каждой из составляющих (когнитивной, деятельностной, личностной) лингвосоциокультурной компетентности (далее – ЛСКК) китайских студентов-филологов. На определение уровня сформированности когнитивной составляющей ЛСКК ориентирован Тестовый блок 1; деятельностной составляющей – Тестовый блок 2; личностной составляющей – Тестовый блок 3.

### ТЕСТОВЫЙ БЛОК 1

Тесты состоят из 30 заданий и распределены таким образом:

- задания 1 – 15 – проверка знания лингвосоциокультурного корпуса языковых единиц;
- задания 16 – 25 – проверка знания лингвооперационального корпуса языковых единиц;
- задания 26 – 30 – проверка знания лингвоаксиологического корпуса языковых единиц;

#### Методика проведения тестового среза

Перед тестированием проводится инструктаж. Студентам предлагаются задания множественного выбора (задания 1 – 25) и на неполное соответствие

(задания 26 – 30). Время выполнения – 20 минут. Использование словаря не разрешается.

## ТЕСТОВЫЙ БЛОК 2

Задания данного блока ориентированы на определение уровня владения языковыми единицами лингвосоциокультурного и лингвооперационального корпуса. Включены 5 субтестов: семантизация (задание 1), чтение (задания 1 – 6), аудирование (задания 1 – 10), письмо и говорение.

### Методика проведения тестового среза

Перед тестированием проводится инструктаж. Время выполнения каждого субтеста – 30 минут. Использование словаря не разрешается.

## ТЕСТОВЫЙ БЛОК 3

Задания данного блока ориентированы на определение уровня владения языковыми единицами лингвоаксиологического корпуса. Включены ситуативно-проблемные задания с множественным выбором; на установление соответствия; подстановочные; ранжирования (задания 1 – 10).

### Методика проведения тестового среза

Перед тестированием проводится инструктаж. Время выполнения субтеста – 30 минут. Использование словаря не разрешается.

## Нормы оценивания

Весь тест оценивается в 100 баллов. Блок 1 – 30 баллов; Блок 2 – 50 баллов; Блок 3 – 20 баллов. Целесообразно выделение следующих уровней обученности:

высокий – 81 – 100 баллов.

средний – 61-80 баллов

низкий – 40-60 баллов

тест не выполнен – менее 40 баллов.

## ТЕСТОВЫЕ ЗАДАНИЯ

## БЛОК 1

*Выберите и отметьте правильный ответ на вопросы 1 - 15. За каждый правильный ответ Вы получите 1 балл.*

1. Где находится Украина?

а) на западе Азии;

б) в Южной Америке;

в) в Центральной Европе;

г) свой вариант: \_\_\_\_\_

2. Какой город является столицей Украины?

а) Харьков;

б) Белгород;

в) Киев;

г) свой вариант: \_\_\_\_\_

3. Какая река является символом Украины?

а) Дон;

б) Днепр;

в) Волга;

г) свой вариант: \_\_\_\_\_

4. Какие горы находятся в Украине?

а) Уральские;

б) Альпы;

в) Карпаты;

г) свой вариант: \_\_\_\_\_

5. Какие мужские имена типичны для России?

- а) Иван; Андрей; Сергей;
- б) Джон, Томас, Ричард;
- в) Ши, Цзюнь, Ван;

г) свой вариант: \_\_\_\_\_

6. Какие фамилии типичны для России?

- а) Николаев, Петров, Кузнецов;
- б) Шевченко, Петренко, Лысенко;
- в) Чень, Вей, Лиань;

г) свой вариант: \_\_\_\_\_

7. Какой из символов является гербом Украины?

- а) лев;
- б) дракон;
- в) трезубец;

г) свой вариант: \_\_\_\_\_

8. Какие праздники являются традиционными для Украины?

- а) Хеллоуин, День Святого Валентина, День Благодарения;
- б) Пасха, Масленица, Рождество;
- в) Маулид ан-Наби, Курбан-байрам, Рамадан;

г) свой вариант: \_\_\_\_\_

9. Кто из писателей и поэтов являются выдающимися деятелями культуры России?

- а) Григорий Крушина, Янка Купала, Адам Станкевич;
- б) Александр Пушкин, Лев Толстой, Фёдор Достоевский;
- в) Тарас Шевченко, Леся Украинка, Иван Франко;



г) свой вариант: \_\_\_\_\_

10. Какие из перечисленных фамилий принадлежат русским учёным?

а) Грушевский М.С., Барабашов Н.П., Потебня А.Н.;

б) Ломоносов М.В., Менделеев Д.И., В.И. Даль;

в) Рентген В., Коперник Н., Герц Г.;

г) свой вариант: \_\_\_\_\_

*Дополните предложения-инструкции к учебным заданиям 11 - 20, выбрав правильное слово. За каждый правильный ответ Вы получите 1 балл.*

11. Обратите внимание на \_\_\_\_\_ .

а) вчерашний день;

б) употребление слов;

в) скидки в магазинах.

12. Вставьте \_\_\_\_\_ в правильной форме.

а) слова;

б) фигуры;

в) предметы.

13. Дополните \_\_\_\_\_ необходимыми словами в правильной форме.

а) комплекты;

б) слова;

в) предложения.

14. Отвечайте на \_\_\_\_\_ .

а) вопросы;

- б) глаголы;
- в) встречу.

15. \_\_\_\_\_ вопросы к данным репликам.

- а) Просите;
- б) Отвечайте;
- в) Задайте.

16. \_\_\_\_\_ диалоги по образцу.

- а) Заполните;
- б) Составьте;
- в) Найдите.

17. \_\_\_\_\_ текст и дайте ответы на вопросы.

- а) Найдите;
- б) Принесите;
- в) Прочитайте.

18. \_\_\_\_\_ текст и дайте ответы на вопросы.

- а) Послушайте;
- б) Составьте;
- в) Подберите.

19. Подготовьте и \_\_\_\_\_ монолог, используя информацию из таблицы.

- а) ответьте;
- б) составьте;
- в) расскажите.

20. \_\_\_\_\_ все падежи имён существительных.

- а) Назовите;
- б) Посмотрите;
- в) Найдите.

*Установите соответствие между левой и правой частью в заданиях 21 - 30. За каждый правильный ответ Вы получите 1 балл.*

21.

1. Молодая	А. мужчина
2. Пожилой	Б. дом
3. Старая	В. дедушка
	Г. машина

22.

1. Говорить	А. свои мысли
2. Болтать	Б. с преподавателем
3. Излагать	В. на занятии
	Г. автоответчик

23.

1. Здравствуйте.	А. Слово, которое произносят при встрече в неофициальной обстановке.
2. До свидания.	Б. Слово, которое произносят при встрече в официальной обстановке.
3. Привет.	В. Слово, которое произносят при прощании в официальной обстановке.
	Г. Слово, которое произносят при прощании в неофициальной обстановке.

24.

1. Пожалуйста.	А. Выражение просьбы в любых ситуациях.
2. Будьте добры.	Б. Выражение вежливой просьбы в неофициальной обстановке.
3. Если тебе не трудно, ...	В. Выражение вежливой просьбы в официальной обстановке.
	Г. Выражение невежливое.

25.

1. Пойдём?	А. Приглашение в любых ситуациях.
2. Хочу пригласить ...	Б. Приглашение в неофициальной обстановке.
3. Ты обязан пойти!	В. Приглашение в семейном кругу.
	Г. Невежливое приглашение.

26.

1. Извините. Скажите, пожалуйста, ...	А. Начало беседы / запрос информации в любых ситуациях.
2. Извините, если Вас не затруднит, ...	Б. Начало беседы / запрос информации в неофициальной обстановке.
3. Слышишь, ...	В. Начало беседы / запрос информации в официальной обстановке.
	Г. Невежливое начало беседы / запрос информации.

27.

1. Замолчи!	А. Окончание беседы в любых ситуациях.
2. Извините, но я спешу ...	Б. Окончание беседы в неофициальной обстановке.

3. К сожалению, не могу больше говорить ...	В. Окончание беседы в официальной обстановке.
	Г. Невежливое окончание / начало беседы

28.

1. Я ещё не закончил...	А. Продолжение беседы в любых ситуациях.
2. К этому хочу дополнить...	Б. Продолжение беседы в неофициальной обстановке.
3. Разрешите продолжить наш разговор.	В. Продолжение беседы в официальной обстановке.
	Г. Невежливое продолжение беседы.

29.

1. Молодец!	А. Поощрение в любых ситуациях.
2. Очень хорошо!	Б. Поощрение в неофициальной обстановке.
3. Вы прекрасно сделали это!	В. Поощрение в официальной обстановке.
	Г. невежливое порицание.

30.

1. Не очень хорошо!	А. Неодобрение в любых ситуациях.
2. Вы можете лучше!	Б. Неодобрение в неофициальной обстановке.
3. Ну, ты глупец!	В. Неодобрение в официальной обстановке.
	Г. Невежливое неодобрение.

## ТЕСТОВЫЕ ЗАДАНИЯ

## БЛОК 2

Субтест: Семантизация

*Определите истинность (знаком +) или ложность (знаком -) семантических долей лексического фона слова «ШКОЛА». За каждый правильный ответ Вы получите 1 балл.*

Семантические доли лексического фона	истинная (+) / ложная (-)
высшее учебное заведение	
для детей 17-22 лет	
с углублённым изучением дисциплин	
с углублённым изучением искусств	
два уровня квалификации: бакалавр и магистр	
спортивные	
интернаты	
для слепых	
для глухих	
для взрослых (вечерняя)	

Субтест: Чтение

*Прочитайте текст – фрагмент из путеводителя по Киеву. Тестовые задания будут выполняться без опоры на текст.*

## ТЕКСТ

София Киевская – самый известный памятник Украины, один из древнейших соборов Киевской Руси. В нём сохранились древняя живопись и архитектура. Софийский собор стал первым украинским памятником, который зарегистрирован в списке всемирного наследия ЮНЕСКО.

Главный собор Киевской Руси был построен в XI веке, во времена правления Ярослава Мудрого. В соборе проходили важные государственные собрания, здесь принимали иностранные делегации. У стен собора проходили народные собрания. Здесь находилась и первая в истории Руси библиотека.

Внутри Софии Киевской можно увидеть изображения XI века. Частично сохранились портреты создателя собора Ярослава Мудрого и его семьи. В центре композиции были изображены Иисус Христос, отец Ярослава князь Владимир и бабушка княгиня Ольга (первая христианка в княжеской семье), сам Ярослав Мудрый с макетом собора в руке и его жена Ирина (шведская принцесса Ингигерда), а по бокам их сыновья и дочери. Лучше всего сохранились изображения княжеских сыновей и дочерей. Возможно, это дочери Ярослава Мудрого, которые впоследствии стали королевами европейских государств: Анна – Франции, Елизавета – Норвегии, Анастасия – Венгрии.

Внимание киевлян и гостей столицы привлекает огромный колокол на втором ярусе Софийской колокольни, строившейся с 1699 по 1706 год. Этот колокол весит 13 тонн! Вначале Софийская колокольня была трёхъярусной, и только в середине XIX века достроили четвёртый ярус, и высота колокольни достигла 76 метров. Сейчас уже никто не слышит звук огромного колокола, потому что верхняя часть Софийской колокольни была разрушена землетрясением, а после ремонта в неё попала молния.

Сегодня София Киевская – это музейный комплекс, который любят посещать жители города и туристы со всего мира.

*Выберите вариант ответа, который наиболее полно и точно отражает содержание текста. За каждый правильный ответ Вы получите 1 балл.*

Задания 1– 5.

1. София Киевская была построена \_\_\_\_.

- А) Александром III;
- Б) царской семьёй;
- В) Ярославом Мудрым.

2. Софийский собор был построен \_\_\_\_.

А) в XIX веке;

Б) в XI веке;

В) с 1699 по 1706 год.

3. Музейный комплекс расположен \_\_\_\_.

А) в центре Киева;

Б) в большом современном здании;

В) в центре Москвы.

4. В Софии Киевской сохранились изображения \_\_\_\_.

А) иностранных делегаций;

Б) народных собраний;

В) князя Ярослава Мудрого и его семьи.

5. София Киевская – памятник, зарегистрированный \_\_\_\_.

А) в Красной книге;

Б) в списке всемирного наследия ЮНЕСКО;

В) во всемирной книге рекордов Гиннеса.

*Расположите предложения в порядке следования информации в тексте.*

*За каждый правильный ответ Вы получите 1 балл.*

6.

	№ п / п
Софийскую колокольню строили в течение десяти лет.	
На стенах внутри собора сохранились изображения семьи Ярослава Мудрого.	
София Киевская является одним из памятников всемирного наследия.	
Софийский собор любят посещать иностранные туристы.	
Возле собора в XI веке часто собирался народ для решения различных проблем.	



Субтест: Аудирование

*Прслушайте текст и выполните задания 1 - 5. За каждый правильный ответ Вы получите 1 балл.*

ТЕКСТ

В своей статье «Еда облагораживает душу» немецкий журналист Джонатан Виддер описывает, что он понял о традиционной еде в Украине.

Тот, кто захочет купить еду в Украине, обязательно увидит здоровые лица казаков на пакетах с молоком, сухариками или арахисом ...

Украинцы относятся к еде как к празднику: вечером в киевских ресторанах они могут есть очень много и принимать алкоголь. За обедом обычно пьют чай, кофе, воду или компот, который они готовят из варёных фруктов. Украинская пища сытная и здоровая. Часто начинают с борща или солянки, потом, в основном, едят курицу или свинину с рисом, картофелем или гречкой. К этим блюдам также подают традиционный салат из капусты. В Украине почти все женщины, даже бабушки, работают, поэтому украинцы редко обедают дома.

