



DOI 10.22363/2618-8163-2019-17-3-326-365
УДК 81'243

Научная статья

Психолого-педагогическая траектория обучения русскому языку как иностранному: этап речевой адаптации

Н.А. Боженкова¹, Р.К. Боженкова², Н.П. Шульгина³

¹Государственный институт русского языка имени А.С. Пушкина
Российская Федерация, 117485, Москва, ул. Академика Волгина, 6

²Московский государственный технический университет имени Н.Э. Баумана
Российская Федерация, 105005, Москва, 2-я Бауманская ул., д. 5, стр. 1

³Юго-Западный государственный университет
Российская Федерация, 305040, Курск, ул. 50 лет Октября, 94

Scientific article

Psychological and pedagogical course of teaching Russian as a foreign language: the stage of speech adaptation

Natalia A. Bozhenkova¹, Raisa K. Bozhenkova², Nadezhda P. Shulgina³

Pushkin State Russian Language Institute
6 Akademika Volgina St., Moscow, 117489, Russian Federation

Bauman Moscow State Technical University
5 2nd Baumanskaya St., bldg. 1, Moscow, 105005, Russian Federation

Southwestern State University
94 50 Let Oktyabrya St., Kursk, 305040, Russian Federation

Актуальность статьи обусловлена необходимостью системного анализа структуры и содержания современного коммуникативного поля, определяющего не только характер функционирования литературного русского языка как предмета обучения, но и формирование у обучающихся новых механизмов «присвоения» знаний. Целью исследования является выявление и научное описание психолого-педагогических компонентов лингводидактической стратегии в вузах России как основы многомерной модели обучения русскому языку как иностранному (РКИ) на начальном этапе. Методологическая концепция работы основана

© Боженкова Н.А., Боженкова Р.К., Шульгина Н.П., 2019



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

на совмещении методов комплексного теоретического описания и наблюдения, а также социально-педагогического и опорно-диагностического исследований, экстраполированных на реальный образовательный процесс подготовительного факультета.

В статье квалифицированы актуальные признаки начального этапа обучения РКИ, охарактеризованы современные принципы и основные условия эффективного подхода к обучению РКИ на начальном этапе, категоризированы базисные факторы, детерминирующие лингвометодический вектор педагогической деятельности на *этапе речевой адаптации*, обозначены направленность лингводидактических технологий и их содержательные форманты, предполагающие ориентацию на когнитивные/коммуникативные/аксиологические ожидания учащихся. Результаты проведенного исследования и апробация новых методических установок свидетельствуют, что предлагаемая лингвометодическая стратегия позволит обеспечить динамичное развитие когнитивно-творческой способности инофонов к самообразованию, что в свою очередь послужит базисом для формирования полилингвальной и поликультурной личности.

Ключевые слова: русский язык как иностранный; начальный этап; этап речевой адаптации; психокогнитивная структура личности; гипермотивация; интегративная коммуникативная среда; психолого-педагогическое знание

The topicality of the article is determined by the need for systemic analysis of the structure and content of the modern communicative field, which not only defines the character of functioning of literary Russian language as a subject of study, but also triggers the formation of new mechanisms of acquiring knowledge. The aims of research are to identify and provide a scientific description of psychological and pedagogical components of linguodidactic strategy in Russian universities as a basis for multidimensional model of teaching Russian as a foreign language at the beginner stage. The methodological concept of the work is based on combining methods of complex theoretical description as well as socio-pedagogical, observational and diagnostic research, extrapolated to real educational process at the preparatory faculty.

The article identifies the topical features of the initial stage of teaching Russian as a foreign language, describes modern principles and basic conditions for effective teaching Russian as a foreign language at the initial stage, classifies basic factors determining linguistic and methodical vectors of pedagogical activity at the *stage of speech adaptation*, and denotes the vector of linguodidactic technologies and their components, focusing on students' cognitive/communicative/axiological expectations. The results of the study and approbation of new methodological guidelines indicated that the proposed linguistic and methodical strategy ensures dynamic development of foreigners' cognitive and creative abilities to self-education, which can form students' multilingual and multicultural personalities.

Keywords: Russian as a foreign language; beginner stage; stage of speech adaptation; personality psychocognitive structure; hypermotivation; integrative communication environment; psychological and pedagogical knowledge

Введение

Происходящие сегодня общественно-политические и социально-экономические процессы естественным образом диктуют необходимость создания новой лингвообразовательной парадигмы, что особо значимо для важнейшей сферы межкультурного диалогического соприкосновения – сферы преподавания русского языка как иностранного (РКИ). Речь идет о средствах и способах воспитания как *полилингвальной*, так и *поликультурной личности*, то есть личности, способной грамотно и эффективно осуществлять вербальную ма-

нифестацию с учетом культурно-национальной специфики страны изучаемого языка (в нашем случае России), извлекать, обрабатывать, продуцировать, транслировать/ретранслировать информацию в соответствии с различными коммуникативными потребностями и социолингвокультурными особенностями ситуации общения (Боженкова, Боженкова, 2017). Одним из определяющих факторов влияния на формирование такой личности является *изменение психокогнитивной структуры субъектов коммуникации*, обусловленное многоплановыми преобразованиями в социетальном пространстве.

Основное воздействие на современное образовательное поле и характер функционирования литературного русского языка (собственно предмета обучения), бесспорно, оказывает изменение способов трансляции информации, обусловленное превращением Интернета в повседневный инструмент общения и дальнейшим развитием компьютерных технологий. В результате «происходит вытеснение литературной нормы нормой “информационного языка”, в которой форма имеет второстепенное значение и орфоэпические/лексико-грамматические/стилистические ошибки не принимаются во внимание» (Боженкова, Боженкова, Романова, 2017: 69), наблюдается диффузность принципов вербального поведения, правил речевой эстетики и др. С другой стороны, обучение русскому языку как иностранному (равно как и любому другому языку) сегодня невозможно осуществлять в изоляции от тех условий коммуницирования, которые находятся под воздействием многих факторов (технологических, геополитических и в целом цивилизационных) и напрямую влияют на разные уровни функционирования языковой системы. Более того, современное междисциплинарное осмысление мира реального русского языка, языковой вариативности в различных социолингвокультурных интеракциях убеждает в необходимости учета данных экстралингвистических детерминантов, приводящих к возникновению не только новых дискурсивных практик, но и механизмов субъект-субъектного взаимодействия.

В этой связи самым важным для лингводидактического процесса в целом оказывается тот факт, что ежедневное погружение обучающихся в полисемиотическую сетевую коммуникацию обуславливает как видоизменение их когнитивных процессов (формирование неделимых гештальтов, увеличение скорости аналитико-синтетических и классификационных операций, расширение поля сериации и т.д.), так и явную акцентуацию характерологических свойств личности – рефлексивность, планирование действий, адекватную оценку своих возможностей, инициативность, предвосхищение результата и его критический анализ. Соответственно, учет названных факторов, рассматриваемый авторами как психолого-педагогическое знание, есть неременное (особенно на начальном этапе) условие обучения коммуникативно эффективному использованию системы языковых средств, свидетельствующему о наличии необходимого уровня языковой, речевой и лингвокультурной компетентности учащихся.

Определение уровня компетентности, как известно, опирается на понятие «*этап обучения*» (в нашем случае – обучения РКИ). Уточняя категориально-

понятийный аппарат проблемы и не претендуя на исчерпывающую полноту трактовки названных дефиниций, обратимся к истории вопроса. Так, в середине XX века разграничивали два этапа обучения – начальный и продвину-тый. На основании выделения статуса русского языка как учебного предмета вузовский курс преподавания РКИ структурно делился на две части: обучение на подготовительном факультете (начальный этап), где русский язык выступал главным учебным предметом, и обучение на основных факультетах (продвинутый этап), где функции дисциплины сводились к «обслуживанию» дру-гих учебных предметов и русский язык превращался в *язык специальности*. Начало 70-х годов XX века ознаменовано выделением трех этапов обучения – начального, продвинутого и высшего, однако однозначного методического обо-снования такого разграничения предложено не было. В 80-е годы Г.Г. Горо-диловой и Е.И. Мотиной были описаны особенности начального, среднего (I и II семестры подготовительного факультета соответственно), продвинутого (I–III курсы) и завершающего (IV–V курсы) этапов обучения (Городилова, 1980; Мотина, 1988). Отметим, что четырехуровневое деление, впервые пред-ложенное Г.Г. Городиловой в 1979 г., до сегодняшнего дня поддерживается многими методистами, поскольку данная дифференциация этапов в большей степени отвечает содержанию и условиям обучения в высшей школе. Одно-временно в методической литературе появилась трехуровневая таксономия: начальный (подготовительный факультет), основной (I–III курсы), продвину-тый (IV–V курсы) этапы обучения. Новые номинации принесли 1990-е годы (вместе с началом процесса интеграции вузов РФ в европейское образо-вательное пространство): этап предвузовской подготовки и этап собственно вузовской подготовки. Таким образом, единый процесс преподавания РКИ разграничивался критериями, сущностно не характеризующими уровень вла-дения инофонами русским языком: временной принцип разделения оказы-вается весьма спорным, так как этап обучения как категория дидактики гораздо шире и включает в себя еще много других признаков, хотя, безусловно, для всех этапов существовали критерии их оценивания, опирающиеся на приоб-ретенные знания/навыки/умения. Данный факт стал отправной точкой разра-ботки Российской государственной системы тестирования граждан зарубеж-ных стран по русскому языку, а затем – введения компетентностной модели обучения РКИ.

В XXI веке система вузовского обучения русскому языку как иностран-ному описывается тремя этапами: начальным, основным и продвинутым, на каждом из которых достигается определенный уровень владения языком. При этом *начальный этап обучения* определяется как «цикл или период обу-чения, который обеспечивает достижение конечных целей обучения на самом элементарном уровне» (Азимов, Щукин, 2009: 272), таких как возможность общения в ограниченном круге тем и ситуаций общения. Данный этап харак-теризуется открытостью и незавершенностью содержания, форм, методов, це-лей обучения; его продолжительность определяется не столько временными формальными характеристиками (подготовительный факультет, первый се-

местр и т.д.), сколько «уровнем сформированности речевых умений и навыков в заданных программой обучения параметрах» (Азимов, Щукин, 2009: 272). Особенностью начального этапа обучения РКИ, охватывающего, по мнению А.Н. Щукина, период обучения с нуля до *элементарного уровня*, является погружение в другую языковую среду, что требует преобладания аудиторной работы под руководством преподавателя над самостоятельной внеаудиторной работой, при этом «учебный материал здесь строго ограничен, а отбор лексического и грамматического минимума, последовательность изложения материала определяется степенью его необходимости для решения той или иной коммуникативной задачи» (Щукин, 2011: 201).

С нашей точки зрения, начальным этапом обучения РКИ следует считать период с нуля до *базового уровня*, внутри которого необходимо выделить *этап речевой адаптации*, интегрирующий вводный фонетико-грамматический курс и элементарный уровень/«уровень выживания» (в Европейской системе уровней владения иностранным языком – А1). Отметим, что статус и собственно наличие в системе ТРКИ элементарного уровня владения (при существовании соответствующих тестовых материалов) сегодня оказывается расплывчатым. Вместе с тем цель данного этапа, для достижения которой, по нашему мнению, необходимо 100–120 часов, имеет прагматическую направленность и завершенность – формирование у студентов речевой и языковой компетенции в объеме, обеспечивающем возможность осуществления коммуникации на русском языке в регулярно воспроизводимых, типизированных интеракциях в рамках учебной, социально-бытовой, социокультурной сфер вербального взаимодействия, создание «запаса прочности» для успешного допрофессионального обучения (в структурных подразделениях, реализующих программы довузовского образования) и последующего овладения необходимыми коммуникативными, лингвопрофессиональными (термин наш) и социолингвокультурными компетенциями. *Этап речевой адаптации* рассматривается нами как самый ответственный период в обучении иностранных граждан, который органически связан со всем последующим обучением: именно здесь закладывается основа для дальнейшего овладения языком. Будучи существенно ограниченным временными рамками (и по количеству часов, и по общей длительности) этап речевой адаптации характеризуется относительной завершенностью, выражающейся в собственной цели, собственном содержании и собственных технологиях педагогической деятельности.

Проведенный в рамках исследования комплексный анализ нормативных документов и научной литературы позволяет говорить о том, что в настоящее время существует значительное количество публикаций, посвященных обучению отдельным видам речевой деятельности на начальном этапе обучения, однако целостная методика лингводидактической работы, учитывающая как изменившуюся парадигму образования и обучения иностранным языкам, прагматику его изучения, разнообразие современных технологий образования, так и многообразие этнокультурных, профессионально-групповых, психокогнитивных и индивидуально-личностных характеристик обучающихся отсут-

ствуется (Приказ Министерства образования и науки РФ № 463..., 2009; Приказ Министерства образования и науки РФ № 1304... 2014; Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Базовый уровень, 2001; Букин, 2013; Гербик, 2011; Капитонова, Московкин, 2005; Прохоров, 2006; Смолякова, 2011; Стребуль, Кассина, 2013; Хавроница, Балыхина, 2008; Чуканова, Черная, 2015; Щукин, 2011 и др.). В этой связи закономерно предположить, что на этапе речевой адаптации определение содержания обучения, выбор образовательных методов, приемов, технологий и отсюда – эффективность организации учебного процесса детерминируются решением взаимосвязанных (не исключая собственно методических и лингвистических) психологических и педагогических задач, из числа которых особо выделим следующие: «определение стратегий и тактик пользования языком в процессе речевосприятия и речепорождения; построение целостной когнитивной модели речевого развития личности и выявление этапов ее становления от низших уровней к высшим в процессе обучения иностранным языкам» (Bozhenkova, Bozhenkova, Mirzaeva, 2014: 401); «нахождение педагогически целесообразных путей и способов обучения учебному предмету, воспитание активной личной позиции, творческого и самостоятельного подхода обучающихся к решению поставленных задач в процессе овладения языком» (Shulgina, 2014: 429). Представляется, что синергетическое описание современных психолого-педагогических факторов результативности обучения РКИ на этапе речевой адаптации может стать основой для расширения/уточнения дальнейшего лингвометодического вектора в целом.

