



DOI: 10.22363/2618-8163-2023-21-2-148-162
EDN: AKVVSU


Научная статья

Формирование коммуникативной среды синхронного онлайн-урока по русскому языку в китайских группах

М.Ю. Лебедева¹, До У²

¹Государственный институт русского языка имени А.С. Пушкина, Москва,
Российская Федерация

²Сычуаньский университет иностранных языков, Чунцин, Китайская Народная Республика

 MYLebedeva@pushkin.institute

Аннотация. Коммуникативный подход к обучению русскому языку как иностранному (РКИ) предполагает, что основная цель – приобретение навыков общения на русском языке – может быть достигнута только в условиях благоприятной коммуникативной среды. Между тем онлайн-формат, получивший значительное распространение в настоящее время, характеризуется ограниченным взаимодействием участников учебного процесса. Таким образом, остро встает проблема разработки методических основ формирования продуктивной коммуникативной среды в процессе онлайн-обучения. Цель исследования – рассмотрение особенностей учебной коммуникации по русскому языку в китайских группах и разработка методических основ создания продуктивной коммуникативной среды на синхронных онлайн-уроках с учетом специфики поведения учащихся. Материалом исследования послужили 10 синхронных онлайн-уроков по РКИ общей продолжительностью 15 ч 51 мин. В занятиях принимали участие группы китайских учащихся (А2–В2). Для обработки результатов применялся метод контент-анализа с помощью программного обеспечения Atlas.ti. Кодирование проводилось на основе дедуктивного подхода с элементами индуктивного подхода; в основу системы кодирования положена категория социального присутствия, операционализированная и адаптированная под специфику обучения РКИ. Показано преобладание у китайских учащихся ряда коммуникативно-поведенческих паттернов в учебном общении, которые вступают в противоречие с актуальными методическими принципами. Выявлено, что несмотря на сильное влияние национальных культурных установок, параметры коммуникативной среды онлайн-урока по русскому языку могут варьироваться в зависимости от усилий преподавателя. Выдвигается положение о том, что формирование коммуникативной среды синхронного онлайн-урока по РКИ требует от преподавателя умения управлять интерактивностью коммуникации, формировать атмосферу сотрудничества и сплоченности онлайн-группы, поддерживать эмоциональность онлайн-коммуникации. Исследование вносит вклад в развитие цифровой лингводидактики РКИ, создавая научную основу для разработки методических приемов и технологий проектирования продуктивной образовательной среды в онлайн-обучении РКИ.

Ключевые слова: онлайн-обучение, русский язык как иностранный, китайские студенты, учебная коммуникация, социальное присутствие

© Лебедева М.Ю., У До, 2023



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

История статьи: поступила в редакцию 03.12.2022; принята к печати 08.02.2023.

Благодарности: Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 21-78-00126, <https://rscf.ru/project/21-78-00126/>. Авторы благодарят магистрантов Государственного института русского языка имени А.С. Пушкина за помощь в транскрибации и разметке данных.

Для цитирования: Лебедева М.Ю., У До. Формирование коммуникативной среды синхронного онлайн-урока по русскому языку в китайских группах // Русистика. 2023. Т. 21. № 2. С. 148–162. <http://doi.org/10.22363/2618-8163-2023-21-2-148-162>

Введение

Важнейшей научной задачей современного этапа развития методики обучения русскому языку как иностранному (РКИ) является разработка основ цифровой лингводидактики, которые позволяли бы, с одной стороны, использовать все возможности современных информационных технологий, а с другой – могли бы компенсировать ограничения виртуальной среды. Одним из важнейших подобных ограничений исследователи считают опосредованное и лимитированное взаимодействие между субъектами учебного процесса (Розина, 2004; Zheng et al., 2020; Черкасова, 2021 и др.). Преподаватели в своей рефлексии относительно трудностей дистанционной формы работы замечают, что вследствие опосредованности контакта с учащимися снижается качество преподаваемого материала и степень коллективного сотрудничества (Черкасова, 2021). Вместе с тем преподаватели РКИ возлагают определенные надежды на новые формы и способы взаимодействия в цифровой среде, предполагая, что эффективная интеграция технологий для совместной работы и гибридизация синхронного и асинхронного общения участников образовательного процесса способны привнести новые возможности в обучение русскому языку иностранцев (Лебедева, 2022: 1342).