Особенно ярко любовь украинцев к еде проявляется на различных праздниках. К праздничному столу принято готовить множество блюд. Например, на новогоднем домашнем столе традиционно их должно быть не менее двенадцати. Во время застолий в Украине любят говорить тосты, петь традиционные народные песни. Вероятно, именно на этих праздничных застольях можно увидеть весёлый характер казацкого рода.

Задания 1– 5.

1. В статье описывают \_\_\_\_\_.

- А) украинский дом;
- Б) украинскую душу;
- В) традиции питания.

2. На упаковках украинской еды часто можно увидеть \_\_\_\_\_ .

- А) центр города;
- Б) еду в Украине;
- В) круглолицых казаков.

3. Украинцы относятся к еде как \_\_\_\_\_ .

- А) к празднику;
- Б) к традициям;
- В) к игре.

4. За обедом украинцы обычно пьют \_\_\_\_\_ .

- А) алкоголь;
- Б) компот;
- В) молоко.

5. Весёлый характер украинцев можно увидеть \_\_\_\_\_ .

- А) на упаковках продуктов;
- Б) на билетах в театр;
- В) на стенах домов.

*Прослушайте диалог и выполните задания 6 – 10. Вы получите 1 балл за каждое правильно выполненное задание.*

#### ДИАЛОГ

– Привет, Сяопин! Как дела? Я вчера вспоминала о тебе.

– Здравствуй, Оксана! Как интересно! А почему?

– Смотрела программу «Орёл и решка», в этом сюжете ведущие посещали Китай. Больше всего я люблю видео о разных странах.

- Что же рассказывали о моей родине?
- Китай – загадочная страна. Мне очень захотелось поехать туда и увидеть всё своими глазами.
- Честно говоря, я тоже очень люблю ездить в разные страны, а в Украине я уже побывал во многих городах.
- А в каких городах ты был?
- Я был в Киеве, Днепре и Одессе. А прошлой весной я ездил в Карпаты, на озеро Синевир. Теперь я хочу поехать в Чернигов и Батурин.
- Ты так много путешествуешь и, как я вижу, много учишься. Наверное, у тебя нет времени смотреть программы.
- Да, я редко пользуюсь интернетом. У меня, действительно, мало свободного времени. Только по выходным я слушаю музыку и смотрю видео об Украине.
- А новости? Их тоже полезно смотреть.
- Да, конечно. Я просматриваю новостные сайты на иностранных языках, это помогает мне изучать язык.

6. Оксана вспоминала о Сяопине, потому что \_\_\_\_\_.

- А) давно не видела его;
- Б) посмотрела программу о Китае;
- В) скучала по нему.

7. Оксана больше всего любит смотреть \_\_\_\_.

- А) новости;
- Б) видео о путешествиях;
- В) музыкальные видеоклипы.

8. Сяопин любит \_\_\_\_.

- А) путешествовать;

- Б) заниматься спортом;
- В) смотреть видео.

9. Оксана советует Сяопину \_\_\_\_.

- А) побольше путешествовать;
- Б) поехать к озеру Синевир;
- В) просматривать новости.

10. Сяопин считает, что новости помогают ему \_\_\_\_.

- А) изучать иностранный язык;
- Б) узнавать о событиях в мире;
- В) знакомиться с городами Украины.

#### Субтест: Письмо

*Напишите другу / подруге письмо (10 предложений). Максимальное количество баллов, которое Вы можете получить – 10. Ознакомьтесь с критериями оценки, приведёнными в таблице. Субтест сдан, если Вы наберёте не менее 5 баллов.*

Вы много путешествуете. Ваш друг (ваша подруга) в этом году тоже хочет путешествовать и просит вашего совета, куда ему (ей) поехать, что посмотреть. Напишите ему (ей) письмо.

В своём письме Вы должны написать:

- в каких городах (или странах) Вы уже были;
- где Вам больше всего понравилось и почему;
- что Вы видели интересного, какие памятники искусства и архитектуры;
- с какими интересными людьми Вы встречались;
- куда Вы советуете поехать и что посмотреть сначала и почему.

## О ц е н и в а н и е

## Контрольный лист оценки субтеста «письмо»

КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ	БАЛЛЫ
1 Адекватность решения коммуникативной задачи (- 0,5 балла за неполное её решение).	
2. Соответствие высказывания предложенной теме (-0,5 балл за отклонение от темы).	
3. Объем высказывания (-0,5 балла за каждое недостающее предложение).	
4. Логичность и связность изложения (-0,5 балла за каждое нарушение).	
5. Коммуникативно значимые ошибки в употреблении языковых единиц с национально-культурным компонентом значения (-0,5 балла за каждую).	
6. Коммуникативно незначимые ошибки в употреблении языковых единиц с национально-культурным компонентом значения (-0,2 балла за каждую).	
7. Грубые нарушения грамматических и орфографических норм (-1 балл за задание).	
Итого:	

Субтест: Говорение

*Максимальное количество баллов, которое Вы можете получить – 5.*

*Субтест сдан, если Вы наберёте не менее 3 баллов.*

1. Выполняйте задание без подготовки: слушайте реплику преподавателя и дайте ответную реплику.

Необходимо дать полный ответ (ответы «да», «нет» не являются полными). Время выполнения задания – до 5 минут.

Реплики тестирующего.

1) – Простите, Вы не знаете, что находится в этом красивом старинном здании?

– \_\_\_\_\_

2) – Я что-то забыла, ты не помнишь, когда в Украине Рождество?

– \_\_\_\_\_

3) – Почему ты такой грустный? Ты недоволен результатами сессии?

– \_\_\_\_\_

4) – Сейчас на улице прекрасная погода. Давай поедem на выходных в Шаровский замок. Ты будешь свободен?

– \_\_\_\_\_

5) – Вы смотрите онлайн-трансляцию сайта «Культура»?

– \_\_\_\_\_

*2. Выполняйте задание без подготовки. Познакомьтесь с описанием ситуации и начните диалог. Время выполнения задания – до 10 минут. Субтест сдан, если Вы наберёте не менее 3 баллов.*

Описание ситуаций:

1) Вы обещали своему другу приехать в гости на каникулы. Ваши планы изменились. Позвоните ему и сообщите об этом.

2) Вы в отделе сувениров в ТРЦ (торгово-развлекательном центре). Объясните продавцу, что Вы хотели бы купить русские и украинские сувениры (матрёшку, ушанку, вышиванку, куклу-мотанку), и узнайте цену.

3) Вы хотели бы посмотреть новый фильм в кинотеатре (ТРЦ «Французский бульвар»), а подруга предлагает посмотреть его дома. Убедите её, что фильм лучше смотреть в кинотеатре.

4) Ваш друг собирается поехать за город кататься на лыжах. Вы уже были там. Дайте ему несколько советов.

5) Ваш друг спрашивает Вас, как доехать или дойти от Южного вокзала (ж/д) до центра города (до площади Конституции). Объясните ему дорогу.

## Оценивание заданий 1 - 2

КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ	БАЛЛЫ	
1 Адекватность решения коммуникативной задачи (- 0,2 балла за неполное её решение).		
2. Нарушение норм речевого этикета (- 0,2 балла за каждый случай).		
3. Коммуникативно значимая ошибка в употреблении языковых единиц с национальнокультурным компонентом значения (-0,2 балла за каждую).		
4. Коммуникативно незначимые лексико-грамматические ошибки (- 0,1 балла за каждую).		
5. Коммуникативно незначимые ошибки в употреблении языковых единиц с национально-культурным компонентом значения (- 0,5 балла за каждую).		
6. Грубые нарушения фонетико-интонационных норм (- 0,2 балла за каждое нарушение)		
Итого:		

## 3. Монолог тестируемого.

*Максимальное количество баллов, которое Вы можете получить – 5.*

*В течение 10 минут готовьте рассказ на предложенную тему (10 фраз).*

- Тестируемый может составить план рассказа, но не должен читать своё сообщение.
- Ответ занимает до 5 минут.

- При выполнении задания тестируемый может пользоваться двуязычным словарём.

Задание. Представьте, что к вам приехал ваш друг из Казахстана. Расскажите ему об Украине, опишите интересные места в Харькове и других городах, которые обязательно следует посетить.

Расскажите о:

- системе среднего образования в своей стране;
- о праздниках Вашей страны;

### О ц е н и в а н и е з а д а н и я 3

КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ	БАЛЛЫ
1 Адекватность решения коммуникативной задачи (-0,2 балла за неполное её решение).	
2. Соответствие высказывания предложенной теме (- 0,2 балла за отклонение от темы).	
3. Объем высказывания (- 0,2 балла за недостаточное по объему высказывание).	
4. Логичность и связность изложения (- 0,2 балла за каждое нарушение).	
5. Коммуникативно значимые ошибки в употреблении языковых единиц с национально-культурным компонентом значения (-0,2 балла за каждую).	
6. Коммуникативно незначимые ошибки (- 0,1 балла за каждую) в употреблении языковых единиц с национально-культурным компонентом значения.	
7. Грубые нарушения фонетико-интонационных норм (- 0,2 балла за нарушение)	
Итого:	



## ТЕСТОВЫЕ ЗАДАНИЯ

## БЛОК 3

Выберите и отметьте правильный ответ на вопросы 1 - 10. За каждый правильный ответ Вы получите 2 балла. Максимальное количество баллов, которое Вы можете получить – 20 баллов.

1. Слушай! \_\_\_\_\_ . Деньги на метро забыл, на работу опаздываю.

- А) Разреши попросить тебя одолжить мне 4 гривны.
- Б) Будь другом, одолжи 4 гривны.

2. Вот, Александр Иванович, \_\_\_\_\_ .

- А) прошу подписать моё заявление.
- Б) быстренько подпишите моё заявление.

3. Саша, \_\_\_\_\_ . Надо купить творог для вареников.

- А) прошу тебя зайти в магазин.
- Б) зайдёшь в магазин?

4. – По-моему, Л. Толстой неинтересный писатель.

— \_\_\_\_\_ .

- А) Чепуха / не говори чепуху.
- Б) Не могу не согласиться с Вами.

5. – На мой взгляд, украинский поэт Т. Шевченко не обладает большим талантом.

— \_\_\_\_\_ .

- А) Да ты что!
- Б) Не могу не согласиться с Вами.

6. – Добрый день. Я хочу узнать свои результаты экзамена по литературоведению.

– \_\_\_\_\_ .

- А) К сожалению, Ваша работа ещё не проверена.
- Б) Иди погуляй немного, твою оценку ещё не сказали.

7. – Привет! Ты пойдёшь с нами на балет «Лебединое озеро»?

– \_\_\_\_\_ .

- А) К сожалению, ещё не могу сказать точно.
- Б) Ой, нет! Дел по горло!

8. – Здравствуйте! Скажите, пожалуйста, я могу подписать заявление у декана?

– \_\_\_\_\_ .

- А) Его ещё нет. Кто ты такой?
- Б) Очень жаль, но его нет. Вы можете оставить заявление и забрать его во второй половине дня.

9. – В данном предложении целесообразно употребить фразеологизм.

– \_\_\_\_\_ .

- А) Может быть, не стоит?
- Б), По моему мнению, лучше употребить свободное словосочетание.

10. – Прослушайте текст и ответьте на вопросы.

– \_\_\_\_\_ .

- А) Скажите, пожалуйста, письменно отвечать или устно?
- Б) Что-что?

## ПРИЛОЖЕНИЕ В

(материалы для проведения формирующего  
этапа экспериментального обучения)

***Приложение В.1. Образцы практических занятий по русскому языку для иностранных студентов-филологов начального этапа обучения, изучающих язык на уровне от А2 до В1***

***Тема: Русский календарь (традиционные праздники)***

***Задачи:***

- формирование и развитие у китайских студентов аспектных навыков;
- формирование и развитие у китайских студентов умений чтения и аудирования;
- формирование и развитие умений речевого этикета;
- формирование умений адекватной оценки коммуникативной ситуации;
- пополнение фоновых знаний;
- развитие ценностного отношения к реалиям русского / украинского социокультурного пространства;
- (для будущих филологов-преподавателей) развитие умений беспереводной семантизации.

### БЛОК 1: ЧТЕНИЕ

**Фаза формирования аспектных навыков**

**Предкоммуникативные задания**

**Инвариантные**

**Задание 1.** *Проанализируйте морфемный состав данных слов, объясните их значение, подберите однокоренные.*

Ветеран, возрождение, война, воскресенье, добро, ёлка, игрушки, мемориал, победа, праздник, снегурочка, шампанское.

Государственный, международный, новогодний, послушный, религиозный, сказочный, торжественный, христианский, церковный.

Воскреснуть, радоваться, украшать.

**Задание 2. А.** Составьте словосочетания с данными словами.

Отмечать (что?); праздновать (что?); отдыхать (когда?); принимать (что?); дарить (что?); желать (чего?).

**Б.** Замените данные предложения синонимичными.

1. Первого января в Украине отмечают Новый год. 2. В канун Рождества все отдыхают. 3. В День 8 марта все женщины принимают подарки и поздравления от мужчин. 4. Дед Мороз приносит подарки всем детям. 5. Девятого мая ветеранам дарят цветы.

**Задание 3.** Прочитайте лингвосоциокультурный комментарий данного слова. Объясните значение этого слова своему однокласснику.