Цель

Цель исследования, детерминированная активным поиском инновационных подходов к обучению русскому языку как иностранному, – выявление и научное описание психолого-педагогических оснований изменения лингводидактической траектории в вузах РФ как основы многомерной модели обучения РКИ на начальном этапе.

Материалы и методы

В основу методологической концепции исследования были положены как эмпирические методы (комплексный теоретический анализ, наблюдение, социально-педагогический и опорно-диагностический методы), так и методы общей и частной психологии (наблюдение в тестовых ситуациях, психологическое моделирование и естественный эксперимент). При этом особое внимание было уделено непрерывному/включенному наблюдению за формированием языковой и социокультурной компетенции инофонов на этапе речевой адаптации с выявлением проблемных мест, обусловленных этноментальными особенностями аудитории, и анкетированию преподавателей, реализующих образовательный процесс. Методы общей/частной психологии актуализировались при изучении психокогнитивных особенностей индивидов на основе фиксации их вербаль-

ного/невербального поведения в учебной и внеаудиторной деятельности, общедо-бытовой и социально-культурной сферах общения. В качестве значимых рассматривались факторы, которые позволили впоследствии описать национально-групповые и личностно-индивидуальные характеристики иностранных граждан, включенных в этап речевой адаптации.

Материалом исследования послужили видеозаписи занятий и внеаудиторных мероприятий, скрипты мини-диалогов с обучающимися, результаты анкетирования преподавателей, тексты авторских учебных заданий, учебники и учебные пособия, ориентированные на начальный этап обучения РКИ, научная и научно-методическая литература по исследуемой проблеме.

Результаты

Динамичный характер лингводидактических новаций обусловлен множеством факторов различной природы: изменением в современных геополитических условиях статуса русского языка, расширением этнической принадлежности контингента обучающихся, формированием в социуме новых аксиологических доминант и способов коммуникативного взаимодействия. Не менее важным становится понимание того, что в методике преподавания русского языка как иностранного назрела потребность в обобщении теоретического и практического опыта для определения ориентиров эффективного обучения.

Рассмотрение истории вопроса, предполагающее компаративный анализ терминов «этап обучения»/«начальный этап обучения», позволило предложить не только собственную трактовку данной дефиниции, но и сформулировать системообразующий для настоящего исследования вывод: в современной лингвопедагогической парадигме целесообразно выделить *этап речевой адаптации*, целью которого является формирование у студентов речевой и языковой компетенции в объеме, обеспечивающем возможность осуществления коммуникации на русском языке в регулярно воспроизводимых, типизированных интеракциях в рамках учебной, социально-бытовой, социокультурной сфер вербального взаимодействия, и детерминирующем последующее успешное овладение коммуникативными, лингвопрофессиональными и социолингвокультурными компетенциями.

Опираясь на психолого-педагогическое знание, в качестве первого решающего фактора эффективности преподавания русского языка как иностранного на этапе речевой адаптации авторы рассматривают гипермотивацию, актуализирующую интерес к изучению русского языка не столько как к способу социального взаимодействия, сколько как к средству реализации познавательной потенции обучающегося. Содержательным формантом гипермотивации являются новые механизмы «присвоения» знаний, детерминированные, с одной стороны, трансформацией психокогнитивной структуры субъекта коммуникации, с другой – устойчивостью этноментальной организации личности инофона.

Вторым неперенным фактором успешности педагогической деятельности на этапе речевой адаптации является обязательность погружения образовательного процесса в интегративную коммуникативную среду. Сегодня, когда

коммуникационно-технические базы сети Интернет не только дают возможность получать любую интересующую информацию, слушать лекции самых лучших в той или иной области специалистов, но и позволяют организовывать рабочие процессы, формировать образовательные системы дистантного обучения, задача преподавателя заключается как в умении передавать учащимся знания и формировать профессиональные навыки, так и в приобщении инофонов к культуре образовательно-коммуникативного и межкультурного взаимодействия. Для этого современный педагог, помимо предметной/профессиональной компетенции, должен обладать и общекультурной/общеобразовательной, социолингвокультурной и другими актуальными компетенциями. Соответственно, его «ролевой репертуар» должен включать такие составляющие, связанные с педагогической деятельностью и требующие новаций в профессиональной сфере, как *тьютор*, *модератор*, *ментор стартапов* и др. (Быкова, Мартынова, Сиромыха, 2017). С появлением онлайн-педагогике эти уже известные и новые понятия вполне коррелируют с задачами формирования и развития у обучаемых когнитивных навыков и продуктивного мышления; использование же современных технологий, разнообразие методов работы (Зарецкая, Симмс, 2017) и языковая вариативность выражения мысли, ориентированная на творческое начало, обеспечивают в учебном процессе получение нового, качественно иного результата.

Системный анализ компонентов обучения РКИ на этапе речевой адаптации и апробация новых методических установок позволили обозначить основные принципы организации образовательного процесса, при этом вопрос о дальнейшем их уточнении и расширении остается открытым и может послужить темой для последующих исследований. Вместе с тем представляется, что обозначенная лингвометодическая стратегия позволит обеспечить динамичное развитие когнитивно-творческой способности инофонов к самообразованию, что в свою очередь создаст равнопартнерские условия общения учащихся и преподавателя, откроет возможности успешно выстраивать речевое взаимодействие с другими коммуникантами и послужит базисом для формирования полилингвальной и поликультурной личности.

Обсуждение

Возможность реализации личностного потенциала в единстве процессов мышления, памяти, воображения и речевой деятельности одним из первых доказал Л.В. Щерба. Называя процесс изучения иностранного языка «практической школой диалектики», ученый отмечал, что именно этот учебный предмет синергетически объединяет акты абстрактного мышления и языковую реальность, поскольку «позволяет увидеть подвижность и условность связи между понятием и выражающим его символом» (Щерба, 1964: 37). Неслучайно Л.В. Щерба, не отрицая важности произвольного запоминания и речевой имитации, выдвинул тезис о необходимости учета «творческой сущности речевой деятельности и повышения интеллектуальной нагрузки обучаемых на занятиях по иностранному языку» (Щерба, 1964: 37).

Фундаментальное психологическое обоснование идея развития личности через речемыслительную деятельность получила в трудах Л.С. Выготского: «там, где среда не создает соответствующих задач, не выдвигает новых требований, не побуждает и не стимулирует с помощью новых целей развитие интеллекта, там мышление не развивает всех действительно заложенных в нем возможностей, не доходит до высших форм или достигает с крайним опозданием» (Выготский, 1982: 15). Значимыми для лингводидактики стали и работы А.Н. Леонтьева, в которых обращается внимание на «важность национально-культурных особенностей коммуникативной деятельности, проявляющихся в языке, мышлении, процессах и средствах общения» (Леонтьев, 2007: 389). Позже эти мысли были развиты А.А. Леонтьевым, рассматривавшим язык как «основной компонент национальной культуры и средство ее изучения: овладевая иностранным языком, человек формирует в своем сознании свойственный соответствующему народу образ мира; при сходных картинах реальности, сформированных в сознании взаимодействующих лиц, язык становится средством достижения взаимопонимания» (Леонтьев, 1997: 143).

Сегодня эти мысли, будучи подтвержденными многочисленными исследованиями в рамках современных лингвистических направлений, являются аксиоматичными: очевидно, что «овладение тем или иным языком возможно лишь при погружении в ту или иную лингвокультуру – культуру сообщества, говорящего и думающего на этом языке, воплощенную и закрепленную в знаках живого языка и проявляющуюся в языковых процессах» (Красных, 2014: 14). Осуществляя посредством русского языка речевую деятельность, «инофон впитывает русскую этнолингвокультуру и тем самым социализируется, то есть проявляет себя в процессе коммуникации личностью полилингвальной и поликультурной» (Боженкова, Боженкова, 2017: 55). Отсюда вытекает вывод, что «приобщение» к новой лингвосоциокультурной реальности, особенно на этапе речевой адаптации, требует создания максимально комфортных образовательных условий, в связи с чем на первый план выходят учет национально-культурных особенностей аудитории и опора на психокогнитивные способности/индивидуально-личностные особенности обучающихся. Представляется, что названные факторы сегодня должны быть не в общем ряду основных принципов преподавания РКИ (включая коммуникативность, сознательность, системность, функциональность, концентричность и др.), а рассматриваться как детерминанты лингвопедагогических технологий. Понимая, что этноориентированное обучение РКИ также не является «новинкой» для лингвообразовательного процесса (Балыхина, Чжао Юйцзян, 2010; Пугачёв, 2011 и др.), авторы вместе с тем полагают, что глобализация коммуникативного пространства, технологизация образовательного поля и изменение психокогнитивной структуры личности современных обучающихся обуславливает необходимость пересмотра как содержательного наполнения ряда категорий, так и методических установок преподавания в определенной аудитории.

Опираясь на психолого-педагогическое знание, в качестве решающего фактора эффективности современного преподавания РКИ на этапе речевой адаптации

мы рассматриваем *мотивацию*. Как известно, одним из первых исследований личностной мотивации (в терминах потребностей личности) была работа Х. Мюррея, в которой ученый выделил (из множества иных побудителей поведения) четыре основные потребности: в самостоятельности, в достижении, в доминировании, в аффилиации (Murray, 1938). М. Аргайл, рассмотрев названные потребности в более широком контексте, включил их в общую структуру мотивации (Argyle, 1957). Интерпретацией мотивации и ее структурной организации занимались Д. Макклелланд, Дж. Аткинсон, К. Левин, Г. Келли, Г. Хекхаузен, К. Роджерс, Ю. Роттер, Л. Фестингер и др., но наибольшую известность получила теория А. Маслоу, представленная в виде иерархической пирамиды потребностей, в структуре которой более очевидно высвечивается, с одной стороны, «социальная, интерактивная зависимость человека», с другой – «познавательная, когнитивная природа, связанная с самоактуализацией личности» (Маслоу, 2003: 68–75).

Научным итогом стало понятие мотивационной сферы, описанное Л.С. Выготским и А.Н. Леонтьевым, интегрирующее не только собственно иерархию потребностей, но и аффективную и волевую сферу личности – переживание удовлетворения потребности (Зимняя, 1997). Исследуя мотивацию, А.Н. Леонтьев обозначал мотив как «объект, который отвечает той или иной потребности и который побуждает и направляет деятельность человека» (Леонтьев, 2007: 286) и выделял две его основные функции: побуждения, выполняющего роль стимулирующих (положительно/отрицательно окрашенных) факторов, и смыслообразования, формирующего личностное значение деятельности. При реализации обеих функций мотива, любая человеческая деятельность оказывается сознательно регулируемой, однако «если смыслообразующая функция мотива ослабляется, то мотив может стать только понимаемым»; и наоборот – «если мотив только понимаемый, следовательно, смыслообразующая функция его ослаблена» (Чуканова, Черная, 2015: 36). Такое определение мотива, где объединяются энергетическая, динамическая и содержательная стороны, с нашей точки зрения, снимает многие противоречия в его толковании и является базисной для организации образовательного процесса, в том числе при обучении РКИ.

Анализ представленной в психолого-педагогической литературе типологии мотивов изучения РКИ (Э.А. Вертоградская, И.А. Зимняя, О.В. Канарская, В.В. Молчановский, Ю.В. Нефедова, Н.М. Симонова и др.) и опора на идею А.А. Леонтьева, что «овладение иностранным языком ориентировано не только на образ мира и общение с собеседником, но и на личность обучающегося, а именно на такие личностные аспекты, как отношение человека к языку и внутренние установки на речь на данном языке, проблемы самоидентификации и многие другие» (Леонтьев, 1997: 6), определяют выдвижение на этапе речевой адаптации в качестве основополагающего мотива возможность использования русского языка не столько как способа коммуницирования, сколько как *средства реализации психокогнитивной потенции личности, ее самоактуализации*. В этой связи мотивационная внутренняя специфика, обусловленная осо-

бенностями и интересами аудитории, ее целевой установкой – от реализации в дальнейшем сугубо прагматических задач (необходимости приобретения инофонами навыков делового/научного общения с русскоговорящими партнерами/коллегами либо обучения в российском вузе) до желания познать русскую культуру, русские национальные традиции и т.д. (как правило, эти намерения касаются представителей второго-третьего поколения бывших соотечественников, воспитанных в инокультурной среде, но не потерявших интерес к своим историческим корням), должна стать «цементирующим звеном» психолого-педагогического компонента преподавания РКИ: отсутствие уже на первых занятиях идиоокрашенных, аксиологически значимых элементов может разрушить любую методически грамотную систему обучения, тогда как включение соответствующих эмоционально-волевой сфере обучающихся форм работы и ценностно предпочтительных тематических пластов (что, безусловно, требует определенной «компановки» контингента обучающихся и активной подготовительной работы преподавателей) побуждают к выражению личностного отношения, соответственно, желание высказаться на изучаемом языке значительно возрастает.