Роль продуктивной учебной коммуникации в успешном онлайн-обучении РКИ трудно переоценить. С одной стороны, на общедидактическом уровне современные образовательные концепции конструктивизма и коннективизма признают приоритет социального взаимодействия между контрагентами образовательного процесса (см., например: Mattar, 2018). В теоретических работах, посвященных онлайн-обучению, также утверждается ключевая роль коммуникационного аспекта дистанционного обучения (Moore, 1997; Hou, Wu, 2011; Barri, 2020), который, согласно некоторым исследованиям, может превосходить по важности такие аспекты, как содержание учебной программы и ее техническую реализацию (Garrison, 2020). С другой стороны, на частности дидактическом уровне место ведущего подхода в обучении иностранному языку уже несколько десятилетий устойчиво занимает коммуникативный подход, провозглашающий главной целью обучение общению и предполагающий достижение этой цели непосредственно в условиях общения (Пасов, Кузовлева, 2010). Традиционная методика РКИ определяет урок как двусторонний диалогический процесс, в ходе которого оптимальное поведение преподавателя стимулирует деятельность учащихся, создает атмосферу сотрудничества на уроке (Добровольская, 1981). Следовательно, критически

важно, чтобы преподаватель в процессе онлайн-обучения русскому языку как иностранному сформировал условия для эффективной коммуникации между всеми участниками образовательного процесса, элиминируя или минимизируя ограничения, накладываемые цифровой средой, используя при этом специальные методические приемы.

В контексте преподавания РКИ особый интерес вызывают коммуникативные аспекты онлайн-обучения в российских вузах студентов из Китая. Актуальность этого вопроса связана с тем, что сегмент китайских учащихся является наиболее представительным в российском высшем образовании: в 2012 г. стороны подписали план действий по развитию китайско-российского сотрудничества в области гуманитарных наук, цель которого – достижение 100 тысяч студентов, обучающихся в странах-партнерах (Лузянин и др., 2020). По состоянию на 2019 г. (то есть до эпидемии) в России насчитывалось около 30 тысяч китайских студентов (Лузянин и др., 2020). При этом для контингента из Китая остается востребованным онлайн-формат, широко внедренный во время пандемии и используемый вузами в разных организационных конфигурациях (например, в гибридном обучении).

Для методики онлайн-обучения РКИ, развивающейся на современном этапе в русле коммуникативного подхода, представляет особую важность специфика коммуникативного поведения китайских учащихся, связанная с культурными предписаниями. Как отмечают исследователи образовательной системы КНР, по традиции на занятиях ведущая роль отводится учителю. Это отчасти объясняется тем, что, по сравнению с западными странами и регионами, Китай является типичной страной с высокой дистанцией власти (Hofstede, 2010). Культурные традиции в сфере образования Китая предписывают испытывать абсолютное уважение к учителям. Отношения между учителями и учениками на занятиях скорее формальные, коммуникация характеризуется стандартизованностью, строгостью, значительной дистанцией. Однако за пределами класса отношения могут быть менее формальными, учитель может дружелюбно взаимодействовать с учениками и давать им больше эмоциональной поддержки и поощрения.

Это подтверждается эмпирическими исследованиями китайского образования. Так, на материале уроков в средних школах Китая было показано, что учителя в основном доминируют в общении в классе, при этом уровень эмоциональной поддержки в классе оценивается как относительно низкий, общая атмосфера на занятиях характеризуется как формальная и осторожная (Zhang et al., 2021). Китайские студенты активно отвечают на вопросы преподавателя, считая необходимым выполнять его задания и указания, но мало общаются друг с другом и не участвуют в совместной работе, что может стать барьером для развития коммуникативных навыков в процессе обучения РКИ, особенно в онлайн-формате.

Во время пандемии COVID-19 опыт массового онлайн-обучения в вузах КНР исследовался в том числе с позиций коммуникативной среды обучения и поведенческих паттернов обучающихся. Накоплен массив работ, посвященных коммуникативному аспекту онлайн-обучения, возможностям его измерения, а также анализу факторов, влияющих на его качество в системе