Праздник: 1. День торжества, установленный в честь или в память кого-нибудь или чего-нибудь (государственный, общественный). 2. День или несколько дней, отмечаемых церковью в память религиозного события или святого, день храмового праздника, в честь церковного события или святого (религиозный). 3. Выходной, нерабочий день; время, не занятое делами, полезными занятиями. 4. День торжества в честь представителей определённой профессии (профессиональный). 5. День радости и торжества по какому-то поводу (семейный). 6. День игр, развлечений (спортивный).

### **Вариативные**

**Задание 4.** Проанализируйте морфемный состав данных слов, объясните их значение.

Выбрать, выделить, выписать; дописать, дополнить; записать, заполнить; перевести, переписать, перечитать.

**Задание 5.** Составьте словосочетания со словами из задания 1, используя слова для справок.

Слова для справок: текст без ошибок; пропуски, используя слова для справок; ответ одноклассника; из текста новые слова; правильный ответ из предложенных; сочинение до конца; услышанные слова; приставку в словах.

**Задание 6.** Дополните предложения необходимыми словами, используя задания 1 и 2.

- 1) Хожань \_\_\_\_\_ приставки во всех словах правильно.  
 2) Цзинюнь правильно \_\_\_\_\_ услышанные слова. 3) Сяопин \_\_\_\_\_ неправильный ответ на вопрос № 5. 4) Эти студенты не \_\_\_\_\_ сочинение до конца. 5) Мы не можем \_\_\_\_\_ текст без ошибок. 6) Мы должны \_\_\_\_\_ пропуски, используя слова для справок. 7) Я хочу \_\_\_\_\_ ответ И. 8) Домашнее задание: ещё раз \_\_\_\_\_ текст и \_\_\_\_\_ из текста новые слова.

### **Фаза формирования умений в видах РД**

#### **Условно-коммуникативные задания**

#### **Инвариантные**

**Задание 7. А.** Прочитайте текст, выпишите незнакомые слова, их значения проверьте по словарю.

**Б.** Объясните значение выписанных Вами слов, не используя перевод как способ семантизации.

Грамматические модели для семантизации:

Что – это что; что является чем; что представляет собой что.

### **Праздники в России**

Русские – гостеприимный народ, любящий щедро встречать гостей и отмечать вместе с ними свои праздники, которых в России очень много.

Известно, что существуют праздники церковные и государственные, но самых главных несколько: Новый год, Рождество, Международный женский день 8 Марта, 9 мая, Пасха, День знаний.

Новый год в России, как и во многих странах Европы и мира празднуют в ночь с 31 декабря на 1 января. Накануне праздника в каждом доме ставят елку и украшают ее разноцветными красивыми яркими игрушками и гирляндами. Также к этому празднику украшают главные улицы и площади в каждом городе.

Новый год – семейный праздник. Вечером 31 декабря вся семья собирается вместе и готовит праздничный новогодний ужин. Традиционно это гусь с яблоками, салат «оливье», красная икра и много других вкусных блюд. В 11 часов вечера семья садится за стол и провожает старый год, вспоминают, каким он был, что хорошего произошло в этот год, чем он запомнился. Все с нетерпением ждут, когда часы бьют 12 раз. В этот момент открывают шампанское и, разливая его по бокалам, все радостно кричат: «С Новым годом!». Все люди, собравшиеся за столом, поздравляют друг друга.



Дети особенно ждут этот праздник, потому что верят, что в сказочную новогоднюю ночь в каждый дом, где живут хорошие послушные дети, приходит Дед Мороз со своей внучкой Снегурочкой и приносит всем то, о чём каждый из них мечтает. Рано утром 1 января дети бегут к елке и находят там то, что принёс им Дедушка Мороз. Все очень радуются, и у всех хорошее настроение.



Следующий праздник после Нового года – это Рождество. Его в России празднуют 7 января. Это религиозный христианский праздник. Вечером 6 января люди обычно идут в церковь.

В Библии написано, что в этот день родился Иисус Христос.

В начале весны, 8 марта в России и Украине празднуют Международный женский день. Все женщины очень любят этот праздник, потому что в этот день все поздравления, всё внимание дарят только им. Мужчины хотят, чтобы их родные женщины (мамы, бабушки, жены, сестры, дочери) были счастливы, поэтому помогают им во всём, а некоторые из мужчин сами готовят праздничный ужин.



Один из самых любимых весенних праздников – это День Победы. Вы знаете, почему его празднуют 9 мая? Потому что в этот день на территории России и Украины в 1945 году закончилась Вторая Мировая война.

9 мая все жители городов приходят на Мемориалы Славы, чтобы поздравить ветеранов. Они приносят цветы к памятникам, а на улицах и площадях дарят цветы ветеранам войны. Вечером на площадях и в парках все могут посмотреть очень красивый праздничный фейерверк и торжественный концерт.

Ещё один интересный праздник, который отмечают в России и в Украине, – праздник Пасхи. Это один из самых важных религиозных праздников. Его празднуют в конце апреля или в начале мая. В этот день люди готовят пасхальный кулич, красят яйца и идут в церковь. В пасхальное воскресенье, согласно Библии, воскрес Иисус Христос. Этот праздник символизирует возрождение, свет, добро, начало новой жизни. Его также называют «Светлым воскресеньем».



Теперь вы знаете, какие главные праздники есть в России.

**Задание 8.** *Используя информацию текста, назовите праздники, которые отмечаются в России (в Украине).*

**Задание 9.** *Составьте план текста. Выпишите ключевые слова для каждого пункта плана. Расскажите о каждом из праздников, используя составленный план и ключевые слова.*

**Задание 10.** *Расскажите, какие из праздников, описанных в тексте, Вы отмечали вместе с вашими украинскими друзьями. Сравните праздники России / Украины и Китая. Какие украинские праздники вам понравились? Почему?*

При построении монологического высказывания придерживайтесь следующего плана:

- 1) Когда отмечается праздник?
- 2) Чему он посвящён?
- 3) Кто участвует в праздновании?
- 4) Какие традиции, обычаи связаны с данным праздником?

### **Вариативные**

**Задание 11. А.** *Дополните таблицу с семантическими долями лексического фона реалии, используя информацию из текста и других источников (интернет-ресурсов).*

#### Международный женский день

Семантические доли лексического фона	Русский язык	Родной язык
1. один из государственных праздников	+	
2. выходной день		
3. обычай поздравлять всех лиц женского пола		



4. традиция дарить всем женщинам цветы в этот день		
5. в этот день женщины только отдыхают		
6. в этот день всё делают мужчины		
7. связь с феминистским движением		
8. стойкая ассоциация с Кларой Цеткин и Розой Люксембург		

**Б.** Сравните смысл и традиции праздника Международный женский день в России, Украине и в Китае, используя материалы таблицы.

### Фаза формирования коммуникативных умений

#### Коммуникативные задания

##### Инвариантные

**Задание 12.** *Расскажите о главных праздниках вашей страны. Какие национальные праздники Китая (другой страны) похожи на русские (украинские) праздники?*

##### Вариативные

**Задание 13.** *Составьте лингвосоциокультурный комментарий (по аналогии с заданием 2) слов, называющих китайские праздники.*

**Задание 14.** *Оцените работу друг друга на занятии, используя слова, словосочетания и предложения из заданий 3, 4, 5.*

##### Лингвооперациональный комментарий

Оценивайте ответы друг друга по таким параметрам и используйте слова и словосочетания данные в скобках:

а) правильность произношения (*произносить / произнести звуки, ошибки в произношении, правильное произношение*);

б) правильность понимания языковых единиц с национально-культурным компонентом значения (*давать / дать, формулировать / сформулировать определение, переводить / перевести слово; сопоставлять / сопоставить значения*);

в) правильность использования грамматических конструкций (*употреблять / употребить правильные формы; делать / сделать ошибки в ...; ставить / поставить в нужной форме*).

## БЛОК 2: АУДИРОВАНИЕ (работа с видеоматериалами)

### Фаза формирования аспектных навыков

#### Предкоммуникативные задания

#### Инвариантные

**Задание 1. А.** *Слушайте и повторяйте слова. Послушайте комментарии преподавателя; выберите и запишите эквиваленты слов на родном языке; отметьте слова, не имеющие эквивалентов.*

Масленица – \_\_\_\_\_

блины – \_\_\_\_\_ цыгане – \_\_\_\_\_

традиция – \_\_\_\_\_ пост – \_\_\_\_\_

Петрушка – \_\_\_\_\_ клоун – \_\_\_\_\_

забава – \_\_\_\_\_ медведь – \_\_\_\_\_

сушка – \_\_\_\_\_ бублик – \_\_\_\_\_

икра – \_\_\_\_\_ икорка – \_\_\_\_\_

господин – \_\_\_\_\_ юнкер(а) – \_\_\_\_\_

Наполеон – \_\_\_\_\_ шпион – \_\_\_\_\_

Бог – \_\_\_\_\_ прощение – \_\_\_\_\_

кулачные бои – \_\_\_\_\_

стенка на стенку – \_\_\_\_\_

блинная ярмарка – \_\_\_\_\_

**Б. (\*для филологов)** Объясните значение данных слов, не используя перевод как способ семантизации.

**Задание 2.** Прослушайте и прочитайте диалоги. Найдите национально-культурные реалии. Выпишите такие слова в тетрадь.

<p>1. – Что это? – Это Масленица. – А это что? – Это блинная ярмарка.</p>	<p>2. – Что готовят и едят на ярмарке? – Блины. – С чем продают блины? – С красной и чёрной икрой.</p>	<p>3. – Как красиво! Кто это? – Петрушка. – Кто он? – Русский клоун.</p>
<p>4. – Смотрите! Кто это? – Это цыгане. У нас их много. – А это медведь? – Да, он всегда с цыганами.</p>	<p>5. – Куда едут эти люди? – На реку. – Для чего? – На кулачный бой. – Что это такое? – Старая русская традиция: мужики собираются на реке и вначале бьют друг друга, а потом просят прощения друг у друга.</p>	<p>6. – Почему воскресенье – Прощёное? – Прощенья нужно просить. – У кого? – У всех. – За что? – За всё.</p>

**Задание 3.** Слушайте и повторяйте друг за другом; запишите предложения.

1) Блинная ярмарка.

Масленица и блинная ярмарка.

Традиция.

Старая русская традиция.

Старая русская традиция на Масленицу.

Старая русская традиция на Масленицу – это блинная ярмарка.

2) На ярмарке цыгане.

На ярмарке цыгане с медведем.

Клоун.

На ярмарке русский клоун.

На ярмарке русский клоун Петрушка.

На ярмарке цыгане с медведем и русский клоун Петрушка.

3) Река, на реке.

На реке кулачный бой.

Мужики бьют друг друга.

Мужики просят друг у друга прощения.

Кулачный бой на реке: там мужики бьют друг друга, а потом просят друг у друга прощения.

3) Воскресенье.

Завтра Прощёное воскресенье.

Потом Великий пост.

Завтра Прощёное воскресенье, а потом Великий пост.

### **Вариативные**

**Задание 4.** *Прослушайте лингвосоциокультурный комментарий. Запишите, чего нельзя делать во время Великого поста.*

ВЕЛИКИЙ ПОСТ – время (7 недель перед Пасхой), когда христиане не могут есть любую пищу (только специальную), не участвуют в праздниках, не вступают в брак.

**Фаза формирования умений видов РД**  
**Задания после просмотра фрагмента фильма (условно-коммуникативные)**

**Инвариантные**

**Задание 5.** *Посмотрите эпизод из фильма известного кинорежиссера Сергея Михалкова «Сибирский цирюльник». Скажите:*

- а) традиции какого праздника отражены в нём;
- б) кто главные герои;
- в) когда (в какое время года) происходят события;
- г) где происходят события.

**Задание 6.** *Объясните, как вы поняли, значение выражений:*

Идти стенка на стенку – \_\_\_\_\_

Простите меня, Христа ради. – \_\_\_\_\_

Бог простит. – \_\_\_\_\_

Русские всё делают всерьёз. – \_\_\_\_\_

**Задание 7.** *Ответьте на вопросы, используя слова, данные в скобках.*

1. Какой праздник сегодня? (Масленица)  
\_\_\_\_\_
2. Какая это традиция? (старая русская)  
\_\_\_\_\_
3. Что начинается после праздника Масленицы? (Великий пост)  
\_\_\_\_\_
4. Кто такой Петрушка? (русский клоун)  
\_\_\_\_\_
5. Какой это хлеб? (русский хлеб)  
\_\_\_\_\_
6. Что такое сушка? (маленький бублик)  
\_\_\_\_\_
7. Что происходит на реке? (кулачный бой)  
\_\_\_\_\_

8. Какой последний день праздника Масленица? (Прощёное воскресенье)

---

**Задание 8.** Ответьте на вопросы, используя слова, данные справа. Запишите полученные ответы.

1. Куда едут Джейн и генерал Врадлов?	ярмарка прощенье
2. Кого видит иностранка на площади?	вся Русь, родные, друзья, знакомые послезавтра
3. Что пьёт медведь?	водка
4. Что едят Джейн и генерал Врадлов?	блины, красная и чёрная икра Петрушка (русский клоун)
5. Где мужики бьют друг друга?	река
6. Что нужно просить в Прощёное воскресенье?	
7. У кого просят прощенье?	
8. Когда начинается Великий пост?	

**Задание 9.** Просмотрите эпизод фильма второй раз и дайте ответы на вопросы. Полученные ответы запишите.

1). Кого видела Джейн на блинной ярмарке?