В свете реализации образовательных задач на этапе речевой адаптации значительный интерес представляют сосуществующие сегодня в коммуникативном пространстве *реальная и виртуальная языковые среды*. Под реальной языковой средой мы понимаем естественный, исторически конкретизированный лингвокультурный универсум, представляющий собой «сферу функционирования русского языка во всех его формах и разнообразии стилей и средств выражения» (Орехова, 2003: 52), характеризующийся наличием ряда объективных и субъективных атрибутов. К объективным атрибутам языковой среды относятся «естественный достоверный видеоряд, естественный достоверный аудиоряд, естественный ситуативный ряд, насыщенный ряд фоновых знаний, обучающая стихия» (Орехова, 2003: 53–54); к субъективным – возможность личностного использования в когнитивных целях и мотивационная сфера, сочетающая внешние и внутренние факторы. Под виртуальной языковой средой авторы понимают русскоязычное онлайн-пространство (или поле русскоязычного сегмента интернета – Рунета), представляющее собой полисемиотическое отражение этнокультурных реалий, сохраняющее преимущественно «собственно оригинальные», аутентичные образцы речи. Используя термин «Рунет» авторы, безусловно, отдают себе отчет, что Интернет – явление глобальное, стирающее границы между государствами и этническими группами; вместе с тем существует некоторое дробление глобальной сети на национальные сегменты, соответственно, мы рассматриваем Рунет как специфическую среду функционирования русского языка, а также как набор ресурсов, использование которых популярно среди носителей русского языка – пользователей сети Интернет: в таком случае понятие «виртуальная языковая среда» вмещает широкий круг материалов, зафиксированных при помощи различных современных технологий на различных электронных устройствах. Важнейшей особенностью виртуальной языковой среды – онлайн-реальности –

являются многообразные нетрафаретные формы и методы трансляции информации, что в свою очередь ведет к появлению новых моно- и поликодовых систем коммуникации, сущностно отличающихся от вербальных или креолизованных текстов и определяющих структурно-смысловые трансформации в естественном лексическом пространстве. Отметим и тот факт, что если в условиях реальной языковой среды коммуникант (в том числе инофон) имеет возможность ознакомиться с актуальными образцами языка преимущественно в синхронии (как правило, здесь и сейчас), то виртуальная среда позволяет получать такие образцы как в синхронии (наиболее свежие материалы), так и в диахронии (архив материалов). Такая взаимообусловленность позволяет говорить о существовании *интегративного коммуникативного пространства*, категориальными признаками которого оказываются, с одной стороны, его универсальность, обусловленная глобальным характером интернет-ресурсов, с другой – диффузность, детерминированная инкорпорацией и одновременно синергией реальной и виртуальной языковых сред, в совокупности определяющие особый характер воздействия на языковую личность.

Оказываясь в интегративном коммуникативном пространстве, инофон (как, впрочем, и носитель языка) «впитывает» аутентичные тексты не только в узком круге интересующих его сообщений, но и в виде комментариев других пользователей к сообщениям, политико-идеологических установок, уведомлений/инструкций, рекламы (в поликодовом обрамлении) и пр. В целом количественное многообразие текстов (в широкой семиотической трактовке), их лексическо-семантическое и грамматико-стилистическое представление и широкий спектр функционирования можно назвать важнейшей особенностью интегративной языковой среды: развитие компьютерных технологий позволило иметь доступ к онлайн-версиям выступлений политических деятелей (во многом определяющих смысловое поле лингвокультурного универсума), классических и современных произведений, популярных журналов и газет, интерактивному описанию «сцен из жизни» метрополии и многого другого, что значительным образом влияет на приобретение фоновых знаний (Bozhenkova, Bozhenkova, 2013). Существенно расширяется круг и аудиовидеоматериалов, содержащих социокультурные стереотипы речевого поведения: в него попадают видеоблоги, обзоры и челленджи видеоблогеров, видеорепортажи, авторские интервью, рэп-баттлы, музыкальные треки с комментариями и т.п. (оставляя за скобками вопрос о художественной ценности таких материалов, не можем тем не менее не отметить их злободневности и представленности в них лингвокультурной характеристики «здесь и сейчас»). Единичность устной «живой» коммуникации подкрепляется аудио- и видеозвонками через специальные программы – Скайп, видеочаты в мессенджерах Вайбер, Вотсап, Вичат, Телеграм, Фейсбук и другие; речевые ситуации в письменной форме – посты и репосты на форумах, в социальных сетях, блогах, сообществах по интересам, Инстаграме и т.п. – диктуют роли не только собеседников, но и наблюдателей. Все это, наряду с содержанием аутентичных видео- (фильмы, сериалы, познавательные передачи, научно-популярные видеолекции, программы о культуре и искусстве и

т.д.), аудио- (вещание радиостанций, архив радиопередач и т.д.) и вербальных текстов (новостные заметки, живые журналы, блоги и т.д.), формирует новый, качественно иной достоверный видео- и аудиоряд: во всех перечисленных ситуациях общение происходит на изучаемом языке в зоне его реального функционирования и по его правилам и нормам, тем самым инофон получает образцы национального коммуникативного поведения – этикетные формулы, тематика, интонационное оформление и др. (Прохоров, 2006). Более того, определенная универсальность интегративного коммуникативного пространства (как следствие наложения специфических признаков реальной и виртуальной языковой среды в сочетании с глобальностью Интернета) определяет наднациональный характер многих семиотических единиц и их возможность выступать опорами при межкультурном взаимодействии, особенно на этапе речевой адаптации.

Таким образом, сам характер интегративной коммуникативной среды естественным образом детерминирует видоизменение мотивационного поля инофонов. Во-первых, наблюдается резкое расширение круга иноязычных собеседников: на реципиента будут влиять уже не только преподаватель, соученики, друзья (большинство из которых часто не являются носителями изучаемого языка), но и широкий круг носителей языка, способных предоставить языковые модели и необходимую лингвокультурную информацию. Данный факт (и это во-вторых), с одной стороны, увеличивает количество и качество коммуникативных задач, решаемых в утилитарно-потребительских/образовательных/познавательных целях, с другой – обеспечивает дополнительный потенциал для их успешной реализации, поскольку сама интегративная коммуникативная среда становится экстравлиятельным фактором, стимулирующим лингвокогнитивную активность инофона через необходимость решения различного рода коммуникативных задач (например, катализатором углубленного изучения русского языка может стать для конкретного учащегося интерес к русскому балету, методикам тренировки в определенных видах спорта и др.). В-третьих, появляется новый стимулирующий – интеллектуально-развлекательный – мотив (знакомство с культовыми личностями, участие в онлайн-играх, прохождение популярных психологических тестов и др.), одновременно определяющий субъективное использование интегративного коммуникативного пространства в личных когнитивных целях: сочетание разнообразных каналов информации, обилие сообществ по интересам, многообразие источников и гипертекстовые технологии формируют целостную систему координат и, как результат, комплексный образ познаваемого предмета.

В результате, с нашей точки зрения, сегодня можно говорить о *гипермотивации* обучающихся и формировании новых механизмов присвоения знаний в условиях интегративной среды: стихия языка (в комплексе с остальными выделенными атрибутами) функционирует вне зависимости от воли и желания реципиента; инофон усваивает новую информацию путем произвольного, методически не организованного наблюдения – видя, слыша и воспроизводя по аналогии (именно такой механизм действует при формировании первичной языковой личности).

Наличие разносторонней языковой картины, разнообразие коммуникативных моделей, высокая степень включенности новых и новомодных языковых единиц, самостоятельное усвоение сложных элементов лингвистической системы и многое другое во многом способствуют снятию лингвокультурных барьеров в коммуникации, что чрезвычайно значимо на этапе речевой адаптации. Абсолютная репрезентативность интегративного коммуникативного пространства определяет широкий социальный контекст и создает у инофона представление о реальной сфере использования языка, делает «приглаженные», нормативные, стандартизированные и безличные языковые конструкции живыми и коммуникативно значимыми. Более того, непосредственная погруженность в культурные реалии страны изучаемого языка детерминирует восприятие языковой системы не столько как семиотического конструкта, сколько как средства познания национальной специфики русской культуры (отметим особый интерес иностранных граждан к проведению на этапе речевой адаптации сравнительного анализа традиций Российской Федерации и стран, из которых они приехали).

Соответственно, реализация педагогических целей в области РКИ на этапе речевой адаптации сегодня требует переориентирования лингвообразовательных технологий, которые, с одной стороны, должны быть максимально погружены в поле использования информационно-коммуникационных инструментов и ресурсов (включая печатные и электронные словари, переводчики, программы орфографического контроля, поисковые системы, системы распознавания текста и устного ввода и др.), с другой – обеспечивать организацию обучения в естественных для общения (или приближенных к ним) условиях.

В этой связи трудно переоценить роль преподавателя РКИ, не только выступающего важнейшим источником учебной информации, но и по существу являющегося коммуникативным лидером и транслятором русской национальной культуры и системы ценностей. От профессионального мастерства педагога зависят «возможности использования языковых и речевых средств, принципы их употребления, различные способы организации и трансформации словесного материала в речевых продуктах разной функционально-стилевой направленности, жанровой принадлежности и формы предъявления» (Боженкова, Боженкова, Романова, 2017: 71): только преподаватель может «отредактировать» факты восприятия обучающимися индивидуального/диалектного произношения как образцового, просторечных/жаргонных выражений – как нормативных, способов провоцирующего невербального сопровождения – как этикетных и т.п. Немаловажную роль в процессе образовательной межкультурной коммуникации играет наличие у педагога и аудитории когнитивной эмпатии, позволяющей вызывать у обучаемых ответные эмоциональные проявления, заинтересованность, желание идти на контакт, что в свою очередь оказывается детерминантным фактором смещения у молодого поколения акцентов с прагматических целей изучения иностранного языка (РКИ) на эстетические и помогает «сделать этот предмет любимым, так как именно язык,

литература являются тем материалом, на базе которого и формируется эмоциональная компетенция» (Быкова, Мартынова, Сиромаха, 2017: 124).

Сформулированные теоретические положения, основанные на фундаментальных концепциях и базовых принципах обучения, учитывающие психокогнитивные закономерности овладения языком, сознательный выбор средств и практических приемов преподавания, а также предполагающие метод критического анализа педагогической деятельности, были экстраполированы на современный процесс обучения РКИ на подготовительном факультете Юго-Западного государственного университета (г. Курск) и послужили отправной точкой для разработки научно обоснованной методики преподавания русского языка инофонам на этапе речевой адаптации. Обучение русскому языку осуществлялось в полинациональных (представители государств арабского мира, африканского континента и КНР) монопрофессиональных (состоящих из обучающихся одной профессиональной направленности) группах. В этой связи организационный период потребовал решения разнообразных вопросов: как вычленить этап речевой адаптации при обучении русскому языку как иностранному? Какова специфика обучения на данном этапе с учетом национальных различий обучающихся и единства их профессиональных интересов? Каким образом учитывать в образовательном процессе индивидуальные психокогнитивные особенности обучающихся? Какие педагогические технологии окажутся наиболее продуктивными? Ответить на эти и другие вопросы предстояло в ходе исследования, для чего была составлена программа наблюдения, опирающаяся на существующий в методе наблюдения перечень значимых элементов. Каждая из структурных единиц программы наблюдения включала четыре раздела: характеристика группы наблюдаемых (количество человек, задействованных в ситуации, их национальная принадлежность, социально-демографическая структура группы); описание наблюдаемой ситуации (направленность аудиторной или внеаудиторной деятельности группы, ее содержание, конкретизация заданий); социальное поведение (характер деятельности наблюдаемой группы и отдельных ее членов, психологическая атмосфера в группе, индивидуально-личностные проявления в обиходно-бытовой и социокультурной сферах); вербальное поведение (этноментальные и индивидуально-личностные проявления и приоритеты в речевой деятельности, стремление к коммуникации и др.).

Программа наблюдения включала следующие этапы: 1) определение цели наблюдения; 2) уточнение предмета и описание объекта исследования; 3) планирование ситуации наблюдения; 4) выбор способов наблюдения, в большей степени обеспечивающих сбор информации; 5) выбор способов регистрации исследуемого материала; 6) этап непосредственного проведения наблюдения; 7) обработка и интерпретация полученной информации. Регистрация результатов наблюдения проводилась с использованием фото- и видеосъемки и аудиофиксации записи речи наблюдаемых.