китайского образования (Ge et al., 2017; Yang et al., 2020; Zhang, Guo, 2012). Показательно, что в фокусе внимания ученых оказывается коммуникативное поведение учителя (Li, Jiang, 2009; Wang, 2020); тем самым косвенно подтверждается мысль о том, что китайская образовательная система центрирована на преподавателе. Китайские исследователи на материале национального образования также констатируют, что низкий уровень вовлеченности студентов в коммуникативную среду онлайн-курса коррелирует с низкими результатами обучения (Zhu, 2021; Sun et al., 2022). Напротив, онлайн-курсы, в которых преподавателю удалось сформировать и поддерживать продуктивную коммуникативную среду и вовлечь в нее всех участников, оказываются более эффективными с точки зрения образовательных результатов. Исследователи объясняют это тем, что онлайн-обучение требует от студентов больше усилий и самодисциплины, которые трудно поддерживать в одиночку. Напротив, «социально присутствующие» студенты помогают друг другу, подбадривают и тем самым стимулируют к активному участию и усиленной работе. Обращают на себя внимание оптимистичные оценки влияния онлайн-формата на эффективность коммуникативной среды: отмечается, что в условиях массового онлайн-обучения студенты оказались склонны к общению с преподавателями, и предполагается, что это связано с тем, что из-за физической удаленности студентам становится проще выражать свое мнение в условиях виртуальной учебной среды (Бе, Лю, 2020).

В связи с тем, что в русле коммуникативного подхода основной целью обучения РКИ является формирование и развитие навыков общения на русском языке, остро стоит задача разработки методических основ формирования продуктивной коммуникативной среды в процессе онлайн-обучения РКИ. Одним из компонентов такой среды, по мнению исследователей и методистов, должно стать так называемое социальное присутствие всех участников учебного процесса, создаваемое преподавателем на онлайн-занятии и за его пределами специальным образом – с помощью определенных педагогических стратегий и технологий. Под социальным присутствием нами понимается, вслед за Р. Гаррисоном (Garrison et al., 2000: 94), способность и готовность обучающихся проецировать себя социально и эмоционально в виртуальной учебной коммуникации. В аспекте обучения РКИ эта категория обладает высокой значимостью, поскольку высокий уровень социального присутствия, созданный несмотря на опосредованность обучения, согласно выводам исследователей, является значимым предиктором удовлетворенности учащихся дистанционным обучением и обеспечивает продуктивную коммуникативную учебную среду, необходимую для задач обучения РКИ (Gunawardena, Zittle, 1997; Richardson, Swan, 2003). В данной статье социальное присутствие используется как операциональное понятие для анализа коммуникативной среды онлайн-урока по РКИ; его содержание адаптировано нами с учетом особенностей обучения русскому языку как иностранному в цифровой среде.

Цель исследования – рассмотрение особенностей учебной коммуникации по русскому языку в китайских группах и разработка методических основ создания продуктивной коммуникативной среды на синхронных онлайн-уроках с учетом специфики поведения учащихся.

Методы и материалы

Материалом исследования стали данные корпуса записей синхронных онлайн-уроков по русскому языку как иностранному RuTOS (Лебедева и др., 2022). Была сформирована выборка из десяти занятий, проводившихся в рамках практических курсов по РКИ, в которых принимали участие группы китайских учащихся в период с весеннего семестра 2020 г. по весенний семестр 2022 г. в четырех различных вузах России: Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, МГУ им. М.В. Ломоносова, МГИМО, РГУ им. А.Н. Косыгина. Уровень русского языка в группах варьировался от А2 до В2. Общая продолжительность звучащего материала в выборке составила 15 ч 51 мин, объем подкорпуса – 61 344 слов.

Все занятия проводились на платформе видеоконференций Zoom. Студенты и преподаватели были уведомлены о том, что занятия записываются. Видеозаписи занятий были транскрибированы, каждое занятие в корпусе размечено по дате, названию учебного заведения, продолжительности урока, количеству участников, уровню образования участников (например, довузовская или магистерская программа), основной теме занятия, примерному уровню владения русским языком учащихся.

Для достижения цели исследования при обработке результатов применялся метод контент-анализа отобранного материала с помощью программного обеспечения Atlas.ti. Кодирование проводилось на основе дедуктивного подхода (Bohn-Gettler, Olson, 2019: 5): на первом этапе был сформирован перечень кодов, основой для которого стала система, предложенная в (Rourke et al., 1999) и применяемая в последующих исследованиях конструкта социального присутствия. Согласно этой системе, эффективность коммуникативной учебной среды репрезентируется в трех группах поведенческих проявлений участников обучения: группа аффективных индикаторов, связанных с проявлением чувств, эмоций, юмором, раскрытием личной информации на русском языке; группа индикаторов интерактивности коммуникации, к которым относятся вопросы, приглашения к высказыванию, речевые акты выражения согласия, благодарности, одобрения, случаи продолжения, цитирования или перефразирования высказывания другого участника; группа индикаторов атмосферы сотрудничества в группе, к которым причисляются этикетные речевые акты, называние собеседников по имени, упоминание группы как единого целого, фатическое общение без учебной цели.