---



---

2). Что видела Джейн видела на ярмарке?

---



---

3). Какие национальные забавы были на ярмарке?

---



---

4). Что сжигают в конце праздника Масленицы?

---



---

5). Что значит «Широкая масленица»?

---



---

6.) С каким праздником актёр «Наполеон» и генерал Врадлов поздравляют друг друга?

---



---

7). За что они просят прощения?

---



---

**Задание 10.** Прочитайте в парах и расставьте диалоги в порядке следования сюжета.

Диалог \_\_\_\_\_

*Джейн:* Ой! Как красиво! Смотрите, Петрушка! Петрушка!

*Генерал Врадлов:* Русский клоун.

*Джейн:* Цыгане!

*Генерал Врадлов:* Ну, у нас их много, очень много.

*Джейн:* Смотрите, медведь! Что он делает?

*Генерал Врадлов:* Это национальная русская забава. Цыгане всегда с медведем.

*Джейн:* А кто это? Куда они все едут?

*Генерал Врадлов:* На реку, на кулачный бой. Стенка на стенку. Это старая русская традиция... Наполеон! Смотри, Наполеон! Французский шпион! Поберегись!

Диалог \_\_\_\_\_

*Наполеон (актёр):* С праздником! Простите меня, Христа ради.

*Генерал Врадлов:* За что?

*Наполеон (актёр):* Так, ведь, Прощёное воскресенье сегодня.

*Генерал Вradлов:* А-аа! Бог простит. Прости и ты меня, Христа ради.

*Наполеон (актёр):* Бог простит.

*Генерал Вradлов:* Кто ты?

*Наполеон (актёр):* Наполеон, вы разве не знаете?

*Генерал Вradлов:* С добрым утром! Аминь!

*Наполеон (актёр):* С праздником!

### Диалог

*Джейн:* Что это?

*Генерал Вradлов:* Масленица.

*Джейн:* Масленица?

*Генерал Вradлов:* Да, и блинная ярмарка.

*Джейн:* Завтра последний день праздника...

*Генерал Вradлов:* Поворачивай на ярмарку! (извозчику) А завтра воскресенье будет Прощёным.

*Джейн:* Прощёным?

*Генерал Вradлов:* Прощенья нужно просить за всё. Старая русская традиция.

*Джейн:* Ооо! Старая русская традиция ...

*Генерал Вradлов:* А послезавтра начинается Великий пост.

### Вариативные

**Задание 11. А.** Заполните таблицу с семантическими долями лексического фона реалии, используя информацию видеосюжета, а также из выполненных ранее упражнений.



Масленица

Семантические доли лексического фона
1.
2.
3.
4.
5.
6.
7.
8.

**Фаза формирования коммуникативных умений**  
**Коммуникативные задания**

**Инвариантные**

**Задание 12.** *Разделитесь на группы и разыграйте ситуации:*

- иностранец приехал в Россию (Украину) на празднование Нового года;
- иностранец приехал в Россию (Украину) на празднование Международного женского дня (8 марта);
- иностранец приехал в Россию (Украину) на празднование Пасхи.
- украинец приехал в Китай на празднование Нового года.

**Задание 13. А.** *Прочитайте текст и переведите его на родной язык. Сделайте обратный перевод текста.*

**Впечатления Джейн о России**

Праздничная неделя завершается Прощёным воскресеньем. В этот день освобождают душу от угрызений совести. И каждый просит прощения у всей

Руси. Просит у родных, у друзей, у знакомых, – в общем, у всех. В этой удивительной стране всё в крайностях. Полуголые мужики на льду бьют друг друга до полусмерти. Потом просят друг у друга прощения. На войну – с песнями. Под венец – в слезах. И всё всерьёз.

**Б. Выскажите ваше впечатление о Росси (Украине)**

### **Вариативные**

**В. Согласитесь или не согласитесь с мнением ваших одногруппников.**

### **Лингвоаксиологический комментарий**

Оценивая мнения друг друга используйте речевые клише для выражения вежливой оценки: *(не)согласен / (не) согласна (с чем / кем); ошибочный; подтвердить / подтвердить (что).*

### **Тема: Традиции русского народа (национальная кухня)**

#### **Задачи:**

- формирование аспектных навыков;
- формирование и развитие у иностранных студентов умений говорения (диалогической и монологической речи) и продуктивного письма;
- формирование и развитие умений речевого этикета;
- формирование умений адекватной оценки коммуникативной ситуации;
- пополнение фоновых знаний;
- развитие ценностного отношения к реалиям украинского социокультурного пространства;
- (для будущих филологов) развитие умений беспереводной семантизации.

**БЛОК 3: ГОВОРЕНИЕ****ЛЕКСИКА ТЕМЫ**

вареники	голодный	варить / сварить (что? на чём?)
варенье	квашеный	жарить / поджарить (что? на чём?)
деруны	клубничный	заказывать / заказать (что?)
жаркое	колоритный	запекать / запечь (что?)
квас	сытый / сытно	пахнуть / запахнуть (как? чем?)
морс	тушёный	пробовать / попробовать (что?)
объедение		советовать / посоветовать (что? кому?)
окрошка		солить / посолить (что?)
сало		справляться / справиться (с чем?)
сметана		сушить / засушить (что?)
изба		тушить / стушить (что?)
щи		

**Фаза формирования аспектных навыков****Предкоммуникативные задания****Инвариантные**

**Задание 1.** *Слушайте и повторяйте. Тренируйтесь быстро и правильно произносить скороговорки:*

Съел Валерик вареник, а Валюшка съела ватрушку.

Шла Саша по шоссе и сосала сушку.

**Задание 2.** *Прослушайте вопросы, ответьте на каждый из них одним словом. Составьте и задайте друг другу аналогичные вопросы с использованием названий разных блюд, продуктов.*

*Ты хочешь обедать в кафе?*

*Ты хочешь обедать в кафе?*

Ты хочешь *обедать* в кафе?

Ты хочешь *обедать в кафе?*

**Задание 3.** *Распределите данные слова на группы, заполняя таблицу.*

*Незнакомые слова переведите со словарём.*

Абрикос, апельсин, арбуз, батон, булка, виноград, вишня, говядина, горчица, гречка, грибы, груши, дыня, капуста, картофель (картошка), квас, кефир, кисель, клубника, компот, курица, лавровый лист, лимон, лук, малина, молоко, морковь, морс, овсянка, огурцы, перец, петрушка, пирожки, помидор, рис, сало, свёкла (буряк), свинина, сливки, сливы, сметана, смородина, сок, соль, творог, телятина, торт, фасоль, черешня, чеснок, укроп, хлеб, хрен, яблоко.

ОВОЩИ	ФРУКТЫ и ЯГОДЫ	КРУПЫ	МОЛОЧНОЕ
МЯСНОЕ	МУЧНОЕ	СПЕЦИИ	НАПИТКИ

**Задание 4.** *Найдите и подчеркните обобщающее слово.*

1. Овощи, фрукты, мясо, молоко, еда, рыба.
2. Яблоки, груши, апельсины, сливы, фрукты.
3. Вишни, черешни, ягоды, смородина, арбуз.
4. Свинина, мясо, говядина, курица, телятина.
5. Сок, кисель, компот, узвар, напитки, чай, кофе.
6. Гречка, рис, крупы, овсянка.
7. Картошка, огурцы, лук, морковь, овощи, помидоры, свёкла.

**Задание 5.** *Составьте предложения, используя приведённые ниже глаголы.*

Варить, (не) есть, жарить, запекать, (не) любить, солить, сушить, тушить.

**Задание 6.** Прочитайте диалог обратите внимание на выделенные речевые клише.

– Алло! Цзинюнь, привет.

– Привет, Дарина! Рада тебя слышать.

– Цзинюнь, давно не виделись. *Давай поужинаем* вместе.

– Спасибо, Дарина. *Я бы с удовольствием*, но до конца недели, к сожалению, я буду занята. Ты же знаешь, скоро сессия. Может, в пятницу? Ты будешь свободна?

– В пятницу? *Да, я смогу*. Так хочется тебя увидеть! Поболтаем...

– Куда мы пойдём?

– *Я хочу пригласить тебя* в колоритный русский ресторанчик. Посмотришь, какая раньше была русская изба, попробуешь традиционную русскую кухню.

– *Отлично! Договорились!* Я позвоню тебе сразу после занятий.

– Хорошо. До пятницы.



**Задание 7.** Рассмотрите таблицу. Скажите, в каких коммуникативных ситуациях используют речевые клише, выделенные в задании.

<p>(Я) приглашаю вас (тебя) ...            (Я) хочу пригласить вас (тебя) ...            (Я) я хотел(а) бы пригласить вас (тебя)            ...</p>	<p>Наиболее употребительное</p>
<p>Разрешите пригласить вас ...            Могу ли я пригласить вас ...?            Можно (ли) (мне) пригласить вас ... ?</p>	<p>Официальное</p>

Приходи(те) ... Заходи(те) ...		Приглашение в то место, где будет находиться говорящий
Идём(те) ... Пойдём(те) ... Давай(те) пойдём / сходим ...		Приглашение пойти вместе с говорящим
Хорошо (было) бы Неплохо (было) бы Пора (было) бы	} пойти ... } сходить ... зайти ...	С оттенком желательности, возможности
Надо (было) бы Нужно (было) бы Необходимо (было) бы	} пойти ... } сходить ... зайти ...	С оттенком необходимости

### Вариативные

**Задание 8.** Объясните значения однокоренных слов, выделите их общую часть (корень).

Варить, варёные овощи, клубничное варенье.

Жарить, жареная картошка, летняя жара, очень жарко, жаркое по-домашнему.

Солить, солёные огурцы, хлеб-соль, мамины соления.

Печь, печёное мясо, русская печь (печка), вкусное печенье.

Тушить, тушёная капуста, свиная тушёнка.

**Задание 9. А.** Прочитайте толкование фразеологических единиц.

Дорога ложка к обеду – Дорого, ценно, важно то, что появляется в нужный момент.

Запахло жареным – опасная ситуация, стало опасно.

Золотые руки – о человеке, который всё умеет делать.

Пальчики оближешь – об очень вкусных блюдах, очень вкусно.

Слюнки потекли – так вкусно, что быстрее хочется съесть.

С ним каши не сварить – с таким человеком нельзя иметь никаких дел.

**Б.** *Дайте китайские эквиваленты и проанализируйте, с помощью каких прототипов создаётся значение данных фразеологизмов в русском и китайском языке.*

**В.** *Составьте сравнительные (в русском и вашем родном языке) таблицы, описывающие лексические компоненты данных фразеологизмов.*

### **Фаза формирования умений в видах РД**

#### **Условно-коммуникативные задания**

#### **Инвариантные**

**Задание 10. А.** *Прочитайте диалоги по ролям. Обратите внимание на способы выражения приглашения и варианты ответа. Обратите внимание на фразеологические обороты, встречающиеся в диалогах, определите их значения. Составьте аналогичные диалоги.*

#### **Диалог 1 (в деканате)**

- Александр Степанович, уже половина второго. Пора бы уже и пообедать.
- Спасибо, Сергей Дмитриевич. Давайте пообедаем вместе.
- С удовольствием! Куда пойдём?
- Давайте пойдём в кафе русской кухни. Я так давно не ел щи!
- А я очень люблю окрошку на квасе.
- Давайте пойдём быстрее. От этих разговоров просто *слюнки потекли*!
- Пойдёмте. Тут недалеко. Нужно только перейти улицу и немного пройти направо.

**Диалог 2 (в ресторане русской кухни)**

Официант: Здравствуйте. Проходите, свободный столик слева. Вот меню.

Адам: Спасибо.

Эснейдер: Я *голодный как волк*. У нас экскурсия после занятий, так что ужин будет нескоро.

Адам: Давай посмотрим меню. Я давно хотел попробовать традиционные русские блюда.

Эснейдер: Интересно, что такое «щи»?

Адам: Нужно позвать официанта. Без него мы не справимся.

Официант: Чем могу помочь?

Эснейдер: Подскажите, пожалуйста, из чего варят щи?

Официант: Это традиционный русский суп с квашеной капустой.

Адам: Скажите, а из чего готовят окрошку?

Официант: Это холодный суп с нарезанным варёным картофелем, варёными яйцами, свежими огурцами, курицей и сметаной.

Эснейдер: Попробуем?

Адам: Да. Принесите нам, пожалуйста, щи и окрошку.

Официант: Второе блюдо будете заказывать?

Эснейдер: Что вы посоветуете?

Официант: Очень вкусное жаркое «по-домашнему». Это тушёные овощи с говядиной.

Адам: Думаю, нам понравится.

Эснейдер: А на закуску принесите нам блинчики с клубничным вареньем и брусничным морс. Я думаю, что всё будет очень вкусным!

Официант: Хорошо. Ваш заказ приготовят через 15 минут.

**Диалог 3 (в русской / украинской семье)**

– Доброе утро, мамочка! Что у нас на завтрак? Ммм ... Как вкусно пахнет!

– Твои любимые деруны со сметаной. Вкусные!



– Да. Это просто объедение! *Пальчики оближешь!* Можно я приглашу на ужин моего одноклассника из Китая? Ему мои друзья рассказали, как ты вкусно готовишь. Он очень хочет попробовать.

– Конечно! Я приготовлю пельмени и голубцы, а на десерт будут ленивые вареники с узваром.