Проведенное исследование позволило выявить существенное расхождение в психокогнитивной структуре обучающихся, требующее неременного учета

на этапе речевой адаптации. Так, китайские учащиеся, пребывая в русскоязычной среде, в большинстве социальных интеракций используют родной язык, сужая круг общения до своих сограждан. Длительность процесса восприятия и анализа изучаемого материала (им требуется много времени для осмысления новой информации) определяет специфику учебного поведения: на занятиях они скромны (даже застенчивы), слабо выражают стремление к самовыражению. Главное для китайских учащихся – принять и запомнить информацию; пересказ в их понимании – это выученный наизусть текст. Пополнение чрезвычайно ограниченного лексического запаса студентов осуществляется медленно, поэтому непрменный атрибут занятия – программа-переводчик в смартфоне (что существенно замедляет ход занятия). Выполнение в китайской аудитории учебных задач, предполагающих активное аудирование, чрезмерно затруднено: привыкшие к специфике китайских слов, состоящих из имеющих конкретное значение слогов, «звучащую русскую речь воспринимают с большим трудом» и плохо понимают, что говорят носители языка; «при быстром произнесении слов ее восприятие вообще сводится к нулю» (Стрельчук, 2014: 240). Не менее сложным видом речевой деятельности является и говорение: инофоны-китайцы предпочитают говорить немного, употребляют упрощенные синтаксические конструкции и испытывают явную боязнь при произнесении русских фраз (исключение составляют рассказы о традициях и истории своей страны). Вместе с тем следует отметить, что на занятиях и во внеаудиторной деятельности китайские учащиеся подчеркнуто демонстрируют уважение к окружающим, особенно при коммуницировании с собеседниками более высокого социального статуса: студенты очень внимательно слушают, однако сами желая говорить, а тем более обосновывать свою точку зрения, никогда не высказывают. Чтение и письмо для китайских учащихся более успешный вид речевой деятельности: читая тексты на русском языке, тщательно проговаривают каждое слово, пишут русские слова красиво и с удовольствием, любят выполнять тесты. Наиболее активны китайские студенты в социально-культурной сфере интересуются русскими традициями, «любят путешествовать в другие города России, посещать музеи и выставки», с удовольствием «делятся богатым культурным наследием своей страны» (Стрельчук, 2014: 241).

В противоположность китайским учащимся граждане африканских государств в обиходно-бытовой сфере чувствуют себя уверенно. Коммуникабельные, активные в общении с носителями других языков, доминирующие в речевом поведении, отстаивающие в конфликтных ситуациях свою личностную позицию, с интересом включающиеся в разнообразные культурные мероприятия, в учебно-профессиональной сфере представители африканского континента существенно скованны. При этом русская интоника у студентов-африканцев не вызывает никаких трудностей: учащиеся быстро вычлениают из речевого потока слова, в том числе новые, хорошо «слышат» русскую речь, поэтому с удовольствием обращаются к русскоязычному видео- и аудиоконтенту. С первых занятий выучивают клишированные фразы и пытаются спонтанно говорить (с ошибками, но говорить): «са-

мое “страшное” слово, по их утверждению, это “*здравствуйте*”» (включающее сочетание согласных звуков и частотное в учебной аудитории) (Стрельчук, 2015: 22). Читают африканские учащиеся медленно: снижение скорости обусловлено фонетическими нарушениями. Самую большую трудность вызывает письмо, отсюда на этапе речевой адаптации этому виду речевой деятельности в данной аудитории нужно уделять особое внимание.

Представители арабского мира активно и уверенно ведут себя как в обиходно-бытовой, так и социально-культурной ситуациях общения. Как правило, их речь демонстрирует строгое соблюдение правил речевого этикета. Арабские учащиеся экстравертивны: они легко вступают в коммуникативный контакт с носителями других языков и рассказывают о личной жизни, им нравится быть в фокусе внимания аудитории, «любят беседовать (и даже дискутировать) о культуре и традициях своей страны», «при этом ошибки, которые появляются при говорении (фонетические или грамматические), их не смущают» (Стрельчук, 2016: 91). Обучающиеся с удовольствием принимают участие в фестивалях и праздниках, активно демонстрируют национальную одежду, песни и танцы, одновременно выражают явный интерес к русскоязычным песням и фильмам. Арабские учащиеся не испытывают проблем с аудированием и говорением: русская интонация и русское ударение даются арабским учащимся легко. Читают легко и быстро, не обращая внимания на неточности при произнесении тех или иных лексических единиц, однако письмо как вид речевой деятельности дается им гораздо труднее. Самую большую сложность вызывает русская грамматика, морфологическая специфичность которой воспринимается с большим трудом.

Составленные на основе эмпирических данных типизированные психологические и этногрупповые характеристики обучающихся и результаты комплексного анализа реальных коммуникативных потребностей иностранных граждан, изучающих русский язык на подготовительном факультете, позволили адекватно определить конечные и промежуточные цели обучения, правила отбора и способы презентации языкового и речевого материала (авторами учитывались рекомендации других исследователей: Гербик, 2011; Смолякова, 2011; Букин, 2013 и др.), в соответствии с чем были выделены и минимизированы следующие содержательные компоненты обучения на этапе речевой адаптации: речевой материал (тематико-ситуативные фрагменты и коммуникативные задачи); языковой материал (лексический, грамматический и фонетический минимумы); информативный этнокультурный материал (в первую очередь полисемиотической организации). Апробация содержательных элементов педагогического процесса в свою очередь позволила эксплицитно сформулировать принципы обучения русскому языку как иностранному на этапе речевой адаптации:

- учет психологической структуры и этногрупповой специфики субъектов обучения;
- перенос содержательных компонентов обучения в интегративное коммуникативное пространство с экспликацией при помощи различных методических тактик полисемиотических текстов;

- активизация лингвокогнитивной деятельности обучающихся посредством расширения мотивационной сферы инофонов, актуализации гипермотивации и реализации лично-ориентированного подхода в обучении;
- коммуникативная направленность преподавания, детерминирующая учебную экспликацию лексической темы как фрагмента действительности, отраженного в лингвокультурном сознании коммуникантов;
- активное использование эвристических лингводидактических технологий и одновременно строгое ограничение объема учебного материала с целью интенсификации обучения.

По нашему мнению, приведенный перечень принципов и составляющих процесса обучения на этапе речевой адаптации, опирающийся на психолого-педагогическое знание, несомненно, дает возможность оптимизировать лингводидактическую стратегию и тем самым реализовать задачу повышения эффективности преподавания русского языка как иностранного в целом.

Заключение

Проблема интенсификации образовательного процесса на начальном этапе обучения РКИ занимает в современной лингводидактической парадигме особое место. В этой связи презентованное исследование было подчинено ответу на три вопроса: что представляет собой начальный этап обучения РКИ структурно и содержательно; какие аспекты психолого-педагогического знания можно рассматривать как фактор повышения эффективности преподавания РКИ на начальном этапе; на какой методической базе может быть реализовано эффективное преподавание на данном этапе обучения РКИ.

Самым важным, с нашей точки зрения, для лингводидактического процесса в целом оказывается видоизменение коммуникативного поля, которое обуславливает реструктурирование психокогнитивной структуры субъектов обучения – от увеличения скорости аналитико-синтетических и классификационных операций, расширения поля сериации до существенной активизации зрительного анализатора, появления новых динамических стереотипов, формирования неделимых гештальтов и др. Одновременно (при неизменности этноментальных характеристик) у многих обучающихся наблюдается актуализация социально значимых личностных качеств – рефлексивность, предвосхищение и коррекция результата, адекватная оценка своих возможностей, их критический анализ и т.д. Соответственно, учет названных факторов, рассматриваемый авторами как психолого-педагогическое знание, есть обязательное (особенно на выделенном в процессе исследования этапе речевой адаптации) условие обучения коммуникативно эффективному использованию системы языковых средств.

Не менее важным следует считать и тот факт, что интегративная коммуникативная среда, поглощая и одновременно эксплицируя вербальное поведение носителей языка, выступает не только стимулом коммуникации, но и его образцом: именно так усваиваются инофонами модели национального коммуникативного поведения, в результате чего формируется национальный социокультурный стереотип речевого общения. Однако если раньше констатировали фиксацию стере-

отипов в текстах художественной литературы (и фрагментарно – кинематографе/театральном действии), то сегодня основным средством, формирующим пресуппозиционное поле коммуниканта (особенно инофона) следует признать информационно-медийное «прочтение» ситуативной модели общения и ее типизацию. Перерабатывая информацию и передавая ее читателю, комментируя или ранжируя события, глобальная сеть и медиасредства определяют эстетические вкусы, оценки и моральные нормы, создают необходимый идеологический фон, выстраивают иерархию ценностей, а нередко, эксплицируя определенными языковыми средствами, даже навязывают читателю образцы рецепции истин – социально-политических, исторических, психологических и др. Сформированные данным образом сложнейшие по структуре текстовые/дискурсивные единицы имеют не только многопластовый семантический «заряд», высочайший экспрессивно-эмоциональный потенциал, но и клишированную форму, что обуславливает как их широкое распространение в социальной интеракции, так и частотность актуализации в речевой деятельности инофонов с первых дней обучения: лингвокультурная стихия интегративной коммуникативной среды существенно интенсифицирует процесс формирования вторичной языковой личности.

Соответственно, лингводидактические технологии на этапе речевой адаптации должны иметь эвристическую природу, быть ориентированными на когнитивные/коммуникативные/аксиологические ожидания студентов и сочетать разнообразные формы презентации материала, при этом синхронность обучения всем видам и аспектам речевой деятельности должна коррелировать с конкретной учебной задачей, в соответствии с чем аудирование, говорение, чтение и письмо могут являться как целью, так и средством обучения, а лексико-грамматико-фонетический материал представляется во всех видах речевой деятельности. Неотъемлемыми составляющими эффективного подхода к обучению РКИ на данном этапе являются также релевантность содержания учебного материала, системность и комплексность в отборе тематических блоков и реализации цикла занятий, интенсивность учебной нагрузки, предполагающая мобилизацию скрытых психологических резервов личности учащихся, соблюдение последовательности этапов формирования речевого аспектного навыка, планируемая организация и контроль самостоятельной работы инофона, направленной на формирование умения говорящего/пишущего включать механизмы речевого контроля, обеспечение потенциала дальнейшего освоения языка.

Соблюдение названных условий, определяющих лингвометодический вектор образовательного процесса на этапе речевой адаптации, позволит, с нашей точки зрения, выработать и развить у иностранных учащихся вместе с усвоением нового для них языка новые навыки и умения, проявляющиеся в способности интегрировать полученные знания, контекстуально применять, а значит, овладевать компетенциями, необходимыми как для межличностного и этнокультурного диалога, так и для будущей профессии.

Благодарности. Статья выполнена в рамках гранта РФФИ № 18-12-00574 «Лингвокультурные доминанты легитимных/нелегитимных политических дискурсивных практик в пространстве русскоязычной коммуникации: типологическое исследование».

ENG

Introduction

Current sociopolitical and socioeconomic processes naturally dictate the need to create a new linguistic educational paradigm, which is especially significant for the most important sphere of intercultural dialogical contact – the sphere of teaching Russian as a foreign language. It touches upon means and methods of forming both a *multilingual* and a *multicultural personality*, namely, a personality, capable of competently and effectively carrying out verbal statements with regard to cultural and national specifics of the country of the target language (Russia, in our case), extracting, processing, producing, transmitting and reproducing information in accordance with various communication needs, sociolinguistic and cultural features of the communication situation (Bozhenkova, Bozhenkova, 2017). One of the decisive factors which influence the formation of the personality is the *change in the psycho-cognitive structure of the subjects of communication* due to multidimensional transformations in social environment.

The greatest impact on modern educational field and functioning of the literary Russian language (which is the subject of the study) is undoubtedly exerted by the change in the way information is transmitted due to the transformation of the Internet into a daily communication tool and further development of computer technologies. As a result, “the literary norm is being displaced by the norm of ‘information language’, in which the form itself is of secondary importance; pronunciation/lexical and grammar/stylistic mistakes are not taken into account” (Bozhenkova, Bozhenkova, Romanova, 2017: 69), while the principles of speech behavior and rules of speech aesthetics are being diffused. At the same time, Russian as a foreign language (as well as any other language) cannot be taught today in isolation of communication conditions, shaped by numerous factors (including technological, geopolitical and civilizational factors in general), and directly affect different levels of functioning of a language system. Furthermore, modern interdisciplinary understanding of the world of the real Russian language and linguistic variability in diverse sociolinguistic interactions assures the need to take extra-linguistic determinants into account. These factors lead to the emergence of new discursive practices and mechanisms of subject-subject interaction.

In this regard, daily immersion into polysemic network communication determines the modification of students’ cognitive processes (the formation of indivisible gestalts, acceleration of analytic-synthetic and classification operations, expansion of the serialization field, etc.) and the clear accentuation of student’s personal traits (reflexivity, action planning, adequate assessment of one’s capabilities, speech enthusiasm, result expectancy and critical analysis), which are particularly significant for linguodidactic process as a whole. Considering all these factors, regarded by the researchers as psychological and pedagogical knowledge, is an indispensable condition (especially at the initial stage) for teaching a communicatively effective use of the system of language tools, which indicates student’s possession of necessary language skills, speech and linguocultural competence.

It is commonly known that identification of language competence level is based on the concept of *learning stage* (in our case, learning Russian as a foreign language). To specify the issue in terms of terminology – and without any claims to provide a complete interpretation of these definitions – let us turn to its history. Thus, in the middle of the 20th century, two stages of studying a language were distinguished: the initial stage and the advanced stage. Given that the Russian language had acquired a status of an independent subject, the university program in Russian as a foreign language was structurally divided into two parts: training at the preparatory faculty (the initial stage), where Russian was the main academic subject, and training at major faculties (the advanced stage), where the functions of this subject were reduced to providing linguistic support to other academic subjects, and so the Russian language turned into the language of *specialization*. Early 1970s were marked by identifying three stages of learning Russian as a foreign language – primary, advanced and proficient; however, no unequivocal methodological justification for such a distinction was proposed. In the 1980s, G. Gorodilova and Y. Motina described the features of primary, intermediate (I и II terms of preparatory faculty, respectively), advanced (I–III years of university) and final (IV–V years of university) stages (Gorodilova, 1980; Motina, 1988). It is noteworthy that this four-level division, which was first proposed by G. Gorodilova in 1979, is supported by many methodologists today, since this stage differentiation largely corresponds to the program and conditions of university education. At the same time, a three-level taxonomy appeared in methodological literature, envisaging primary (preparatory faculty), basic (I–III years of university) and advanced (IV–V years of university) stages of training. The 1990s, together with the first steps towards integrating Russian universities into the European educational space, brought new terminology: the stage of pre-university training and the stage of university education itself. Thus, the unified process of teaching Russian as a foreign language was delimited by the criteria that essentially did not identify the level of foreigners' proficiency in Russian. The temporal principle in this respect turned out to be highly controversial, since the learning stage as a category of didactics was a much wider category and included many other typical features (however, all the learning stages, obviously, were partially defined by the criteria, based on acquired knowledge/language skills). This fact became a starting point for elaborating Russian state system of testing foreign citizens in the Russian language, and further led to introducing a competence-based strategy of teaching Russian as a foreign language.