В ходе работы с материалом нами также применялись элементы индуктивного подхода к проведению контент-анализа, которые позволили расширить схему кодирования и дополнить список индикаторов теми проявленными показателями социального присутствия, которые не были учтены в исходной теоретической рамке. Кроме того, в предложенной системе разметки учтены роли участников общения: преподаватель или учащийся. Итоговая версия системы разметки индикаторов социального присутствия приведена в табл. 1.

Таблица 1

Система разметки индикаторов коммуникативной среды синхронного онлайн-урока по РКИ

Группа индикаторов	Описание индикатора	Код разметки
Стратегии учащегося и преподавателя, направленные на поддержание интерактивности учебной коммуникации	Благодарность, высказанная учителем	Appreciation_Teacher
	Благодарность, высказанная студентом	Appreciation_Student
	Одобрение, похвала со стороны студента	Approval_Student
	Одобрение, похвала со стороны преподавателя	Approval_Teacher
	Студент вступает в спор, возражает учителю или одногруппнику	Argue_Student
	Преподаватель выражает поддержку студенту	Support_Teacher
	Вопрос, заданный студентом	Asking_Q_Student
	Вопрос, заданный преподавателем	Asking_Q_Teacher_
	Студент продолжает мысль учителя или одногруппника	Cont_Student
	Учитель продолжает мысль студента	Cont_Teacher
	Учитель явным образом приглашает группу студентов высказаться	Group_Invitation_Teacher
	Учитель приглашает конкретного студента высказаться	Personal_Invitation_Teacher
	Студент приглашает другого студента или учителя высказаться	Invitation_Student
	Студент перефразирует чужие слова, демонстрируя свое понимание	Paraphrase_Student
	Учитель перефразирует слова студента, демонстрируя свое понимание	Paraphrase_Teacher
	Стратегии учащегося и преподавателя, направленные на создание атмосферы сотрудничества в учебной группе	Упоминание или цитирование чужого высказывания студентом
Упоминание или цитирование чужого высказывания преподавателем		Quoting_Teacher
Завершение занятия, прощание со стороны студента		Closure_Student
Завершение занятия, прощание со стороны учителя		Closure_Teacher
Преподаватель приветствует группу или отдельного студента		Greeting_Teacher
Студент приветствует группу, учителя или конкретного студента		Greetings_Student
Упоминание группы как единого сообщества (например, через местоимение «мы» для обозначения группы, «наш», «группа», «команда» и т. д.)		Group_Student
Инициация фатического общения без прагматической или учебной цели – со стороны студента		Phatics_Student
Инициация фатического общения без прагматической или учебной цели – со стороны преподавателя		Phatics_Teacher
Стратегии учащегося и преподавателя, направленные на поддержание эмоциональности учебной коммуникации	Студент называет другого студента или учителя по имени	Vocatives_Student
	Учитель называет студента по имени	Vocatives_Teacher
	Выражение эмоций студентом	Emotions_student
	Выражение эмоций преподавателем	Emotions_Teacher
	Шутка, юмористическое высказывание со стороны студента	Humour_student
	Шутка, юмористическое высказывание со стороны преподавателя	Humour_Teacher
	Раскрытие личной информации студентом	Self-disclosure_student
Раскрытие личной информации преподавателем	Self-disclosure_Teacher	
	Наблюдение со стороны учителя, интерпретация действий или чувств студента	Observation_Teacher

Результаты

Проведенный анализ позволил установить закономерности в проявлениях коммуникативного поведения китайских студентов, изучающих русский язык, на материале проанализированных синхронных онлайн-уроков. В табл. 2 показано распределение индикаторов трех групп по подкорпусу.