– Мамочка, теперь и в Китае все будут знать, что у тебя *золотые руки!*

### **Вариативные**

**Задание 11. А.** *Прочитайте комплексный лингвосоциокультурный комментарий подчёркнутых в диалогах слов.*

#### Традиционные блюда

Первые блюда:

Щи – это заправочный многокомпонентный суп. В полный набор продуктов для щей входят следующие компоненты:

- Капуста в свежем или квашеном виде, или заменяющая её овощная масса (щавель, крапива, репа).

- Мясо или в редких случаях рыба, грибы.

- Коренья (например, морковь, петрушка).

- Пряности (лук, сельдерей, чеснок, укроп, перец, лавровый лист).

- Кислая заправка (капустный рассол, сметана, яблоки).

Главный овощ капуста и кислота являются обязательными для любых щей. Кисловатый вкус щей является их главным признаком, но он может создаваться не только капустой (хотя чаще всего щи делают именно с капустой и кислый вкус создаётся именно ею и её рассолом). Но кислый вкус может быть создан, например, щавелем, отваром антоновских яблок, солёными грибами. Нередко в щах сочетаются различные кислые продукты. В щи в настоящее время кладут также и картофель, который загущает суп, но при этом он может быть извлечён после приготовления.

Окрошка – традиционное блюдо национальной русской кухни, холодный суп. Классический рецепт окрошки подразумевает использование кваса в качестве основы. Окрошка представляет собой смесь мелко нарезанных различных видов овощей, пряных трав (мелко нарезанный зелёный лук, петрушка, укроп), заправленную специальным квасом, а также сметаной.

**Б.** *Используя интернет, составьте подобный комментарий других подчёркнутых в диалоге слов: жаркое, деруны, пельмени, голубцы (вторые блюда); ленивые вареники, блинчики (десерты); узвар, квас (напитки).*

### Фаза формирования коммуникативных умений Коммуникативные задания

#### Инвариантные

**Задание 12.** *Прочитайте меню и составьте диалоги официанта и посетителя кафе. Используйте справочные материалы.*



**Справочные материалы:****ПАЛЬЧИКИ**

Мясо, сало, специи.



**ДЕРУНЫ**  
Картофель,  
яйцо, мука.

**ГОЛУБЦЫ**

Капуста, мясной  
фарш, рис,  
морковь, лук,  
специи, томат.

**Задание 13.** Составьте диалоги по ситуациям. Используйте фразеологизмы из задания 9 в корректных для них ситуациях.

1. Вы приглашаете своего друга (свою подругу) на ужин в русский ресторан. Но он (она) волнуется, потому что не знает традиционную русскую кухню, а вы рассказываете, какие блюда вы уже знаете.

2. В гостях в русской семье вам понравилось блюдо, и вы хотите узнать, из чего оно состоит. Спросите у мамы вашего друга (вашей подруги), из каких ингредиентов оно состоит.

3. Вас пригласили в гости к однокласснику (однокласснице), а вы не знаете, с чем принято приходить в гости. Обсудите это с вашим другом (с вашей подругой).

4. Пригласите подругу (друга) в китайский ресторан. Расскажите, какие блюда можно будет попробовать там.

**Вариативное**

**Задание 14.** Оцените работу друг друга на занятии. Используйте выученные ранее слова, речевые клише и грамматические модели.

## БЛОК 4: ПИСЬМО

### Фаза формирования аспектных навыков

#### Предкоммуникативные задания

#### Инвариантные

**Задание 1.** *Соотнесите слово с толкованием его значения:*

варенье	жареное мясное блюдо
вареники	измельчённые специальные растения, которые добавляют в основное блюдо
жаркое	засушенные фрукты
печенье	ягоды или фрукты, сваренные с сахаром
приправы	консервированное тушёное мясо
соления	славянское блюдо, в виде отварных изделий из пресного теста с начинкой из рубленого мяса, овощей, грибов, фруктов, ягод, творога.
сухофрукты	общее название для засолённых овощей и грибов, маринованных овощей, грибов и фруктов.
тушёнка	кондитерское изделие из кусочков запечённого теста

**Задание 2. А.** *Напишите глаголы, от которых образованы данные имена существительные.*

Варенье, вареники, жаркое, печенье, приготовление, приправы, соления, сушка, тушёнка.

**Б.** *От записанных глаголов образуйте и напишите формы пассивных причастий прошедшего времени. Составьте и запишите словосочетания с ними.*

Образец: приготовление – приготовить – приготовленный

#### Вариативное

**Задание 3.** *Прочитайте предложения, объясните значения выделенных слов. Запишите их лингвосоциокультурный комментарий.*

1. Среди *славянских* кухонь русская пользуется широкой популярностью.
2. Своеобразие национальной русской кухни состоит, во-первых, в преимущественном использовании *свинины, сала, капусты, пшеничной муки*.
3. Также русские очень любят *блины*.

### **Фаза формирования умений в видах РД**

#### **Условно-коммуникативные задания**

#### **Инвариантные**

**Задание 4.** *Прочитайте текст. Ответьте на вопрос: Какие продукты являются традиционными для русской кухни?*

#### **Русская национальная кухня**

Среди славянских кухонь русская пользуется широкой популярностью. Она давно стала популярной далеко за пределами России, а некоторые блюда русской кухни, например, блины, вошли в меню международной кухни.

Своеобразие национальной русской кухни состоит, во-первых, в преимущественном использовании свинины, сала, капусты, пшеничной муки, пшеницы. В русской кухне используют много яиц, которые служат не только для приготовления самостоятельного блюда, но являются вспомогательными элементами для приготовления других блюд. Также русские очень любят мучное, поэтому национальными блюдами являются пельмени, блины, каравай.

Овощи – один из главных компонентов салатов. Их употребляют в виде гарниров к жирной мясной пище. Из овощей на первом месте стоит, конечно, капуста. Помидоры, огурцы, сладкий перец русские употребляют в пищу свежими, солёными и маринованными.

Из фруктов и ягод, наиболее любимыми в России можно считать яблоки, груши, вишни, сливы, смородину и малину. Фрукты сушат, готовят из них компоты и варенья. Трудно себе представить русского, пьющего чай без

мучного или варенья. Традиционным для русской кухни является кисель – желеподобный компот из ягод с крахмалом.

Из приправ используются преимущественно лук, чеснок, укроп, тмин, чёрный или красный перец, хрен, горчица.

**Задание 5.** *Письменно ответьте на вопросы:*

1. Какие русские блюда вошли в меню международной кухни?
2. В чём состоит своеобразие национальной русской кухни?
3. Для чего в русской кухне служат яйца?
4. Почему национальными блюдами являются вареники, пельмени, блины?
5. Какие из овощей пользуются наибольшей популярностью в русской кухне?
6. В каком виде обычно употребляют в пищу овощи?
7. Какие фрукты в России считаются любимыми?
8. Какие блюда готовят из фруктов?
9. Какие приправы используются в русской кухне?

### **Вариативные**

**Задание 6.** *Дополните таблицу с семантическими долями лексического фона реалии, используя слова из задания 2.*

#### Традиционная кухня

Семантические доли лексического фона	Русская кухня	Китайская кухня
1. жареные блюда	+	
2. блюда		
3. блюда		
4. блюда		
5. сушёные овощи и фрукты		+
6. овощи и фрукты		
7. овощи и фрукты		
8.		

**Задание 7.** Сравните особенности русской и вашей национальной кухни, пользуясь вопросным планом задания б и таблицей задания.

### **Инвариантные**

**Задание 8. А.** Прочитайте лингвосоциокультурный комментарий лексемы с национально-культурным компонентом значения. Сделайте письменный перевод комментария на родной язык.

Кумовья – это крёстный отец и крёстная мать одного ребёнка по отношению друг к другу и к родителям крестника или крестницы. Между крёстными родителями запрещён брак. Кум является очень близким другом отца ребёнка, а кума – близкой подругой матери ребёнка.

**Б.** Выполните обратный перевод лингвосоциокультурного комментария.

**Задание 9. А.** Прочитайте текст, выпишите из него фразеологизмы и пословицы.

### **Гостеприимство украинцев**

В воскресенье не работали. В эти дни каждая семья стремилась приготовить более разнообразную еду. В воскресенье ходили в гости, чаще всего к родственникам или кумовьям.

Принимать гостя, особенно во время обеда, по традиции считалось добрым признаком. Гостеприимство



украинцев отразилось в многочисленных поговорках: «Не красна хата углами, а красна пирогами»; «Гость – к счастью»; «Гостю борща не жалей, а погуще налей». Считалось, что гость приносил в дом богатство и счастье. Каждая хозяйка считала делом чести накормить и напоить гостей так, чтобы они остались довольными.



Форма угощения также играла важную роль. К каждому из гостей хозяйка должна была подойти со словами: *«Чем богаты, тому и рады»!* За столом всегда общались, а по праздникам пели застольные песни. Украинцы всегда говорили: *«Плохо тем, у кого нечего есть, нечего пить, нет и семьи, чтобы поговорить».*

Уважали гостей, которые любили и умели хорошо поесть, и не уважали тех, кто ел мало и плохо: *«Ест как воробей»*, *«Кто как ест, так и работает».*

Гость, в ответ на гостеприимство хозяев, должен попробовать каждое блюдо, а потом *поблагодарить за хлеб-соль.*

Эти традиции сохранились и в наше время. Если вас пригласили в гости в украинскую семью, то лучше ничего не ешьте перед выходом из дома. В гостях вас обязательно будет ждать богатый стол со множеством вкусных блюд. Но в знак уважения к хозяевам дома нужно обязательно принести символический подарок: конфеты, фрукты или торт. *«С пустыми руками в гости не ходят».*

**Б.** *Подберите китайские эквиваленты выписанным фразеологизмам и пословицам.*

### **Вариативные**

**Задание 10. А.** *Используя интернет, определите прототипы фразеологизмов и пословиц, выписанных из текста задания 9. Сравните их с прототипами соответствующих китайских единиц с национально-культурным компонентом значения.*

**Б.** *Объясните одноклассникам значение фразеологизмов и пословиц (из предыдущего задания), используя беспереводную семантизацию.*



## Фаза формирования коммуникативных умений

### Коммуникативные задания

#### Инвариантное

**Задание 11.** *Напишите об особенностях Вашей национальной кухни и связанных с ней традициях, сравнивая с русской / украинской национальной кухней.*

#### Вариативное

**Задание 12.** *Оцените письменные работы друг друга, используя слова и речевые клише с оценочной модальностью. Дайте друг другу рекомендации о требованиях оценивания (составьте и запишите лингвооперациональный и лингвоаксиологический комментарий)*

**Задание 13.** *Примите участие в ролевой игре.*

Роли: преподаватель; студенты в аудитории; студент-отличник; студент, опоздавший на занятие и не выполнивший домашнее задание.

Ситуация: Преподаватель проводит занятие по теме «Традиции русского народа (национальная кухня)». В аудиторию входит опоздавший студент, который, к тому же, не выполнил домашнее задание.

Цель: для студентов – объяснить опоздавшему, что нужно делать на занятии; для преподавателя – правильно отреагировать в данной ситуации.

## **Приложение В2. Материалы контролирующего этапа формирующего эксперимента.**

### **ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА**

Содержание тестов отвечает учебной программе МОН Украины по русскому языку как иностранному [Навчальні плани та програми (довузівська підготовка іноз. громадян) / Уклад.: Б.М. Андриющенко, Ю.М. Иващенко, Ю.О. Колтаков та ін. – К. : ІВЦ «Політехніка», 2005. – Ч. 2. – 168 с]. Целью тестовых заданий является определение уровня сформированности каждой из составляющих (когнитивной, деятельностной, личностной) лингвосоциокультурной компетентности китайских студентов-филологов. На определение уровня сформированности когнитивной составляющей ЛСКК ориентирован Тестовый блок 1; деятельностной составляющей – Тестовый блок 2; личностной составляющей – Тестовый блок 3. Контрольные материалы проверяют уровень владения языковыми единицами, изученными на формирующем этапе экспериментального обучения, а также сформированность вариативных умений будущих преподавателей РКИ.

### **ТЕСТОВЫЙ БЛОК 1**

Тесты состоят из 30 заданий и распределены таким образом:

- задания 1 – 15 – проверка знания лингвосоциокультурного корпуса языковых единиц;
- задания 16 – 25 – проверка знания лингвооперационального корпуса языковых единиц;
- задания 26 – 30 – проверка знания лингвоаксиологического корпуса языковых единиц;

#### Методика проведения тестового среза

Перед тестированием проводится инструктаж. Студентам предлагаются задания множественного выбора (задания 1 – 25) и на неполное соответствие

(задания 26 – 30). Время выполнения – 20 минут. Использование словаря не разрешается.

## ТЕСТОВЫЙ БЛОК 2

Задания данного блока ориентированы на определение уровня владения языковыми единицами лингвосоциокультурного и лингвооперационального корпуса. Включены 5 субтестов: семантизация (задание 1), чтение (задания 1 – 6), аудирование (задания 1 – 10), письмо и говорение.

### Методика проведения тестового среза

Перед тестированием проводится инструктаж. Время выполнения каждого субтеста – 30 минут. Использование словаря не разрешается.

## ТЕСТОВЫЙ БЛОК 3

Задания данного блока ориентированы на определение уровня владения языковыми единицами лингвоаксиологического корпуса. Включены ситуативно-проблемные задания с множественным выбором; на установление соответствия; подстановочные; ранжирования (задания 1 – 10).