In the XXI century, the system of university education in Russian as a foreign language is described in three stages: primary, basic and advanced, with a certain level of language proficiency achieved at each of them. *The primary stage* is defined as “a cycle or an education period that ensures the achievement of ultimate goals at the most elementary level” (Azimov, Shchukin, 2009: 272), such as ability to communicate in a limited range of topics and situations. This stage is characterized by the openness and incompleteness of content, forms, methods, learning objectives, and its duration is determined by “the level of formation of speech skills in accordance with the requirements set by the training program” (Azimov, Shchukin,

2009: 272) rather than by formal temporal characteristics (preparatory faculty, first term, etc.). A peculiarity of the primary stage of learning Russian as a foreign language (which, according to A. Shchukin, covers the period between the start of education and the achievement of *elementary level*) is the immersion into another language environment, which requires the dominance of classwork performed under teacher's guidance over independent extracurricular work. "Educational material here is strictly limited, and the selection of lexical and grammar tools as well as the sequence of material presentation are determined by their necessity for solving a particular communicative task" (Shchukin, 2011: 201).

From our point of view, the primary stage of learning Russian as a foreign language is the period between learning Russian from scratch and reaching the *basic level*. Within this stage, it is necessary to single out the *stage of speech adaptation*, which comprises the introductory phonetic and grammar course and the achievement of elementary level/"level of survival" (A1 in the European system of language proficiency). Nonetheless, the status and the actual presence of elementary level of Russian language competence in the system of Testing in Russian as a Foreign Language (despite the presence of relevant test materials) turns out to be vague today. However, the goal of this stage, which, in authors' opinion, can be achieved after 100–120 hours of classwork, has a pragmatic focus on the formation of students' speech and language competence to an extent that will enable them to communicate in Russian in regularly replicated situations within educational, social and cultural spheres. This also allows students to create a "safety margin" for a successful pre-vocational training (in institutions implementing programs of pre-university education) and subsequent mastering of the necessary communicative, linguo-professional (our term), social and linguocultural competences. We regard the stage of speech adaptation as the most important period in the process of teaching foreign speakers as it is deeply connected with all the subsequent stages of education and prepares the ground for further mastering of the language. Being significantly restricted by time (both in terms of in-class hours and total duration of the course), the stage of speech adaptation is characterized by relative completeness implied in its purpose, content and pedagogical technologies.

A comprehensive analysis of the relevant regulatory documents and scientific literature suggests that there is a number of publications devoted to teaching of certain types of speech activity at the primary stage of education (Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation No. 463, 2009; Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation No. 1304, 2014; State standards in Russian as a foreign language. Basic level. General proficiency, 2001; Bukin, 2013; Chukanova, Chernaya, 2015; Gerbik, 2011; Kapitonova, Moskovkin, 2005; Khavronina, Balykhina, 2008; Prokhorov, 2006; Shchukin, 2011; Smolyakova, 2011; Strebul, Kassina, 2013, etc.). Nonetheless, there is no holistic methodology of linguodidactic work, which would take into account the changed paradigm in teaching foreign languages, the pragmatics of its study, the diversity of modern educational technologies, as well as the diversity of students' ethnocultural, professional, psycho-cognitive and indi-

vidual characteristics. In this regard, we assume that the choice of educational content, methods, techniques, technologies and, therefore, the effectiveness of the educational process at the stage of speech adaptation is determined by achieving interrelated psychological and pedagogical goals (apart from methodological and linguistic goals as such). Among these goals we can highlight the following: “defining strategies and tactics of language use in speech perception and speech generation; creating a holistic cognitive model of personal speech development and identifying its formation stages from lower to higher levels in learning foreign languages” (Bozhenkova, Bozhenkova, Mirzaeva, 2014: 401); “detecting pedagogically reasonable ways of teaching an academic subject, encouraging a pro-active personal position, creative and independent approach to solving tasks in learning a language” (Shulgina, 2014: 429). Thus, the synergistic description of modern psychological and pedagogical factors, which foster the effectiveness of the Russian language training program at the stage of speech adaptation, can become a basis for expanding/refining further linguistic and methodical vectors on the whole.

Objective

The objective of the study, determined by an active search for innovative approaches to teaching Russian as a foreign language, is to identify and provide a scientific description of psychological and pedagogical bases promoting changes in linguo-didactic technologies in Russian universities. They could help create a multidimensional model of teaching Russian as a foreign language at the initial stage.

Materials and methods

The methodological concept of the research was based on both empirical methods (a method of integrated theoretical analysis, socio-pedagogical, observational and diagnostic methods) and methods of general and particular psychology (observational method in test situations, psychological modelling and natural experiment). Particular attention was paid to the continuous observation of forming the students’ linguistic and sociocultural competence at the stage of speech adaptation and detecting the most common language difficulties, caused by students’ ethno-mental peculiarities. Likewise, a special focus was put on a survey among teachers. The methods of general/special psychology were actualized during the research of students’ individual psycho-cognitive characteristics, backed by inspecting their verbal/non-verbal behavior within their academic and extracurricular activities, in everyday situations and sociocultural spheres of communication. The factors which later allowed to describe a national group and personal characteristics of foreign citizens at the stage of speech adaptation were considered as significant.

The research material contains video recordings of in-class and extracurricular activities, the scripts of students’ dialogues, teachers’ questionnaires, the texts of educational tasks, textbooks and teacher’s books on Russian as a foreign language for beginners, relevant scientific and methodical literature.

Findings

Dynamic innovations in teaching languages are conditioned by diverse factors, including the changing status of the Russian language in current geopolitical conditions, the expansion of students' ethnical diversity and the formation of new axiological dominants and ways of communication in the society. It is no less important that methodology of teaching Russian as a foreign language implies and requires a synthetic unity of theoretical and practical experience in order to set standards of effective training.

Considering the history of the issue, mainly comparative analysis of the terms "learning stage"/"primary learning stage", allowed us not only to propose our own interpretation of this definition, but also to formulate a general conclusion for this study. In modern linguo-pedagogical paradigm it is sensible to single out the *stage of speech adaptation*, aimed at the formation of students' speech and language competence to an extent that enables them to communicate in Russian in regularly replicated situations in educational, social and cultural spheres and determines the subsequent mastering of the necessary communicative, linguo-professional, social and linguo-cultural competences.

Relying on psychological and pedagogical knowledge, as the first decisive factor for the effectiveness of teaching Russian as a foreign language at the stage of speech adaptation, the authors regard hyper-motivation, which promotes interest in studying Russian, as a means to embody students' cognitive potential rather than means of social interaction. A substantial component of hyper-motivation is the emergence of new mechanisms of knowledge acquisition, determined, on the one hand, by transformation of the communicant's psycho-cognitive structure and by the stability of students' ethnic and mental organization, on the other.

Another indispensable factor for the success of educational process at the stage of speech adaptation is a compulsory immersion into an integrative communication environment. Nowadays, communication and technical databases of the Internet do not only provide an opportunity to receive any information and listen to the lectures of the best specialists in a particular area, but also allow to arrange work procedures and build educational systems for distance learning. Consequently, the teacher's goal is, on the one hand, to transfer knowledge and form students' professional skills, and to introduce foreign students into educational, communicative and intercultural interaction, on the other. So, a modern teacher, apart from professional competence, should also possess general cultural, educational, sociolinguistic and other relevant competences. Accordingly, teacher's "repertoire" should include roles, related to educational activities and requiring innovations in the professional sphere, such as *a tutor, a moderator, a start-up mentor*, etc. (Bykova, Martynova, Siromakha, 2017). With the emergence of online pedagogics, all these traditional and new concepts largely correlate with the mission of shaping and developing students' cognitive skills and productive thinking, while the use of up-to-date technologies, diverse work methods (Zaretskaya, Simms, 2017) and different linguistic means in expressing thoughts, based on creativity, provide a brand new result of the educational process.

Systemic analysis of the components of teaching Russian as a foreign language at the stage of speech adaptation and approbation of new methodological guidelines allow us to denote core principles in arranging the educational process, while the question of its further refinement and expansion remains open and can serve as a subject for future studies. At the same time, the outlined linguo-methodological strategy appears to enable dynamic development of students' cognitive and creative potential for self-education, which, in turn, can create equal partnership between the teacher and students, promote an opportunity to successfully build verbal interaction and serve as a basis for a multilingual and multicultural personality.

Discussion

The possibility of realizing personal potential in the unity of thinking, memory, imagination and speech activity was first demonstrated by L. Shcherba. Calling the process of learning a foreign language “a practical school of dialectics”, the scientist pointed out that this academic subject synergistically combined acts of abstract thinking and linguistic reality, since “it allows us to see the dynamic and conventional connection between a concept and its symbol” (Shcherba, 1964: 37). It is no coincidence that L. Shcherba, without denying the importance of involuntary memorization and speech imitation, put forward the thesis about the need to take into account “the creative essence of speech activity and the increase of an intellectual strain in foreign language classes” (Shcherba, 1964: 37).

The idea of personal development through verbal and cognitive activity received a fundamental psychological substantiation in L. Vygotsky's works: “If the environment does not set corresponding tasks, does not put forward new requirements, does not induce and does not stimulate intellectual development by setting new goals, thinking does not realize its potential, does not reach its highest form, or reaches it with extreme delay” (Vygotsky, 1982: 15).

Extremely important for linguodidactics were the writings of A. Leontiev, who revealed “the importance of national and cultural peculiarities in communication, expressed in the language, thinking and in various processes and means of communication” (Leontiev, 2007: 389). Later he continued with considering language as “a basic component of national culture and means to study it, since a person, who masters a foreign language, forms an image of the world typical of a particular nation in his mind; and it is with similar pictures of reality in the minds of interacting individuals that language becomes a means of achieving mutual understanding” (Leontiev, 1997: 143).

Nowadays, having been confirmed by numerous studies within modern fields of linguistic research, these ideas are referred to as axioms. Apparently, “mastering a foreign language is only possible with the immersion into a foreign culture, including the culture of a society, speaking and thinking in this language, embodied in language signs and actualized in language processes” (Krasnykh, 2014: 14). Speaking Russian, a foreign speaker absorbs Russian ethnical culture and thus socializes and appears as a multilingual and multicultural personality in communication (Bozhenkova, Bozhenkova, 2017: 55).

Thereby we can come to a conclusion that entering a new linguistic reality, especially at the stage of speech adaptation, requires the most comfortable conditions possible. Thus, cultural peculiarities of the audience and orientation on students' cognitive abilities and individual features come to the forefront. Obviously, the above-mentioned factors should not be regarded among basic principles of teaching Russian as a foreign language (including communication, consciousness, consistency, functionality, concentricity, etc.), but are to be considered as determinants of pedagogical technologies. Given that teaching Russian as a foreign language should mainly focus on students' ethnic origin (Balykhina, Chzhao, 2010; Pugachev, 2011, etc.), the authors suppose that globalization of communication space, new technologies in education and changes in psycho-cognitive structure of student's personality necessitate a revision of both the content of numerous categories and methodological guidelines for educating a specific audience.

Relying on psychological and pedagogical principles, we consider *motivation* as a decisive factor for the effectiveness of teaching Russian as a foreign language at the stage of speech adaptation. It is a common knowledge that one of the first scientists to research personal motivation (in terms of personal needs) was H. Murray, who – in a vast number of behavior motivators – distinguished four basic needs: for independence, for achievement, for domination, and for affiliation (Murray, 1938). M. Argyle regarded these needs in a wider context and included them into a general motivation structure (Argyle, 1957). Other interpretations of motivation and its structure were offered by D. McClelland, J. Atkinson, K. Lewin, H. Kelley, H. Heckhausen, C. Rogers, J. Rotter, L. Festinger, etc. However, it was A. Maslow's theory presented as a hierarchical needs pyramid that received worldwide recognition. Its structure emphasizes, on the one hand, "human social and interactive dependency", and, on the other hand, "cognitive nature connected with human self-realization" (Maslow, 2003: 68–75).

The concept of motivational sphere, described by L. Vygotsky and A. Leontiev and integrating both hierarchy of needs and the affective and volitional sphere of a personality (i.e. satisfaction of need), became a scientific conclusion of the study (Zimnyaya, 1997). During his research of motivation, A. Leontiev considered a motive as "an object that meets a specific need, encourages and directs human activity" (Leontiev, 2007: 286) and singled out its two basic functions: the function of inducement, which plays a role of a positive/negative stimulating factor, and the function of sense formation, which shapes an individual assessment of an activity. If both functions are carried out, every human activity appears consciously regulated, but if the semantic function is weakened, a motive can only become comprehensible". Likewise, "if a motive is only comprehensible, its semantic function is weakened, too" (Chukanova, Chernaya, 2015: 36). From our point of view, this definition of a motive, where energetic, dynamic and substantive aspects are combined, eliminates many contradictions in its interpretation and is basic for educational process organization, including teaching Russian as a foreign language.