Таблица 2

Распределение индикаторов социального присутствия по подкорпусу

Группа индикаторов	Описание индикатора	Количество проявлений со стороны	
		Преподавателя	Студентов
Стратегии учащегося и преподавателя, направленные на поддержание интерактивности учебной коммуникации	Благодарность	25	12
	Одобрение, похвала	167	
	Согласие	113	126
	Несогласие, возражение	1	5
	Выражение поддержки	5	0
	Вопрос	317	50
	Продолжение мысли собеседника	14	11
	Приглашение к высказыванию конкретного участника	128	2
	Приглашение к высказыванию всей группы	33	0
	Перифраз как демонстрация понимания	32	0
Упоминание или цитирование высказывания собеседника	9	11	
Общее количество проявлений интерактивности общения		844	217
Стратегии учащегося и преподавателя, направленные на создание атмосферы сотрудничества в учебной группе	Приветствие	7	6
	Прощание	8	11
	Упоминание группы как единого сообщества	4	0
	Фатическое общение	74	16
	Обращение к собеседнику по имени	432	26
Общее количество проявлений сплоченности		525	59
Стратегии учащегося и преподавателя, направленные на поддержание эмоциональности учебной коммуникации	Выражение эмоций	7	3
	Шутка, юмористическое высказывание	17	4
	Раскрытие личной информации	5	24
	Наблюдение, интерпретация действий или чувств собеседника	4	0
Общее количество проявлений эмоциональности коммуникации		33	31
Общее количество проявлений социального присутствия		1402	307

Анализ коммуникативной среды синхронных онлайн-уроков по РКИ с участием китайских студентов, обучающихся в монологических группах в российских вузах, показывает, что самыми распространенными на уроках по РКИ являются стратегии, направленные на поддержание интерактивно-

сти учебной коммуникации, реализованные в речи преподавателя. В меньшей степени представлены поведенческие проявления учебной коммуникации, связанные с ее эмоциональным аспектом.

Обсуждение

Анализ полученных результатов в контексте методики преподавания РКИ направлен в первую очередь на уточнение содержания профессионально-коммуникативной компетенции преподавателя РКИ, работающего в формате синхронного онлайн-обучения. Под профессионально-коммуникативной компетенцией, вслед за В.В. Молчановским, мы понимаем «комплекс знаний об особенностях коммуникации как важнейшем инструменте достижения целей обучения и решения задач, сформулированных исходя из этих целей», при этом «операциональная сторона профессионально-коммуникативной компетенции подразумевает владение технологией педагогического общения и педагогической техникой» (Молчановский, 1999).

Прокомментируем с этих позиций основные результаты и проиллюстрируем их некоторыми фрагментами дискурса из корпуса RuTOS (все примеры приводятся в конвенциональной орфографии, но с сохранением лексико-грамматических ошибок в речи студентов).

В целом подтверждается вывод, сделанный нами при исследовании всего корпуса RuTOS, о «преподавателецентричности» онлайн-уроков по РКИ и преобладании фронтальных форм работы (Лебедева и др., 2022). Вполне естественно, что преподаватель на занятиях по русскому языку задает много вопросов, соглашается со студентами, хвалит их, ссылается на их слова и пр., однако обращает на себя внимание весьма скромное место, которое занимают в общем объеме дискурса стратегии, проявленные в речи студентов (1402 против 307).

Эмоциональный аспект коммуникации представлен в проанализированных уроках слабо. При этом степень эмоционального проявления преподавателя значительно выше по сравнению с проявлениями студентов. Из почти 16-часовой коммуникации только 31 случай может быть отнесен к студенческим выражениям чувств, эмоций, юмористическим высказываниям на русском языке. Несколько шире представлены индикаторы, связанные с раскрытием китайскими студентами личной информации, их рассказом о себе, своих чертах характера, предпочтениях и пр. Так, в фрагменте (1) коммуникации совмещается юмористическое, ироничное высказывание студента с элементом самооценки (а возможно, и самокритики):

(1) Преподаватель: Студент А, что вы делали в выходные?

Студент: Честно говоря, вчера я изучал два новые слова. Это могут описывать, как проводить выходной день. Это обжора и соня. [смех]

Категория индикаторов, отражающая атмосферу сотрудничества в группе, представлена в первую очередь этикетными речевыми актами приветствия и прощания. При этом во всех проанализированных нами уроках эти речевые акты обращены от преподавателя к студентам и от студентов к преподавателю; между собой студенты, подключающиеся к занятию (и, вероятно, не видевшие друг друга до занятия) не здороваются. По сравнению с ситуацией очного обучения, когда студенты собираются в аудитории до прихода

преподавателя и имеют возможность обмениваться приветствием и несколькими репликами до начала занятия, в ситуации онлайн-урока эта часть групповой коммуникации, по-видимому, теряется.

Закономерно, что фатическое общение представлено в проанализированном подкорпусе достаточно широко и при этом сосредоточено, как правило, в самом начале занятия по РКИ. Очевидно, это связано с тем, что преподаватели инициируют беседу на внеучебные темы с целью разговорить студентов, «разогреть» их и включить в русскоязычную языковую среду урока. При этом преподаватели реализуют разные стратегии педагогической коммуникации. Так, в примере (2) преподаватель подхватывает реплики студента, проявляя живой интерес к личной информации, которой тот поделился.