### Методика проведения тестового среза

Перед тестированием проводится инструктаж. Время выполнения субтеста – 30 минут. Использование словаря не разрешается.

## Нормы оценивания

Весь тест оценивается в 100 баллов. Блок 1 – 30 баллов; Блок 2 – 50 баллов; Блок 3 – 20 баллов. Целесообразно выделение следующих уровней обученности:

высокий – 81 – 100 баллов.

средний – 61-80 баллов

низкий – 40-60 баллов

тест не выполнен – менее 40 баллов.

## ТЕСТОВЫЕ ЗАДАНИЯ

## БЛОК 1

*Выберите и отметьте правильный ответ на вопросы 1 - 15. За каждый правильный ответ Вы получите 1 балл.*

1. Какие праздники являются традиционными для Украины?
  - а) Хеллоуин, День Святого Валентина, День Благодарения;
  - б) Пасха, Масленица, Рождество;
  - в) Маулид ан-Наби, Курбан-байрам, Рамадан;
  - г) свой вариант: \_\_\_\_\_
  
2. Кого обычно поздравляют на 8 марта?
  - а) детей;
  - б) женщин;
  - в) мужчин;
  - г) свой вариант: \_\_\_\_\_
  
3. Что такое «Великий пост»?
  - а) название города;
  - б) время, когда обычно отдыхают;
  - в) время, когда нельзя есть мясо и некоторые другие продукты;
  - г) свой вариант: \_\_\_\_\_
  
4. Главный персонаж русского Нового года?
  - а) Святой Николай;
  - б) Санта Клаус;
  - в) Дед Мороз;
  - г) свой вариант: \_\_\_\_\_
  
5. Что традиционно вспоминают 9 мая?
  - а) смерть и воскресение Иисуса Христа;
  - б) подписание декларации о независимости;
  - в) победу во Второй мировой войне;
  - г) свой вариант: \_\_\_\_\_
  
6. Что является русским традиционным блюдом?

- а) пицца;
- б) хачапури;
- в) окрошка;
- г) свой вариант: \_\_\_\_\_

7. Какой напиток является традиционным для русских?

- а) квас;
- б) кока-кола;
- в) фреш;
- г) свой вариант: \_\_\_\_\_

8. Что обозначает выражение «слюнки потекли»?

- а) опасная ситуация, стало опасно;
- б) с таким человеком нельзя иметь никаких дел;
- в) так вкусно, что быстрее хочется съесть;
- г) свой вариант: \_\_\_\_\_

9. Что значит выражение «пожимать плечами»?

- а) соглашаться с высказанным мнением;
- б) возражать собеседнику;
- в) выражать раздумье, неуверенность;
- г) свой вариант: \_\_\_\_\_

10. Что значит выражение «сравнить семантические доли»?

- а) сравнить значение структурных компонентов слова;
- б) сравнить значение фразеологизмов;
- в) сравнить значение компонентов значения слова;
- г) свой вариант: \_\_\_\_\_

*Дополните предложения-инструкции к учебным заданиям 11 - 20, выбрав правильное слово. За каждый правильный ответ Вы получите 1 балл.*

11. Обратите внимание на \_\_\_\_\_.

- а) вчерашний день;
- б) употребление слов;

в) скидки в магазинах.

12. Вставьте \_\_\_\_\_ в правильной форме.

- а) слова;
- б) фигуры;
- в) предметы.

13. Дополните \_\_\_\_\_ необходимыми словами в правильной форме.

- а) комплекты;
- б) слова;
- в) предложения.

14. Отвечайте на \_\_\_\_\_.

- а) вопросы;
- б) глаголы;
- в) встречу.

15. \_\_\_\_\_ вопросы к данным репликам.

- а) Просите;
- б) Отвечайте;
- в) Задайте.

16. \_\_\_\_\_ диалоги по образцу.

- а) Заполните;
- б) Составьте;
- в) Найдите.

17. \_\_\_\_\_ текст и дайте ответы на вопросы.

- а) Найдите;
- б) Принесите;
- в) Прочитайте.

18. \_\_\_\_\_ текст и дайте ответы на вопросы.

- а) Послушайте;
- б) Составьте;

в) Подберите.

19. Подготовьте и \_\_\_\_\_ монолог, используя информацию из таблицы.

- а) ответьте;
- б) составьте;
- в) расскажите.

20. \_\_\_\_\_ все падежи имён существительных.

- а) Назовите;
- б) Посмотрите;
- в) Найдите.

*Установите соответствие между левой и правой частью в заданиях*

*21 - 30. За каждый правильный ответ Вы получите 1 балл.*

21.

1. Молодая	А. мужчина
2. Пожилой	Б. дом
3. Старая	В. дедушка
	Г. машина

22.

1. Говорить	А. свои мысли
2. Болтать	Б. с преподавателем
3. Излагать	В. на занятии
	Г. автоответчик

23.

1. Здравствуйте.	А. Слово, которое произносят при встрече в неофициальной обстановке.
2. До свидания.	Б. Слово, которое произносят при встрече в официальной обстановке.
3. Привет.	В. Слово, которое произносят при прощании в официальной обстановке.
	Г. Слово, которое произносят при прощании в неофициальной обстановке.

24.

1. Пожалуйста.	А. Выражение просьбы в любых ситуациях.
2. Будьте добры.	Б. Выражение вежливой просьбы в

	неофициальной обстановке.
3. Если тебе не трудно, ...	В. Выражение вежливой просьбы в официальной обстановке.
	Г. Выражение невежливое.

25.

1. Пойдём?	А. Приглашение в любых ситуациях.
2. Хочу пригласить.	Б. Приглашение в неофициальной обстановке.
3. Ты обязан пойти!	В. Приглашение в семейном кругу.
	Г. Невежливое приглашение.

26.

1. Извините. Скажите, пожалуйста, ...	А. Начало беседы / запрос информации в любых ситуациях.
2. Извините, если Вас не затруднит, ...	Б. Начало беседы / запрос информации в неофициальной обстановке.
3. Слышишь, ...	В. Начало беседы / запрос информации в официальной обстановке.
	Г. Невежливое начало беседы / запрос информации.

27.

1. Замолчи!	А. Окончание беседы в любых ситуациях.
2. Извините, но я спешу ...	Б. Окончание беседы в неофициальной обстановке.
3. К сожалению, не могу больше говорить ...	В. Окончание беседы в официальной обстановке.
	Г. Невежливое окончание / начало беседы

28.

1. Я ещё не закончил...	А. Продолжение беседы в любых ситуациях.
2. К этому хочу дополнить...	Б. Продолжение беседы в неофициальной обстановке.
3. Разрешите продолжить наш разговор.	В. Продолжение беседы в официальной обстановке.
	Г. Невежливое продолжение беседы.

29.



1. Молодец!	А. Поощрение в любых ситуациях.
2. Очень хорошо!	Б. Поощрение в неофициальной обстановке.
3. Вы прекрасно сделали это!	В. Поощрение в официальной обстановке.
	Г. невежливое порицание.

30.

1. Не очень хорошо!	А. Неодобрение в любых ситуациях.
2. Вы можете лучше!	Б. Неодобрение в неофициальной обстановке.
3. Ну, ты глупец!	В. Неодобрение в официальной обстановке.
	Г. Невежливое неодобрение.

## ТЕСТОВЫЕ ЗАДАНИЯ БЛОК 2

### Субтест: Семантизация

*Определите истинность (знаком +) или ложность (знаком -) семантических долей лексического фона названия праздника «Международный женский день». За каждый правильный ответ Вы получите 1 балл.*

Семантические доли лексического фона	истинная (+) / ложная (-)
один из государственных праздников	
рабочий день	
обычай поздравлять всех лиц мужского пола	
традиция дарить всем людям цветы в этот день	
в этот день женщины только отдыхают	
в этот день всё делают мужчины	
в этот день дети нафешают дедушек и бабушек	
в этот день посещают мемориалы славы	
связь с феминистским движением	
стойкая ассоциация с Кларой Цеткин и Розой Люксембург	

### Субтест: Чтение

Прочитайте текст. Тестовые задания будут выполняться без опоры на текст.

## ТЕКСТ

## **Национальная украинская кухня: чем угощают в разных регионах**

Украинцы – радушный и гостеприимный народ, который умеет накормить так, чтобы щедрый стол запомнился, заставил вернуться или побудил гостей приготовить национальные блюда Украины у себя дома.

В северных областях Украины готовят сытно и вкусно. Эти края славятся урожаем картофеля, и это сказалось на особенностях местной кухни. На Полесье одно из любимых блюд – это оладьи из тёртой картошки – деруны, или драники. В Коростене Житомирской области ежегодно проводят Международный фестиваль дерунов, куда съезжаются проявить свое искусство повара со всей Украины и не только. А в парке, где он проходит, даже установили памятник деруну.

В Черниговской области с удовольствием угощают жарким – это блюдо в горшочках, в его состав входят картофель, квашеная капуста и мясо. Сытно и аппетитно. А на сладкое – пирожки с калиной, ведь Черниговщина богата на ягоды.

Поликультурная столица Украины богата ресторанами на разный вкус. Здесь можно попробовать меню многих стран мира. Но мы вспомним старинный рецепт котлет по-киевски: когда внутрь обжаренного во фритюре куриного филе кладут кусочек сливочного масла, сыр, зелень. Котлета получается на удивление сочной и вкусной.

Традиционные блюда регионов Украины связаны с теми богатствами, которые можно использовать в кулинарных целях. Юг Украины, где Днепр впадает в Черное море, – это край рыбаков, которые знают, как приготовить свой улов. И потому юг Украины радует разнообразием рыбных блюд.

В центральные области стоит поехать, чтобы попробовать традиционные блюда Украины, благодаря которым наша кухня является узнаваемой в мире. Черкасская область – борщ и пампушки с чесноком. В Украине везде варят борщ по-разному. В Черкасской области он классически

наваристый, и к нему обязательно подают ароматные булочки-пампушки с чесноком.

Выражение «полтавская галушка» настолько популярно, что так стали называть не только коронное блюдо этого региона, но и жителей Полтавщины. И если у вас в тарелке с супом плавают варёные кусочки теста – ни в коем случае не верьте, что это настоящие галушки. «В оригинале» они совсем не такие: галушки готовят с начинками, и чтобы в этом убедиться, стоит приехать в Полтаву на ежегодный фестиваль галушек или просто посетить рестораны украинской кухни.

(Материалы из Интернета)

*Выберите вариант ответа, который наиболее полно и точно отражает содержание текста. За каждый правильный ответ Вы получите 1 балл.*

Задания 1– 5.

1. Украинцы – радушный и гостеприимный народ, который умеет \_\_\_\_ .
  - А) напоить;
  - Б) накормить;
  - В) развеселить.
  
2. В северных областях Украины традиционными являются \_\_\_\_ .
  - А) ягоды;
  - Б) галушки;
  - В) деруны.
  
3. Жаркое – это традиционное блюдо \_\_\_\_ .
  - А) Житомирской области;
  - Б) Полтавской области;
  - В) Черниговской области.
  
4. Котлета по-киевски получается сочной, потому что \_\_\_\_ .
  - А) внутрь кладут кусочек сливочного масла, сыр;

- Б) филе обжаривают во фритюре;
- В) её варят с зеленью.

5. В оригинале галушки готовят \_\_\_\_\_.

- А) с калиной;
- Б) с чесноком;
- В) с начинками.

*Расположите предложения в порядке следования информации в тексте.*

*За каждый правильный ответ Вы получите 1 балл.*

6.

	№ н / п
Традиционное блюдо в центральных областях Украины.	
Традиционное блюдо в северных областях Украины.	
Традиционное блюдо в южных областях Украины.	
Традиционное блюдо на Полтавщине.	
Традиционное блюдо в Черкасской области.	

#### Субтест: Аудирование

*Прслушайте текст и выполните задания 1 - 5. За каждый правильный ответ Вы получите 1 балл.*

#### ТЕКСТ

Очень интересны и необычны в Украине свадебные традиции и обычаи. Например, начинается украинская свадьба со сватовства. К будущей невесте идут родственники жениха, только мужского пола (сваты). По традиции вместе со ними должен идти и жених. С собой они несли хлеб. Во время разговора невеста должна быть дома, стоять возле печи. В знак согласия девушка разрезает хлеб, принесённый сватами. Потом родители жениха и невесты связывают им руки рушником над зерном или хлебом.

Перед свадьбой традиционно собирали цветы, плели свадебные венки, которые предназначались для жениха и невесты. И, конечно же, ни одна

украинская свадьба не обходится без каравая. Пекли только те женщины, которые были счастливы в браке. Процесс выпекания сопровождается обрядами, шутками и песнями.

По традиции приглашать гостей на свадьбу принято лично. Невеста должна с подружками ходить по домам, дарить сладкие булочки, шишки, и приглашать на торжество.

Многие обычаи и традиции в Украине передаются от родителей детям, из далёкого прошлого до наших дней.

#### Задания 1–5.

1. В тексте описывают \_\_\_\_\_.  
А) украинский дом;  
Б) украинские традиции;  
В) традиции питания.
2. Начинается украинская свадьба с \_\_\_\_\_.  
А) песен;  
Б) приглашения;  
В) сватовства.
3. В знак согласия родители \_\_\_\_\_.  
А) связывают руки жениху и невесте;  
Б) разрезают хлеб;  
В) стоят возле печи.
4. Ни одна украинская свадьба не обходится без \_\_\_\_\_.  
А) венка;  
Б) каравая;  
В) сватов.
5. Обычаи и традиции в Украине передаются \_\_\_\_\_.  
А) от родителей к детям;  
Б) через книги;  
В) через Интернет.