The analysis of motives to study Russian as a foreign language, offered in psychology and pedagogy (E. Vertogradskaya, I. Zimnyaya, O. Kanarskaya, V. Mol-

chanovsky, J. Nefyodova, N. Simonova, etc.), and reliance on A. Leontiev's idea that "mastering a foreign language is oriented not only at the worldview and communication with the interlocutor, but also at the personality of a student (namely, at such personal aspects as student's attitude to the language and internal speech settings in it, issues of self-identification and many other)" (Leontiev, 1997: 6), determine students' desire to use Russian as a means to *actualize personal potential* rather than a means to communicate as a basic learning motive at the stage of speech adaptation.

In this connection, internal motivational specificity due to peculiarities, interests and goals of the audience, from solution of purely pragmatic problems (a necessity to obtain skills of business and scientific communication with Russian-speaking partners and colleagues or to learn at a Russian university) to the desire to discover Russian culture and national traditions (as a rule, these intentions concern the second and third generations of former Russian emigrants raised in a foreign cultural environment, but interested in their historical roots), becomes a critical psychopedagogical condition of teaching Russian as a foreign language. The absence of idiomatic and axiological elements from the first lesson can ruin the most methodically accurate education program, whereas including components, corresponding to students' emotional and volitional sphere and containing preferable topics (which undoubtedly demands a certain division of students' audience and teacher's active preparatory work), induce students to express personal attitude to this or that issue; thus, a desire to verbalize a statement in a foreign language increases.

In the light of educational tasks at the stage of speech adaptation, *real and virtual language environments*, coexisting in modern communicative space, are of particular interest. Real language environment is referred to as natural, historically specified linguo-cultural system, that acts as "sphere of the Russian language functioning in all its forms, styles and means of expression" (Orekhova, 2003: 52), characterized by a number of objective and subjective attributes. Objective attributes of language environment include "natural and authentic video material, natural and authentic audio material, a wide range of natural situations, solid background knowledge, teaching elements" (Orekhova, 2003: 53–54). Subjective attributes stand for an opportunity to use it for cognitive purposes and a motivational sphere, which combine external and internal factors. By virtual language environment the authors mean Russian online space (or the Russian-speaking segment of the Internet, frequently called Runet in Russia), which is a polysemiotic reflection of an ethnocultural reality, maintaining mostly original, authentic speech patterns. Using the term "Runet", the authors are definitely aware that the Internet is a global phenomenon and breaks the borders between states and ethnic groups. Nonetheless, there is a certain partition of the World Wide Web into national segments, so we consider Runet as a specific environment of the Russian language functioning, as well as a set of sources popular among Russian users. In this occasion, the term "*virtual language environment*" includes a wide range of materials on various gadgets. The essential feature of a virtual language environment, or online reality, is the diversity of untypical forms and methods of information transmission. This leads to new mono- and polycode

communication systems, significantly different from verbal and creolized texts and defining structural and semantic transformations in the natural lexical environment. Furthermore, in a real language environment a communicant has an opportunity to become familiar with up-to-date language samples mainly synchronically (here and now, as a rule), whereas virtual environment allows to receive these sample both synchronically (more recent materials) and diachronically (archive materials). This interdependence enables us to speak about an *integrative communicative space*, characterized by, on the one hand, its universality due to the global nature of Internet sources and, on the other hand, its diffusivity, determined by simultaneous incorporation and synergy of real and virtual language environments, which together have a special impact on the personality.

When a foreign speaker (as well as a native speaker) finds himself in an integrative communicative space, he absorbs authentic texts not only form messages which he is interested in, but also from other users' commentaries to these messages, political or ideological guidelines, notifications, instructions, advertisements (in a polycode framework), etc. In general, the quantitative diversity of texts (in a broader semiotic interpretation), their lexical, semantic, grammar and stylistic presentation, as well as a wide range of their functioning can be called the most important feature of an integrative language environment. Developing computer technologies have enabled online access to political speeches (which largely define the semantic field of linguistic universe), classical and modern literature, magazines and newspapers, interactive description of country life, etc., which greatly influence accumulation of background knowledge (Bozhenkova, Bozhenkova, 2013). The range of audio and video content containing sociocultural speech stereotypes is growing substantially, including video blogs, reviews, blogger challenges, video reports, interviews, rap battles, music tracks with commentaries (we do not assess the artistic value of these materials, however, we should not underestimate their influence "here and now"). The uniqueness of verbal "live" communication is reinforced by audio and video calls through special programs: Skype, video chats in messengers (Viber, WhatsApp, WeChat, Telegram, Facebook, etc.). Other speech situations, presented in a written form, such as posts and reposts on forums, in social networks, blogs, online communities, Instagram, assign the roles both for interlocutors and observers. Along with authentic video files (movies, series, educational programs, online popular science lectures, programs on culture and art, etc.), audio files (radio broadcasts, radio archive) and verbal texts (news reports, journals and blogs), they shape a brand new trustworthy video and audio content. In all these situations, communication is carried out in a target language, in the area of its actual functioning and according to its rules and norms. Thus, a foreigner acquires the samples of national communicative behavior: etiquette examples, topics, intonation patterns, etc. (Prokhorov, 2006). Moreover, a certain universality of an integrative communicative space (as a result of overlapping features of real and virtual language environments combined with the global nature of the Internet) determines the supranational nature of many semiotic units and their ability to support intercultural interaction, especially at the stage of speech adaptation.

As a result, the very character of an integrative communication environment naturally determines the transformation of foreign speakers' motivational field. First, there is a dramatic expansion of the range of foreign interlocutors. The recipient starts being influenced not only by the teacher, other students and friends (which are not native speakers of the target language commonly), but also by a wide range of native speakers, who are able to provide language models and necessary linguistic and cultural information. Secondly, this fact increases the quantity and quality of communicative tasks solved for everyday/educational/cognitive purposes, and provides additional potential for their successful implementation, since an integrative communication environment becomes an ultimate factor stimulating speaker's linguo-cognitive activity due to the need to solve various kinds of communicative problems. For example, interest in Russian ballet or other kinds of sports may motivate him to study Russian. Thirdly, a new stimulating factor (such as meeting famous people, participating in online games, taking popular psychological tests, etc.) appears. This intellectual/entertaining factor determines a subjective use of an integrative communicative space for personal cognitive purposes. The combination of various information channels, communities, sources and hypertextual technologies build a holistic coordinated system, and, as a result, a comprehensive image of an object being explored.

Thus, from our perspective, today we may speak about students' *hyper-motivation* and the formation of new mechanisms of knowledge acquisition in an integrative environment. The language, together with other attributes listed above, functions regardless of the recipient's will and desire. A foreign speaker acquires new information unconsciously, by methodically unorganized observation, while watching, listening and reproducing information (this mechanism also works during formation of a primary linguistic personality).

A multifaceted language worldview, diverse communication models, new language units, independent mastering of complex elements of the language system, etc., effectively erase linguistic and cultural barriers in communication, which is essential at the stage of speech adaptation. An absolute representativeness of an integrative communicative space defines a wide social context and forms a student's idea of the real sphere of language use, makes "smooth", normative, standardized and impersonal language constructs vivid and communicatively significant. Moreover, direct involvement in a cultural reality of a foreign country determines the perception of its language system as a means to discover national specifics of Russian culture rather than just a semiotic construct (here we can highlight a foreign tendency to carry out a comparative analysis of Russian and their domestic traditions at the stage of speech adaptation).

Consequently, pedagogical projects in the framework of Russian as a foreign language at the stage of speech adaptation require rearrangement of educational technologies. On the one hand, these technologies must be immersed into informational communicative tools and sources (including printed and electronic dictionaries, online translators, spell check software, search engines, systems of text identification, etc.) to the highest extent possible. On the other hand, they must provide

an opportunity to organize educational process in natural (or as natural as possible) communication conditions.

In this connection, the role of a teacher of Russian as a foreign language can hardly be overestimated, since he does not only act as an important source of educational information, but also as a communicative leader and a transmitter of Russian culture and its system of values. Professional skills of a teacher define the “range of linguistic and verbal tools, the principles of their usage, different ways to structure and transform verbal material into speech products with different stylistic and functional qualities, presentation forms, and of various genres” (Bozhenkova, Bozhenkova, Romanova, 2017: 71). It is a teacher who can “edit” the facts of students’ perception of personal or dialect pronunciation as standardized, of colloquial or slang expressions as normative, of provoking non-verbal means as etiquette, etc. No less important for the process of educational intercultural communication is a teacher-student cognitive empathy that can evoke responsive emotional reaction from students, their interest and desire to collaborate. This fact becomes decisive for shifting the focus in learning a foreign language from pragmatic goals to aesthetic ones, and “helps to make Russian as a foreign language students’ favorite subject, because it is the language itself that becomes a basis for emotional competence” (Bykova, Martynova, Siromakha, 2017: 124).

Theoretical provisions, based on fundamental concepts and basic principles of teaching, considering psycho-cognitive laws of language competence acquisition, conscious choice of means and practical teaching methods along with critical analysis of pedagogical activity were extrapolated to the modern approach to teaching Russian as a foreign language at the preparatory faculty at Southwestern State University (Kursk) and served as a starting point for elaborating a scientific methodology for teaching Russian to foreign speakers at the stage of speech adaptation. Teaching Russian was carried out in cross-national (with representatives of Arab and African countries, and China) and specialized (uniting students with the same professional specialization) teams. In this regard, organizing the educational process had to address a number of study-related issues. How can we single out the stage of speech adaptation when teaching Russian as a foreign language? What are the peculiarities of teaching students at this stage considering their national differences and the unity of their professional interests? How should a teacher consider students’ individual psycho-cognitive traits? What educational technologies are the most effective? To answer these questions, we carried out a research, which resulted in an observation program based on the list of essential elements within the observational method. Each construct of the observation program included four sections: description of the team (the quantity of participants in the situation, their nationality, sociodemographic structure of the team); description of the situation being observed (academic and extracurricular activities, their content, academic tasks); social behavior (team’s and its members’ activities, psychological atmosphere in the team, individual behavior in everyday social and cultural sphere); verbal behavior (ethnomental and personal peculiarities and priorities in speech activity, desire for communication, etc.).

The observation program included following stages: 1) setting the goal of the study; 2) specifying the subject and the object of study; 3) planning the situation for observation; 4) selecting observation methods to provide material being gathered; 5) selecting ways to record the material being gathered; 6) observation; 7) processing and interpreting the received information. The results of the observation were registered with the help of photos and video/audio recordings of students' speech.

The study detected a substantial divergence in students' psycho-cognitive features which should be taken into account at the stage of speech adaptation. For instance, Chinese students in a Russian-speaking environment mostly use their mother tongue for social interaction and narrow their social circle to their fellow citizens. Thus, perception and analysis of the reviewed material (they need a lot of time to process new information) determines their specific in-class behavior: they are shy and are not willing to express their opinion. For them, the main goal is to receive and memorize information, so retelling a text in their understanding means learning the text by heart. Their extremely limited vocabulary is growing slowly, therefore a translating programme on their phone becomes an essential attribute of the lesson, which slows the lesson down. Therefore, educational tasks in active listening pose an extraordinary challenge for them.

Chinese students are accustomed to Chinese words consisting of syllables, which have a specific meaning, and perceive Russian speech with great difficulty and poorly understand what native speakers say; if the speech is pronounced quickly, the comprehension is generally reduced. Speaking, consequently, is no less difficult than listening for Chinese students. They do not prefer to speak much, mostly use simplified syntactic constructions and are afraid of uttering Russian phrases (except stories about their national traditions and history). At the same time, Chinese students, both during their in-class and out-of-class activities, markedly demonstrate their respect for others, especially when communicating with people of a higher social status; students listen very attentively and are never eager to express and especially justify their point of view. Reading and writing are the most successful activities for Chinese students. Reading texts in Russian, they carefully pronounce every word, enjoy writing Russian words with a neat handwriting and take tests with pleasure. Chinese students are particularly active in sociocultural sphere, they are interested in Russian traditions, "enjoy visiting Russian cities, museums and exhibitions", and "share the rich cultural heritage of their homeland" (Strelchuk, 2014: 241).

Students from African countries, opposed to students from China, feel very confident in everyday life. Despite being sociable, active in communication with native speakers of other languages, dominant in speech behavior, defensive about their personal position in conflict situations and enthusiastic about participating in cultural events, representatives of the African continent often become constrained in educational and professional spheres. At the same time, Russian intonation does not pose difficulties for African students. They quickly single out separate words from a speech flow, including new words, comprehend Russian speech well, and consequently effectively work with Russian video and audio content. Starting from

the first class, they eagerly learn clichés and try to speak spontaneously (they make mistakes, but it is more important for them, that they speak). “The most ‘scary’ word, as they say, is the Russian ‘*zdravstvuite*’ ” (which means “*hello*”), as it includes a combination of consonants and is frequently used in class (Strelchuk, 2015: 22). Due to phonetic difficulties African students read slowly. Nevertheless, writing poses the greatest challenge for them. Thus, at the stage of speech adaptation the teacher should pay special attention to this type of speech activity.

Representatives of the Arab world behave actively and feel confident both in everyday life and in sociocultural speech situations. As a rule, they carefully follow the rules of speech etiquette. Arab students are extraverted: they easily make a communicative contact with speakers of other languages and talk about their personal lives; they like to be in the spotlight, “talk (and even debate) about the culture and traditions of their homeland”, and “do not feel confused when making speech errors (phonetic or grammar)” (Strelchuk, 2016: 91). Arab students enjoy participating in festivals, demonstrating their national clothes, performing songs and dances, and at the same time, express pure interest in Russian songs and films. They do not meet difficulties when listening or speaking and master Russian intonation and accent easily. They read fast with no regard for minor inaccuracies in pronouncing certain lexical units. However, writing as a speech activity is challenging for them. The greatest difficulty is lies in the Russian grammar, its morphological specificity.

Students’ typical psycho-cognitive and ethnic characteristics, derived on the basis of empirical data, along with the results of a comprehensive analysis of real communicative needs of foreign citizens studying Russian at the preparatory faculty, allowed us to adequately determine final and intermediate learning goals, select rules and ways of presenting language and speech material (here the authors took into account other researchers’ recommendations, see Gerbic, 2011; Smolyakova, 2011; Bukin, 2013, etc.). Accordingly, the following substantial educational components at the stage of speech adaptation were identified and minimized: speech material (thematic situational fragments and communicative tasks); language material (basic grammar and phonetic rules, elementary vocabulary); informative ethnocultural material (preferably with a polysemiotic structure). The approbation of substantive elements of pedagogical process, in turn, made it possible to explicitly formulate the principles of teaching Russian as a foreign language at the stage of speech adaptation:

- considering psycho-cognitive structure and ethnic specificity of education subjects;
- transferring informative educational components into an integrative communicative space using various methodological tactics of polysemiotic texts;
- revealing students’ linguistic and cognitive potential by expanding their motivational sphere, hyper-motivation and implementing a student-oriented approach to education;
- communicative orientation of education, which determines the explication of a new vocabulary as a fragment of reality, reflected in communicants’ linguo-cultural consciousness;
- heuristic linguodidactic technologies and at the same time strict limitation of the educational material to intensify learning.

From our point of view, the above list of principles and components of educational process at the stage of speech adaptation, based on psychological and pedagogical knowledge, undoubtedly make it possible to optimize the linguodidactic strategy and thereby increase the effectiveness of teaching Russian as a foreign language in general.

Conclusion

The issue of intensifying educational process at the initial stage of learning Russian as a foreign language place an important role in the modern linguodidactic paradigm. In this regard, the research was aimed at providing answers to the following questions: what is the initial stage of studying Russian as a foreign language in terms structure and importance? What aspects of psychological and pedagogical knowledge can be considered as factors enhancing the effectiveness of teaching Russian as a foreign language at the initial stage? What methodological base would provide the higher effectiveness at this stage of learning Russian as a foreign language?

We assume, the most important aspect for the linguodidactic process as a whole is communicative field transformation, rearrangement of students' psychocognitive structure with the increase of analytic-synthetic and classification operations and the expansion of serialization field to a significant activation of the visual analyzer, the emergence of new dynamic stereotypes, the formation of indivisible gestalts, etc. At the same time (if students' ethno-mental characteristics remain unchanged), many of them demonstrate actualized socially significant personal qualities: reflexivity, result anticipation and correction, an adequate assessment of their abilities, their critical analysis, etc. Accordingly, considering these factors, regarded as psychological and pedagogical knowledge, is a mandatory condition (especially at the stage of speech adaptation, studied in this research) of teaching a communicatively effective use of language means system.

No less important is the fact that an integrative communication environment, which absorbs and simultaneously explicates native speakers' verbal behavior, acts not only as a stimulus for communication, but also as an example. This is precisely how foreign speakers perceive national communication models, which forms the concept of national sociocultural speech behavior stereotype. In the past, these stereotypes were mostly found in fiction (and partially in the cinema/theatre), while today there is media interpretation of the situational communication model and its types that should be recognized as the main tool forming a presupposition field of a communicant (especially a foreign one). By processing information and transmitting it to the reader, commenting or ranking events, the global network and media define aesthetic tastes, assessments and moral norms, create a necessary ideological background, build a hierarchy of values, and often even impose upon the reader the samples of precepting sociopolitical, historical, psychological facts, etc. with the help of certain language means. Formed in this way highly complex in structure language (text) units have not only significant expressive and emotional potential, a multilayer semantic meaning, but also a clichés form. This determines both their wide distribution in social interaction and frequent actualization in foreign speakers' verbal activity from the first days of their training. The linguocultural element

of the integrative communication environment significantly intensifies the formation of a secondary linguistic personality.

Accordingly, linguodidactic technologies at the stage of speech adaptation should have a heuristic nature, be focused on students' cognitive/communicative/axiological expectations and combine various forms of material presentation. At the same time, the synchronization of all types and aspects of speech activity should be correlated with a specific learning objective. Thus, listening, speaking, reading and writing can be both a goal and a means of learning, whereas lexical, grammar and phonetic material is presented in all types of speech activities. Relevant educational content, systemic and comprehensive approach to selecting topics, intensive in-class work mobilizing the students' inner psychological capabilities, sequence of stages in speech skills formation, planned organization and control of students' independent work aimed at developing an ability to incorporate speech control mechanisms and providing potential for further language mastering, are integral elements of success in teaching Russian as a foreign language.

From our point of view, the above conditions, which determine the linguistic and methodical vectors of the educational process at the stage of speech adaptation, allow students – along with foreign language mastering – to elaborate and develop skills, which provide an ability to integrate the gained knowledge, contextually apply and acquire the competences in interpersonal and ethnocultural dialogue, as well as in the future profession.

Acknowledgments. The article was written within the framework of the RFBR grant No. 18-12-00574 “Linguocultural dominants of legitimate/illegitimate political discursive practices in the Russian-language communication space: a typological study”.

Список литературы

- Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009. 448 с.
- Балыхина Т.М., Чжао Юйцзян. От методики к этнометодике. Обучение китайцев русскому языку: проблемы и пути их преодоления: монография. 2-е изд. М.: РУДН, 2010. 344 с.
- Боженкова Р.К., Боженкова Н.А. Лингвокультурологическая стратегия формирования полилингвальной и поликультурной личности инофона на завершающем этапе обучения РКИ // Научные исследования и разработки. Современная коммуникативистика. 2017. Т. 6. № 5 (30). С. 52–56.
- Боженкова Р.К., Боженкова Н.А., Романова Н.Н. О применении лингвокультурологической стратегии обучения РКИ в условиях реконструкции языковой среды // Русский язык вне России. Преподавание русского языка как иностранного вне языковой среды: проблемы и перспективы: международная научная конференция, посвященная 25-летию Центра русского языка в Лондоне (2–3 ноября 2017 г.): сб. материалов конференции. Лондон, 2017. С. 68–74.
- Букин Д. Учим русскому языку с нуля (начальный этап обучения) // Foreign Language Teaching. 2013. Т. 40. № 4. С. 574–578.
- Быкова О.П., Мартынова М.А., Сиромаша В.Г. О готовности современного преподавателя принять вызовы времени // Известия ЮЗГУ. Серия: Лингвистика и педагогика. 2017. № 2 (23). С. 119–126.

- Выготский Л.С.* Мышление и речь. Т. 2. М.: Педагогика, 1982. 312 с.
- Гербик Л.Ф.* Преподавание русского языка как иностранного на начальном этапе обучения // Материалы XII Конгресса МАПРЯЛ «Русский язык и литература во времени и пространстве» / под ред. Л.А. Вербической, Лимины Лю, Е.Е. Юркова. Shanghai Foreign Education Press, 2011. Т. 3. С. 371–373.
- Городилова Г.Г.* Лингводидактическое обоснование системы обучения русской речи нерусских студентов: дис. ... д-ра пед. наук. М., 1980. 330 с.
- Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Базовый уровень / сост. М.М. Нахабина и др. 2-е изд., испр. и доп. М.–СПб.: Златоуст, 2001. 32 с.
- Зарецкая С.А., Симмс Е.* Современные технологии в области преподавания РКИ // Русский язык вне России. Преподавание русского языка как иностранного вне языковой среды: проблемы и перспективы: международная научная конференция, посвященная 25-летию Центра русского языка в Лондоне (2–3 ноября 2017 г.): сб. материалов конференции. Лондон, 2017. С. 306–312.
- Зимняя И.А.* Педагогическая психология. Ростов-на-Дону: Феникс, 1997. 480 с.
- Капитонова Т.И., Московкин Л.В.* Методика обучения русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки. СПб.: Златоуст, 2005. 272 с.
- Красных В.В.* Лингвокогнитивная природа феномена воспроизводимости в свете психолингвокультурологии // Мир русского слова. 2014. № 2. С. 9–16.
- Леонтьев А.А.* Основы психолингвистики // Педагогическая библиотека. М., 1997.
- Леонтьев А.Н.* Лекции по общей психологии: учебное пособие / под ред. Д.А. Леонтьева, Е.Е. Соколовой. 4-е изд., стер. М.: Смысл, 2007. 511 с.
- Маслоу А.* Мотивация и личность. СПб.: Питер, 2003. 352 с.
- Мотина Е.И.* Язык и специальность: лингвометодические основы обучения русскому языку студентов-нефилологов. 2-е изд., испр. М.: Рус. яз., 1988. 176 с.
- Орехова И.А.* Языковая среда: попытка типологии. М., 2003. 195 с.
- Приказ Министерства образования и науки РФ от 28 октября 2009 г. № 463 «Об утверждении федеральных государственных требований по русскому языку как иностранному». URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/96953/> (дата обращения: 03.09.2018).
- Приказ Министерства образования и науки РФ от 3 октября 2014 № 1304 «Об утверждении требований к освоению дополнительных общеобразовательных программ, обеспечивающих подготовку иностранных граждан и лиц без гражданства к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке». URL: <https://base.garant.ru/70805592/> (дата обращения: 03.09.2018).
- Прохоров Ю.Е.* Национальные социокультурные стереотипы общения и их роль в обучении русскому языку иностранцев. 4-е изд., стер. М.: ДомКнига, 2006. 225 с.
- Пугачёв И.А.* Этноориентированная методика в поликультурном преподавании русского языка как иностранного: монография. М.: РУДН, 2011. 284 с.
- Смолякова Н.С.* Специфика обучения языку специальности на начальном этапе преподавания русского языка как иностранного в рамках совместной образовательной программы «2+2» // Молодой ученый. 2011. № 11. Т. 1. С. 197–200.
- Стребуль Л.О., Кассина Т.А.* Инновационные подходы в развитии коммуникативной компетенции студентов-иностранцев // Ученые записки Таврического национального университета имени В.И. Вернадского. Серия: Филология. Социальные коммуникации. 2013. Т. 26 (65). № 1. С. 580–585.
- Стрельчук Е.Н.* Речевой портрет африканского студента (носителя языка-посредника) // Вестник российского университета дружбы народов. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. 2015. № 1. С. 21–27.
- Стрельчук Е.Н.* Речевой портрет китайского студента: общая характеристика и рекомендации для преподавателей-предметников // Известия высших учебных заведений. Серия: Гуманитарные науки. 2014. Т. 5. № 3. С. 239–242.

- Стрельчук Е.Н.* Формирование русской речевой культуры иностранных бакалавров негуманитарных специальностей в вузах РФ: дис... д-ра пед. наук. М., 2016. 357 с.
- Хавронина С.А., Балыхина Т.М.* Инновационный учебно-методический комплекс «Русский язык как иностранный»: учебное пособие. М.: РУДН, 2008. 198 с.
- Чуканова Т.В., Черная Е.В.* Проблема мотивации в исследованиях отечественных и зарубежных психологов в конце XX века // *Международный студенческий научный вестник*. 2015. № 5–2. URL: <http://www.eduherald.ru/ru/article/view?id=13329> (дата обращения: 24.07.2018).
- Щерба Л.В.* Языковая система и речевая деятельность. Л.: Наука, 1964. 223 с.
- Шукин А.Н.* Методика преподавания русского языка как иностранного: учеб. пособие для вузов. 2-е изд. М.: Высш. шк., 2011. 334 с.
- Argyle M.* *The Scientific Study of Social Behaviour*. London: Methuen, 1957. 238 p.
- Bozhenkova N.A., Bozhenkova R.K.* Real and Possible in the Boundaries of the Common Language and Cultural Universe // *Middle-East Journal of Scientific Research*. 2013. No. 8(4). Pp. 479–482.
- Bozhenkova R.K., Bozhenkova N.A., Mirzaeva T.E.* Conceptual-methodological aspects of Chinese students-philologistst training to prosodico-accentological norms of Russian vocabulary: problem statement // *Journal of language and literature*. 2014. Vol. 5. No. 3. Pp. 400–402.
- Murray H.A.* *Explorations in Personality*. New York: Oxford University Press, 1938. 761 p.
- Shulgina N.P.* Occupational self-guidance of high school students: psychological and pedagogical // *Advances in Environmental Biology*. 2014. Vol. 8(13). Pp. 429–432.