*Прслушайте диалог и выполните задания 6 – 10. Вы получите 1 балл за каждое правильно выполненное задание.*

### ДИАЛОГ

Официант: Здравствуйте. Вы бронировали столик?

Чень: Нет, но мы ненадолго.

Официант: Хорошо. Проходите сюда, направо. Вот меню.

Чень: Спасибо.

Эснейдер: Я *голодный как волк*. У нас экскурсия после занятий, так что ужин будет нескоро.

Чень: Давай посмотрим меню. Я давно хотел попробовать традиционные украинские блюда.

Эснейдер: Интересно, что такое «деруны»?

Чень: Нужно позвать официанта. Он поможет нам.

Официант: Чем могу помочь?

Эснейдер: Подскажите, пожалуйста, из чего готовят деруны?

Официант: Это традиционну украинские оладьи из картофеля.

Чень: Скажите, а из чего готовят борщ?

Официант: Это красный суп с мясом, капустой, картофелем и свёклой.

Эснейдер: С каким мясом у вас готовят борщ?

Официант: Со свиной или с говядиной.

Чень: Принесите нам, пожалуйста, борщ с говядиной.

Официант: Второе блюдо будете заказывать?

Эснейдер: Что вы посоветуете?

Официант: Очень вкусные деруны со сметаной.

Чень: Думаю, нам понравится.

Эснейдер: А на закуску принесите нам вареники с творогом и узвар. Я думаю, что всё будет очень вкусным!

Официант: Хорошо. Ваш заказ приготовят через 15 минут.

6. Эснайдер голодный как волк, потому что \_\_\_\_\_.

- А) давно ничего не ел;
- Б) недавно поел;
- В) он всегда хочет есть.

7. Чень и Эснайдер заказали \_\_\_\_\_.

- А) щи, пельмени и блинчики;
- Б) окрошку, жаркое и блинчики;
- В) борщ, деруны, вареники и узвар.

8. Борщ – это \_\_\_\_\_.

- А) суп со свёклой;
- Б) суп с нарезанным варёным картофелем;
- В) суп с квашеной капустой.

9. Деруны – это \_\_\_\_\_.

- А) тушёные овощи с говядиной;
- Б) нарезанная говядина со свежими овощами;
- В) оладьи из тёртого картофеля.

10. Чень давно хотел попробовать \_\_\_\_\_.

- А) традиционные украинские блюда;
- Б) традиционные русские блюда;
- В) традиционные итальянские блюда.

#### Субтест: Письмо

*Напишите другу / подруге письмо (10 предложений). Максимальное количество баллов, которое Вы можете получить – 10. Ознакомьтесь с критериями оценки, приведёнными в таблице. Субтест сдан, если Вы наберёте не менее 5 баллов.*

Вы приехали учиться в Украину. Ваш друг (ваша подруга) в этом году тоже хочет приехать туда и просит вашего совета, в какое время это лучше сделать. Напишите ему (ей) письмо.

В своём письме Вы должны написать:

- какая погода обычно бывает в это время года;

- какие интересные праздники в это время года;
- какие традиции связаны с этими праздниками.

### О ц е н и в а н и е

#### Контрольный лист оценки субтеста «письмо»

КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ	БАЛЛЫ
1 Адекватность решения коммуникативной задачи (- 0,5 балла за неполное её решение).	
2. Соответствие высказывания предложенной теме (- 0,5 балла за отклонение от темы).	
3. Объем высказывания (- 0,5 балла за каждое недостающее предложение).	
4. Логичность и связность изложения (- 0,5 балла за каждое нарушение).	
5. Коммуникативно значимые ошибки в употреблении языковых единиц с национально-культурным компонентом значения (- 0,5 балла балл за каждую).	
6. Коммуникативно незначимые ошибки в употреблении языковых единиц с национально-культурным компонентом значения (- 0,2 балла за каждую).	
7. Грубые нарушения грамматических и орфографических норм (- 1 балл за задание).	
Итого:	

#### Субтест: Говорение

*Максимальное количество баллов, которое Вы можете получить – 5.*

*Субтест сдан, если Вы наберёте не менее 3 баллов.*

1. Выполняйте задание без подготовки: слушайте реплику преподавателя и дайте ответную реплику.

Необходимо дать полный ответ (ответы «да», «нет» не являются полными). Время выполнения задания – до 5 минут.

#### Реплики тестирующего.

1) – Простите, Вы не знаете, какой праздник сейчас отмечают на площади?



— \_\_\_\_\_

2) – Я что-то забыла, ты не помнишь, когда в Украине Рождество?

— \_\_\_\_\_

3) – Почему ты такой грустный? Ты недоволен результатами сессии?

— \_\_\_\_\_

4) – Как ты думаешь, Сяопин правильно ответил на вопрос?

— \_\_\_\_\_

5) – Ну что, Вам понравилась окрошка?

— \_\_\_\_\_

*2. Выполняйте задание без подготовки. Познакомьтесь с описанием ситуации и начните диалог. Время выполнения задания – до 10 минут. Максимальное количество баллов, которое Вы можете получить – 5. Субтест сдан, если Вы наберёте не менее 3 баллов.*

Описания ситуаций:

6) Вы обещали своему другу приехать в гости на каникулы. Ваши планы изменились. Позвоните ему и сообщите об этом.

7) Вы в отделе сувениров в ТРЦ (торгово-развлекательном центре). Объясните продавцу, что Вы хотели бы купить русские и украинские сувениры (матрёшку, ушанку, вышиванку, куклу-мотанку), и узнайте цену.

8) Вы хотели бы посмотреть новый фильм в кинотеатре (ТРЦ «Французский бульвар»), а подруга предлагает посмотреть его дома. Убедите её, что фильм лучше смотреть в кинотеатре.

9) Ваш друг собирается поехать за город кататься на лыжах. Вы уже были там. Дайте ему несколько советов.

10) Ваш друг спрашивает Вас, как доехать или дойти от Южного вокзала (ж/д) до центра города (до площади Конституции). Объясните ему дорогу.

## Оценивание заданий 1 - 2

КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ	БАЛЛЫ	
1 Адекватность решения коммуникативной задачи (-0,2 балла за неполное её решение).		
2. Нарушение норм речевого этикета (- 0,2 балла за каждый случай).		
3. Коммуникативно значимая ошибка в употреблении языковых единиц с национальнокультурным компонентом значения (- 0,2 балла за каждую).		
4. Коммуникативно незначимые лексико-грамматические ошибки (- 0,1 балла за каждую).		
5. Коммуникативно незначимые ошибки в употреблении языковых единиц с национально-культурным компонентом значения (- 0,5 балла за каждую).		
6. Грубые нарушения фонетико-интонационных норм (- 0,2 балла за каждое нарушение)		
Итого:		

## 3. Монолог тестируемого.

Максимальное количество баллов, которое Вы можете получить – 5.

В течение 10 минут готовьте рассказ на предложенную тему (10 фраз).

- Тестируемый может составить план рассказа, но не должен читать своё сообщение.

- Ответ занимает до 5 минут.

- При выполнении задания тестируемый может пользоваться двуязычным словарём.

Задание. Представьте, что к вам приехал ваш друг из Казахстана. Расскажите ему об Украине, опишите интересные места в Харькове (Киеве) и других городах, которые обязательно следует посетить.

*Расскажите о:*

- традиционных блюдах своей страны;
- о праздниках Вашей страны;

## Оценивание задания 3

КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ	БАЛЛЫ
1 Адекватность решения коммуникативной задачи (- 0,2 балла балл за неполное её решение).	
2. Соответствие высказывания предложенной теме (- 0,2 балла за отклонение от темы).	
3. Объем высказывания (- 0,2 балла за недостаточное по объему высказывание).	
4. Логичность и связность изложения (- 0,2 балла за каждое нарушение).	
5. Коммуникативно значимые ошибки в употреблении языковых единиц с национально-культурным компонентом значения (-0,2 балла за каждую).	
6. Коммуникативно незначимые ошибки (- 0,1 балла за каждую) в употреблении языковых единиц с национально-культурным компонентом значения.	
7. Грубые нарушения фонетико-интонационных норм (- 0,2 балла за нарушение)	
Итого:	

## ТЕСТОВЫЕ ЗАДАНИЯ

## БЛОК 3

*Выберите и отметьте правильный ответ на вопросы 1 – 10. За каждый правильный ответ Вы получите 2 балла. Максимальное количество баллов, которое Вы можете получить – 20 баллов.*

1. Слушай! \_\_\_\_\_. Я не успел вчера сделать.

- А) Дай списать домашнее задание.
- Б) Не могли бы Вы разрешить списать домашнее задание.

2. Вот, щи и блинчики с вареньем. \_\_\_\_\_.

- А) Рекомендую попробовать.
- Б) Быстро ешьте!

3. Саша, \_\_\_\_\_. Надо купить творог для вареников.

А) прошу тебя зайти в магазин.

Б) зайдёшь в магазин?

4. – Вареники – традиционное блюдо украинской кухни.

— \_\_\_\_\_ .

А) Чепуха / не говори чепуху.

Б) Об этом мы читали в тексте.

5. – На мой взгляд, самый интересный праздник – Новый год.

— \_\_\_\_\_ .

А) Да ты что!

Б) Не могу не согласиться с Вами.

6. – Добрый день. Я хочу узнать свои результаты экзамена по литературоведению.

— \_\_\_\_\_ .

А) К сожалению, Ваша работа не ещё проверена.

Б) Иди погуляй немного, твою оценку ещё не сказали.

7. – Привет! Ты пойдёшь с нами на балет «Лебединое озеро»?

— \_\_\_\_\_ .

А) К сожалению, ещё не могу сказать точно.

Б) Ой, нет! Дел по горло!

8. – Здравствуйте! Скажите, пожалуйста, я могу подписать заявление у декана?

— \_\_\_\_\_ .

А) Его ещё нет. Кто ты такой?

Б) Очень жаль, но его нет. Вы можете оставить заявление и забрать его во второй половине дня.

9. – В данном предложении целесообразно употребить фразеологизм.

— \_\_\_\_\_ .

А) Может быть, не стоит?

Б), По моему мнению, лучше употребить свободное словосочетание.

10. – Прослушайте текст и ответьте на вопросы.

— \_\_\_\_\_ .

А) Скажите, пожалуйста, письменно отвечать или устно?

Б) Что-что?

## ПРИЛОЖЕНИЕ Г

### Расчёт статистически достоверных отличий уровней сформированности ЛССК иностранных студентов ЭГ и КГ после завершения формирующего этапа экспериментального обучения (критерий Пирсона $\chi^2$ )

Для получения ожидаемого значения ( $n$ ) заполним таблицу, в которой каждая строка соответствует определённой группе студентов (ЭГ и КГ), а колонки содержат количество студентов с определённым уровнем сформированности ЛССК (табл. Г.1).

*Таблица Г.1*

**Таблица сочетаемости  
для вычисления ожидаемого значения  $n$**

Группы	Количество участников формирующего этапа экспериментального обучения				Всего
	высокий ( $x_1$ )	средний ( $x_2$ )	низкий ( $x_3$ )	Коммуника- тивный сбой ( $x_4$ )	
ЭГ ( $y_1$ )	33	40	21	1	95 ( $y_1$ общ.)
КГ ( $y_2$ )	16	22	49	3	90 ( $y_2$ общ.)
Всего по каждому уровню	49 (общ. $x_1$ )	62 (общ. $x_2$ )	70 (общ. $x_3$ )	4 (общ. $x_4$ )	185 ( $n_{общ.}$ )

Ожидаемое значение  $n_m$  (в табл. Д.1  $n_m = n_{xy}$ ) рассчитываем для каждой ячейки таблицы по формуле Д.1:

$$n_{xy} = \frac{n_{уобщ.} \times n_{общ.х}}{n_{общ.}},$$

(Г.1)

где  $x$  будет иметь значение  $x_1, x_2, x_3, x_4$ ;

$y$  будет иметь значение  $y_1$  и  $y_2$ .