История статьи:

Дата поступления в реакцию: 18.01.2019

Дата принятия к печати: 25.03.2019

Для цитирования:

Боженкова Н.А., Боженкова Р.К., Шульгина Н.П. Психолого-педагогическая траектория обучения русскому языку как иностранному: этап речевой адаптации // *Русистика*. 2019. Т. 17. № 3. С. 326–365. <http://dx.doi.org/10.22363/2618-8163-2019-17-3-326-365>

Сведения об авторах:

Боженкова Наталья Александровна, доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры общего и русского языкознания Гос. ИРЯ имени А.С. Пушкина. *Сфера научных интересов:* лингвистика текста, общая теория дискурса, психолингвистика, лингвокультурология, политическая лингвистика, социолингвистика и межкультурная коммуникация, стилистика, риторика, культура русской речи, лингвистические и методические аспекты русского языка в иноязычной аудитории, русского языка и литературы в русской аудитории и др. Автор более 350 научных публикаций. *Контактная информация:* natalyach@mail.ru.

Боженкова Раиса Константиновна, доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры русского языка МГТУ имени Н.Э. Баумана. *Сфера научных интересов:* лингвокультурология, общая теория дискурса, лингвистическая герменевтика, семантика, межкультурная коммуникация, фонетика и акцентология, стилистика, риторика, культура русской речи, лингвистические и методические аспекты РКИ. Автор более 300 научных публикаций. *Контактная информация:* rkbozhenkova@mail.ru.

Шульгина Надежда Петровна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры русского языка и общеобразовательных дисциплин для иностранных граждан Юго-Западного государственного университета (г. Курск). *Сфера научных интересов*: методика преподавания РКИ, культура русской речи, лингвокультурология, межкультурная коммуникация. Автор более 200 научных публикаций. *Контактная информация*: nad.schulgina@mail.ru

References

- Argyle, M. (1957). *The Scientific Study of Social Behaviour*. London: Methuen Publ.
- Azimov, Z.G., & Shchukin, A.N. (2009). *A new dictionary of methodological terms and notions. Theory and practice in foreign language teaching*. Moscow: IKAR Publ. (In Russ.)
- Balykhina, T.M., & Chzhao, Y. (2010). *Ot metodiki k etnometodike [From methodology to ethnomethodology]*. Moscow: RUDN Publ. (In Russ.)
- Bozhenkova, N.A., & Bozhenkova, R.K. (2013). The Real and the Possible in the boundaries of the common language and cultural universe. *Middle-East Journal of Scientific Research*, 8(4), 479–482.
- Bozhenkova, R.K., & Bozhenkova, N.A. (2017). Lingvokul'turologicheskaya strategiya formirovaniya polilingval'noi i polikul'turnoi lichnosti inofona na zavershayushchem etape obucheniya RKI [Linguocultural strategy of forming a multilingual and multicultural personality of a foreign speaker at the final stage of teaching Russian as a foreign language]. *Nauchnye issledovaniya i razrabotki. Sovremennaya kommunikativistika [Scientific research. Modern communication studies]*, 6(5–30), 52–56. (In Russ.)
- Bozhenkova, N.A., Bozhenkova, R.K., & Romanova, N.N. (2017). O primeneniі lingvokul'turologicheskoi strategii obucheniya RKI v usloviyakh rekonstruktsii yazykovoi sredy [On applying linguocultural strategy in teaching Russian as a foreign language under the conditions of language environment reconstruction]. *The Russian language outside Russia. Teaching Russian as a foreign language beyond language environment: challenges and prospects. International scientific conference dedicated to the 25th anniversary of London Russian Language Centre (November 2–3, 2017): Conference Proceedings* (pp. 68–74). London. (In Russ.)
- Bozhenkova, R.K., Bozhenkova, N.A., & Mirzaeva, T.E. (2014). Conceptual-methodological aspects of Chinese students-philologists training to prosodico-accentological norms of Russian vocable: problem statement. *Journal of language and literature*, 5(3), 400–402. (In Eng.)
- Bukin, D. (2013). Uchim russkomu yazyku s nulya (nachal'nyi etap obucheniya) [Teaching the Russian language from scratch (elementary level)]. *Foreign Language Teaching*, 40(4), 574–578. (In Russ.)
- Bykova, O.P., Martynova, M.A., & Siromakha, V.G. (2017). On modern teacher's readiness to face the challenges of the present time. *Izvestiya YUZGU. Seriya: Lingvistika i pedagogika*, 2, 119–126. (In Russ.)
- Chukanova, T.V., & Chernaya, Y.V. (2015). Problema motivatsii v issledovaniyakh otechestvennykh i zarubezhnykh psikhologov v kontse XX veka [Motivation in the studies of Russian and foreign psychologists at the end of the XX century]. *Mezhdunarodny studentchesky nauchny vestnik*. Retrieved July 24 2017 from <http://www.eduherald.ru/ru/article/view?id=13329>
- Gerbik, L.F. (2011). Prepodavanie russkogo yazyka kak inostrannogo na nachal'nom etape obucheniya [Teaching Russian as a foreign language at the beginner stage]. *The Russian language and literature in time and space: Proceedings of the XII Congress MAPRYAL* (3, pp. 371–373). Shanghai Foreign Education Press. (In Russ.)

- Gorodilova, G.G. (1980). *Lingvodidakticheskoe obosnovanie sistemy obucheniya russkoi rechi nerusskikh studentov* [Linguodidactic foundations of the system of teaching Russian speech to foreign students]. (Doctoral dissertation, Moscow). (In Russ.)
- Kapitonova, T.I., & Moskovkin, L.V. (2005). *Metodika obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu na etape predvuzovskoi podgotovki* [Methods of teaching Russian as a foreign language at the preparatory faculty]. Saint Petersburg: Zlatoust Publ. (In Russ.)
- Khavronina, S.A., & Balykhina, T.M. (2008). *Innovatsionnyi uchebno-metodicheskii kompleks "Russkii yazyk kak inostrannyi": uchebnoe posobie* [Innovative educational and methodological complex "Russian as a Foreign Language": manual]. Moscow: RUDN Publ. (In Russ.)
- Krasnykh, B.B. (2014). Linguocultural nature of reproducibility in the light of psycholinguistic culturology. *The World of Russian Word*, (2), 9–16. (In Russ.)
- Leont'ev, A.A. (1997). *Osnovy psikholingvistiki* [The bases of psycholinguistics]. Retrieved July 15 2018 from: http://www.pedlib.ru/Books/3/0307/3_0307-1.shtml#book_page_top
- Leont'ev, A.N. (2007). *Leksii po obschei psikhologii: uchebnoe posobie* [Lectures on general psychology: manual]. Moscow: Smysl Publ. (In Russ.)
- Maslow, A. (2003). *Motivatsiya i lichnost'* [Motivation and personality]. Saint Petersburg: Piter Publ. (In Russ.)
- Motina, E.I. (1988). *Yazyk i spetsial'nost': lingvometodicheskie osnovy obucheniya russkomu yazyku studentov-nefilologov* [Language and speciality: linguistic and methodological bases of teaching Russian to non-philologists]. Moscow: Russky yazyk Publ. (In Russ.)
- Murray, H.A. (1938). *Explorations in Personality*. New York: Oxford University Press.
- Nakhabina, M.M. (2001). *Gosudarstvennyi standart po russkomu yazyku kak inostrannomu. Bazovyi uroven'* [State standard in Russian as a foreign language. Basic level]. Moscow, Saint Petersburg: Zlatoust Publ. (In Russ.)
- Orekhova, I.A. (2003). *Yazykovaya sreda: popytka tipologii* [Language environment: an attempt of classification]. Moscow. (In Russ.)
- Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation No. 1304. (October 3, 2014). *Ob utverzhdenii trebovaniy k osvoeniyu dopolnitel'nykh obshcheobrazovatel'nykh programm, obespechivayushchikh podgotovku inostrannykh grazhdan i lits bez grazhdanstva k osvoeniyu professional'nykh obrazovatel'nykh programm na russkom yazyke* [On the endorsement of requirements to training supplementary general education programs, preparing citizens of foreign states and stateless people for subsequent mastering of professional education programs in the Russian language]. Retrieved September 3 2018 from: <https://base.garant.ru/70805592/>
- Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation No. 463. (October 28, 2009). *Ob utverzhdenii federal'nykh gosudarstvennykh trebovaniy po russkomu yazyku kak inostrannomu* [On the endorsement of federal state requirements in Russian as a foreign language]. Retrieved September 3 2018 from: <https://moluch.ru/archive/34/3906/>
- Prokhorov, Y.Y. (2006). *Natsional'nye sotsiokul'turnye stereotipy obshcheniya i ikh rol' v obuchenii russkomu yazyku inostrantsev* [National sociocultural communication stereotypes and their role in teaching Russian to foreign students]. Moscow: DomKniga Publ. (In Russ.)
- Pugachev, I.A. (2011). *Etnoorientirovannaya metodika v polikul'turnom prepodavanii russkogo yazyka kak inostrannogo* [Ethno-oriented methods in a multicultural approach to teaching Russian as a foreign language]. Moscow: RUDN Publ. (In Russ.)
- Shcherba, L.V. (1964). *Yazykovaya sistema i rechevaya deyatelnost* [Language system and verbal activity]. Leningrad: Nauka Publ. (In Russ.)
- Shchukin, A.N. (2011). *Metodika preodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo: uchebnoye posobiye dlya vuzov* [Methods of teaching Russian as a foreign language: manual for institutions of higher education]. Moscow: Vysshaya Shkola Publ. (In Russ.)

- Shulgina, N.P. (2014). Occupational self-guidance of high school students: psychological and pedagogical. *Advances in Environmental Biology*, 8(3), 429–432.
- Smolyakova, N.S. (2011). *Spetsifika obucheniya yazyku spetsial'nosti na nachal'nom etape prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo v ramkakh sovместnoi obrazovatel'noi programmy "2+2"* [The specifics of teaching the language of profession at the beginner stage of teaching Russian as a foreign language in the framework of the joint educational program "2+2"]. Retrieved September 5 2017 from: <https://moluch.ru/archive/34/3906/>
- Strebul', L.O., & Kassina, T.A. (2013). Innovative approaches to developing foreign students' communication competence. *Uchyonye zapiski Tavricheskogo natsionalnogo universiteta imeni V.I. Vernadskogo. Seriya: Filologiya. Sotsialnye kommunikatsii*, 26(65–1), 580–585. (In Russ.)
- Strelchuk, Y.N. (2014). Speech portrait of a Chinese student: general characteristics and recommendations. *News of Higher Schools. Series Humanities*, 5(3), 239–242. (In Russ.)
- Strelchuk, Y.N. (2015). Speech portrait of an African student (intermediate language native speaker). *Bulletin of Peoples' Friendship University of Russia. Series: Russian and foreign languages and methods of teaching*, (1), 21–27. (In Russ.)
- Strelchuk, Y.N. (2016). *The formation of speech culture of non-humanitarian bachelor students in Russian universities*. (Doctoral dissertation, Moscow). (In Russ.)
- Vygotskii, L.S. (1982). Myshleniye i rech' [Thinking and speaking]. *Sobraniye sochineniy: v 6 t.* [Collection of works: in 6 vols]. Retrieved June 15 2018 from: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskie-aspekty-obucheniya-inostrannomu-yazyku>
- Zaretskaya, S.A., & Simms, E. (2017). Sovremennye tekhnologii v oblasti prepodavaniya RKI [Modern technologies in teaching Russian as a foreign language]. *The Russian language outside Russia. Teaching Russian as a foreign language beyond language environment: challenges and prospects. International scientific conference dedicated to the 25th anniversary of the Russian Language Centre (November 2–3, 2017): Conference Proceedings* (pp. 306–312). London. (In Russ.)
- Zimnyaya, I.A. (1997). *Pedagogicheskaya psikhologiya* [Pedagogical psychology]. Rostov-on-Don: Fenix Publ. (In Russ.)

Article history:

Received: 18.01.2019

Accepted: 25.03.2019

For citation:

Bozhenkova N.A., Bozhenkova R.K., Shulgina N.P. Psychological and pedagogical course of teaching Russian as a foreign language: the stage of speech adaptation. *Russian Language Studies*, 17(3), 326–365. <http://dx.doi.org/10.22363/2618-8163-2019-17-3-326-365>

Bio notes:

Natalia Aleksandrovna Bozhenkova, Ph.D. in Philology, Distinguished Professor, Professor at the Department of General and Russian Linguistics, Pushkin State Russian Language Institute. *Research interests*: text linguistics, general discourse theory, psycholinguistics, cultural linguistics, political linguistics, social linguistics and cross-cultural communication, stylistics, rhetoric, Russian speech culture, linguistic and methodological aspects of the Russian language in a foreign society, linguistic and methodological aspects of Russian language and literature in the Russian society. Professor Bozhenkova has published over 350 scientific publications. *Contact information*: natalyach@mail.ru

Raisa Konstantinovna Bozhenkova, Ph.D. in Philology, Distinguished Professor, Professor at the Department of the Russian Language, Bauman Moscow State Technical University. *Research interests*: cultural linguistics, general discourse theory, linguistic hermeneutics, semantics, cross-cultural communication, phonetics and accentology, stylistics, rhetoric, Russian speech culture, linguistic and methodological aspects of Russian as a foreign language. Professor Bozhenkova has published over 300 scientific publications. *Contact information*: rkbozhenkova@mail.ru

Nadezhda Petrovna Shulgina, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of the Department of the Russian Language and General Subjects for Foreign Citizens of Southwest State University (Kursk). *Research interests*: methods of teaching Russian as a foreign language, Russian speech culture, cultural linguistics, intercultural communication. The author of more than 200 scientific publications. *Contact information*: nad.schulgina@mail.ru