Вычислим ожидаемое значение количества студентов ЭГ ( $n_m$ ), которые продемонстрировали высокий уровень сформированности ЛСКК.

$$n_{x_1y_1} = \frac{n_{y_1} \times n_{\text{общ.}x_1}}{n_{\text{общ.}}} = \frac{95 \times 49}{185} = 25,1621 = 25,2$$

Вычислим ожидаемое значение количества студентов КГ ( $n_m$ ), которые продемонстрировали высокий уровень сформированности ЛСКК.

$$n_{x_1y_2} = \frac{n_{y_1} \times n_{\text{общ.}x_1}}{n_{\text{общ.}}} = \frac{90 \times 49}{185} = 23,8378 = 23,8$$

Вычислим ожидаемое значение количества студентов ЭГ ( $n_m$ ), которые продемонстрировали средний уровень сформированности ЛСКК.

$$n_{x_2y_1} = \frac{n_{y_1} \times n_{\text{общ.}x_2}}{n_{\text{общ.}}} = \frac{95 \times 62}{185} = 31,8378 = 31,8$$

Вычислим ожидаемое значение количества студентов КГ ( $n_m$ ), которые продемонстрировали средний уровень сформированности ЛСКК.

$$n_{x_2y_2} = \frac{n_{y_2} \times n_{\text{общ.}x_2}}{n_{\text{общ.}}} = \frac{90 \times 62}{185} = 30,1621 = 30,2$$

Вычислим ожидаемое значение количества студентов ЭГ ( $n_m$ ), которые продемонстрировали низкий уровень сформированности ЛСКК.

$$n_{x_3y_1} = \frac{n_{y_1} \times n_{\text{общ.}x_3}}{n_{\text{общ.}}} = \frac{95 \times 70}{185} = 35,9459 = 35,9$$

Вычислим ожидаемое значение количества студентов КГ ( $n_m$ ), которые продемонстрировали низкий уровень сформированности ЛСКК.

$$n_{x_3y_2} = \frac{n_{y_2} \times n_{\text{общ.}x_3}}{n_{\text{общ.}}} = \frac{90 \times 70}{185} = 34,0540 = 34,1$$

Вычислим ожидаемое значение количества студентов ЭГ ( $n_m$ ), которые продемонстрировали коммуникативный сбой.

$$n_{x4y1} = \frac{n_{y1} \times n_{\text{общ.}x4}}{n_{\text{общ.}}} = \frac{95 \times 4}{185} = 2,0540 = 2,1$$

Вычислим ожидаемое значение количества студентов КГ ( $n_m$ ), которые продемонстрировали коммуникативный сбой.

$$n_{x4y2} = \frac{n_{y2} \times n_{\text{общ.}x4}}{n_{\text{общ.}}} = \frac{90 \times 4}{185} = 1,9459 = 1,9$$

Нами получены числовые данные математически ожидаемых значений уровней сформированности ЛСКК студентов ЭГ и КГ (табл. Г. 2)

Таблица Г.2

**Показатели ожидаемых значений уровней  
сформированности ЛСКК студентов ЭГ и КГ**

Группы	Ожидаемые значения уровней сформированности ЛСКК			
	высокий	средний	низкий	коммуникатив- ный сбой
ЭГ	25,2	31,8	35,9	2,1
КГ	23,8	30,2	34,1	1,9

Находим значения критерия  $\chi^2$  (хи-квадрат) по формуле:

$$\chi^2 = \frac{(x1y1 - n_{x1y1})^2}{n_{x1y1}} + \frac{(x1y2 - n_{x1y2})^2}{n_{x1y2}} + \frac{(x2y1 - n_{x2y1})^2}{n_{x2y1}} + \frac{(x2y2 - n_{x2y2})^2}{n_{x2y2}} +$$

$$\frac{(x3y1 - n_{x3y1})^2}{n_{x3y1}} + \frac{(x3y2 - n_{x3y2})^2}{n_{x3y2}} + \frac{(x4y1 - n_{x4y1})^2}{n_{x4y1}} + \frac{(x4y2 - n_{x4y2})^2}{n_{x4y2}}$$

Подставляем числовые значения:

$$\chi^2 = \frac{(33 - 25,2)^2}{25,2} + \frac{(16 - 23,8)^2}{23,8} + \frac{(40 - 31,8)^2}{31,8} + \frac{(22 - 30,2)^2}{30,2} + \frac{(21 - 35,9)^2}{35,9} +$$

$$\frac{(49 - 34,1)^2}{34,1} + \frac{(1 - 2,1)^2}{2,1} + \frac{(3 - 1,9)^2}{1,9}$$

$$\chi^2 = 2,4142 + 2,5563 + 2,1144 + 2,2264 + 6,1841 + 6,5105 + 0,5761 + 0,6368 = 23,2188$$

Распределение  $\chi^2$  определяется степенью свободы  $\nu$  (ню), в связи с чем рассчитаем число степеней свободы для таблицы сочетаемости (табл. Г.1) по формуле:

$$\nu = (r - 1) \times (c - 1), \quad (\text{Г.2})$$

где  $r$  – количество строчек в таблице;

$c$  – количество колонок в таблице.

$$\nu = (2 - 1) \times (4 - 1) = 1 \times 3 = 3$$

По таблице [57, с. 328] находим критическое значение  $\chi^2$  на пересечении строки с числом степеней свободы  $\nu=3$  и колонки с уровнем значимости и достоверности  $P = 0,05$  и уровнем значимости и достоверности  $P = 0,01$ .

Для отклонения гипотезы ( $H_0$ ) об отсутствии отличий и принятия гипотезы ( $H_1$ ) о статистической достоверности отличий [57, с. 328] мы сравнили  $\chi^2_{\text{эмп.}}$  по  $P = 0,05$  и  $\chi^2$  по  $P = 0,01$ :

$$\chi^2_{\text{эмп.}} > \chi^2_{0,05} = 23,2188 > 7,815$$

$$\chi^2_{\text{эмп.}} > \chi^2_{0,01} = 23,2188 > 11,343$$

Значение  $\chi^2_{\text{эмп.}}$  является достоверным при  $P = 0,05$ :  $23,2188 > 7,815$ , и тем более достоверным при  $P = 0,01$ :  $23,2188 > 11,343$ .

Итак, считаем возможным отклонить гипотезу ( $H_0$ ) и принять гипотезу ( $H_1$ ).

Анализ реально полученных в исследовании распределений позволяет подтвердить гипотезу настоящей диссертационной работы.



## ПРИЛОЖЕНИЕ Д

### СПИСОК ПУБЛИКАЦИЙ ПО ТЕМЕ ДИССЕРТАЦИИ СВЕДЕНИЯ ОБ АПРОБАЦИИ РЕЗУЛЬТАТОВ ДИССЕРТАЦИИ

#### *Приложение Д 1.*

### СПИСОК ПУБЛИКАЦИЙ ПО ТЕМЕ ДИССЕРТАЦИИ

#### **Работы, в которых опубликованы основные научные результаты диссертации**

1. Чень Чунься. Формирование лингвоментальной модели мира иностранных студентов-филологов средствами русского языка. *Наукові записки: зб. наук. статей.* МОН України Нац. пед. університет імені М.П. Драгоманова. Серія педагогічні та історичні науки. Київ, 2015. Вип. СХХІV (124). С. 201 – 207.

2. Чень Чунься. Коды культуры как основа формирования лингвосоциокультурной компетентности инофонов. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти. Міжпредметні зв'язки: зб. наук. праць.* Харків, 2016. Вип. 28. С. 126 – 135.

3. Чень Чунься. Когнитивная составляющая лингвосоциокультурной компетентности иностранных студентов-русистов. *Наукові записки: зб. наук. статей.* МОН України. Нац. пед. університет імені М.П. Драгоманова. Серія педагогічні та історичні науки. Київ, 2015. Вип. СХХVІІ (127). С. 208 – 218.

4. Чень Чунься. О формировании деятельностного компонента лингвосоциокультурной компетентности китайских студентов-филологов. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології.* Суми: СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2016. № 3 (57). С.470 – 479.

5. Чень Чунься. О теоретических основах методики формирования лингвокультурной компетентности китайских студентов-филологов.

*Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти. Міжпредметні зв'язки.* Харків, 2014. Вип. 25. С. 75 – 81.

6. Чень Чунься. О единицах формирования лингвосоциокультурной компетентности иностранных студентов-русистов. *Intertext/ Scientific journal.* Chisinau, 2015. Nr.3/4 (35/36). P. 143 – 149.

7. Чень Чунься. О когнитивной базе формирования лингвосоциокультурной компетентности китайских студентов-русистов. *Человек. Сознание. Коммуникация. Интернет.* Варшава, 2017. т. 1. С.103 – 113.

8. Чень Чунься. К вопросу о критериях, показателях и уровнях сформированности лингвосоциокультурной компетентности иностранных студентов-филологов. *Збірник наукових праць кафедри педагогіки.* Харків, 2017. Вип. 40. С. 208 – 216.

9. Чень Чунься, Кошелева И.В. Фрукты, овощи, специи: учебное пособие. Харьков, 2016. 128 с.

#### **Работы, свидетельствующие об апробации материалов диссертации**

10. Чень Чунься. Лингвистические основы и методическая стратегия формирования лингвокультурной компетентности китайских студентов-филологов. *Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний та національний виміри змін: матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції* (Суми, 26–27 бер. 2015 р.). Суми, 2015. Том 1. С. 304 – 306.

11. Чень Чунься. Инварианты и вариативы в национальных антропологических воззрениях русских и китайцев. *Науково-методичні проблеми мовної підготовки іноземних студентів: Матеріали VIII Міжнародної науково-практичної конференції* (Київ, НАУ, 16–17 квіт. 2015 р.). Київ, 2015. С.90 – 91.

12. Чень Чунься. Идеи концептологии в преподавании русского языка китайским студентам-филологам. *Викладання мов у вищих навчальних*

зкладах освіти на сучасному етапі. *Міжпредметні зв'язки: Тези XIX Міжнародної науково-практичної конференції*. (Харків, 4–5 черв. 2015 р.). Харків, 2015. С. 140 – 141.

13. Чень Чунься. Лингвокультурный минимум для обучения китайских студентов-филологов профессиональному общению в социокультурной сфере. *Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний та національний виміри змін: матеріали III Міжнародної науково-практичної конф.* (Суми, 6–7 квіт. 2016 р.). – Суми, 2016. Том 1. С. 195 – 197.

14. Чень Чунься. Чтение и интерпретация текстов социокультурной сферы общения. *Проблеми та перспективи підготовки іноземних студентів: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції*. (Харків, 6–7 жовт. 2016 р.). – Харків, 2016. С. 388 – 391.

15. Чень Чунься. Лингводидактические задачи и методические основы подготовки китайских филологов-русистов. *Лінгвістичні та лінгвокультурологічні аспекти навчання іноземних студентів у вищих навчальних закладах України: Матеріали V Всеукраїнської науково-практичної конф.* (Дніпропетровськ, 31 бер. – 1 квіт. 2016 р.). Дніпропетровськ, 2016. С.133 – 137.

16. Чень Чунься. О профессионально ориентированных лингвосоциокультурных знаниях и методических умениях китайских студентов-филологов. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки: Тези XX Міжнародної науково-практичної конференції* (Харків, 2–3 черв. 2016 р.). Харків, 2016. С. 147 – 148.

17. Чень Чунься. Цели и задачи формирования лингвокультурной компетентности китайских студентов-филологов (на начальном этапе обучения русскому языку). *Проблеми та перспективи підготовки іноземних студентів: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції* (Харків, 2–3 жовт. 2014 р.). Харків, 2014. С. 272 – 276.

18. Чень Чунься. Развитие межкультурной чувствительности и сохранение национальной идентичности китайских студентов-филологов. *Проблемы и перспективы языковой подготовки иностранных студентов: материалы X междунар. научно-практич. конф.* (Харьков, 1–2 окт. 2015 р.). Харьков, 2015. – С.389 – 392.

**Работы, дополнительно отражающие научные результаты диссертации**

19. Чень Чунься. Семиотика учебного пособия для формирования лингвосоциокультурной компетентности иностранных студентов-филологов. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Суми: СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2015. № 4 (48). С. 394 – 401.

**Приложение Д 2.**

**СВЕДЕНИЯ ОБ АПРОБАЦИИ РЕЗУЛЬТАТОВ ДИССЕРТАЦИИ**

**Международные конференции.**

1. Проблеми і перспективи підготовки іноземних студентів: Міжнародна науково-практична конференція. – м. Харків, Харківський національний автомобільно-дорожній університет, 2–3 жовтня 2014 р. *Очное участие*.

2. Инновации и традиции в преподавании русского языка в вузе и школе: IX Международная научно-практическая конференция, г. Харьков, Харьковский национальный университет строительства и архитектуры, 17–18 декабря 2014 г. *Очное участие*.

3. Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний та національний виміри змін: II Міжнародна науково-практична конференція. – м. Суми, Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка, 26–27 березня 2015 р. *Очное участие*.

4. Науково-методичні проблеми мовної підготовки іноземних студентів: Міжнародна науково-практична конференція, м. Київ, Національний авіаційний університет, 16–17 квітня 2015 р. *Очное участие*.

5. Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти. Міжпредметні зв'язки: XIX Міжнародна науково-практична конференція, м. Харків. Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна, 4–5 червня 2015 р. *Очное участие*.

6. Проблеми і перспективи мовної підготовки іноземних студентів: Міжнародна науково-практична конференція, м. Харків, Харківський національний автомобільно-дорожній університет, 1–2 жовтня 2015 р. *Очное участие*.

7. Роль перекладу в сучасній лінгводидактиці: Міжнародна науково-практична конференція, г. Кишинев, Міжнародний незалежний університет Молдови, Інститут філологічних і міжкультурних досліджень, 21–22 жовтня 2015 г. *Заочное участие*.

8. Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний та національний виміри змін: III Міжнародна науково-практична конференція, м. Суми. – Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка, 6–7 квітня 2016 р. *Заочное участие*.

9. Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти. Міжпредметні зв'язки: XX Міжнародна науково-практична конференція, м. Харків, Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна, 4–5 червня 2016 р. *Очное участие*.

10. Проблеми і перспективи мовної підготовки іноземних студентів: Міжнародна науково-практична конференція, м. Харків, Харківський національний автомобільно-дорожній університет, 6–7 жовтня 2016 р. *Очное участие*.

11. Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти. Міжпредметні зв'язки: XXI Міжнародна науково-практична конференція,

м. Харків, Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна, 1–2 червня 2017 р. *Очное участие.*

### **Всеукраинские конференции**

12. Лінгвістичні та лінгво-культурологічні аспекти навчання іноземних студентів у вищих навчальних закладах України: V Всеукраїнська науково-практична конференція, м. Дніпропетровськ, 31 березня – 1 квітня 2016 р. *Заочное участие.*