(2) Преподаватель: Студент А, что вы делали в выходные?

Студент А: Ммм. Я, ммм, ездила в ресторан. И...

Преподаватель: Так...

Студент А: А, готовилась к презентации.

Преподаватель: Прекрасно. Хорошо, молодец. В ресторан китайский ездили?

Студент А: Да. Конечно.

Преподаватель: Конечно. Хорошо. [смех] Молодец. Так. Кто у нас тут еще? Студент Б, что вы делали в выходные?

Студент Б: Я пошла в кафе, в которое я всегда ходила пойти.

Преподаватель: Ага. Вам понравилось в этом кафе?

Студент Б: Конечно. И очень красивое кафе.

Напротив, в примере (3) традиционный фатический вопрос «Как дела?», обращенный к каждому студенту по очереди, напоминает скорее механическую проверку присутствия студентов на занятии. Кажется, что преподаватель обманывает ожидания собеседников, не выражая сочувствия в ответ на жалобу студента А об усталости, не проявляя интереса к блюду, которое понравилось студенту Б. В такой ситуации фатическая коммуникация, вероятно, не способна существенным образом повысить эффективность коммуникативной среды онлайн-урока по РКИ и не может быть расценена как успешный методический прием.

(3) Преподаватель: Замечательно, угу, Студент А, как вы?

Студент А: Нормально.

Преподаватель: Хорошо, поняла вас. Студент Б, как у вас дела?

Студент Б: Приятно, но чуть-чуть устала.

Преподаватель: Чуть-чуть что?

Студент Б: Эээ, устала.

Преподаватель: Ага, чуть-чуть устала. Все понятно, угу. <...> Студент В, вы как?

Студент В: Очень приятно и только что я ела очень вкусную еду.

Преподаватель: Ага, замечательно, замечательно, угу, Студент Г, как дела у вас?

В большинстве случаев такая коммуникация строится по стандартному фронтальному сценарию: преподаватель задает вопрос, студент отвечает на него, в то время как другие студенты не участвуют в общении и ждут своей очереди. Однако в аспекте исследования коммуникативной среды урока по

РКИ особенно любопытны ситуации, в которых такой стандартный сценарий нарушается: например, когда в диалог между преподавателем и студентом включаются и другие студенты, как в примере (4).

(4) Преподаватель: Какая у вас чудесная... [показывает] повязка на голове.

Студент А: [смех]

Преподаватель: А можно чуть-чуть подальше? Мы тогда увидим ваши уши. Чуть-чуть голову...

Студент Б: Красавица.

Преподаватель: Прекрасно. Прекрасно.

Студент А: Волосы не помыла, поэтому...

Преподаватель: Поняла. Ну так тоже очень красиво.

Уровень социального присутствия участников этого фрагмента коммуникации может быть оценен как высокий: преподаватель демонстрирует студенту А, что видит его/ее, замечает детали его/ее образа. Студент А получает комплименты от преподавателя и своего одногруппника и при этом чувствует себя достаточно безопасно (но вместе с тем, очевидно, смущенно), чтобы поделиться личной информацией (*волосы не помыла*).

Отдельно отметим такой индикатор коммуникативной среды урока, как выражение несогласия, который не был представлен в исходной системе индикаторов (Rourke et al., 1999), но был выделен нами в ходе анализа. Этот индикатор вызывает особый интерес в контексте нашего исследования, поскольку в китайской культуре несогласие с преподавателем неконвенционально. Мы полагаем, что готовность китайского студента поспорить с преподавателем на русском языке говорит о сокращении дистанции между этими ролями и косвенно свидетельствует о высоком уровне социального присутствия (пример (5)):

(5) Преподаватель: Да, молодец. Отлично, отлично. Да, все. Теперь правильно. Не забываем, да? Пропустили предлог. Влияет на что?

Студент: Но в первый раз я сказал. На.

Преподаватель: [мочает головой]

Студент: Нет, точно я сказал.

Преподаватель: Нет. Точно не сказали. [смех]. Я специально записала.

Студент: Нет, я сказал [смех].

Преподаватель: [смех] Так, хорошо. Да. Но в любом случае, да, обращаем внимание.

Таким образом, с одной стороны, в целом подтверждается тезис о том, что китайские студенты не склонны активно проявлять себя во время занятий и взаимодействовать с преподавателем и другими студентами. Эмпирический материал продемонстрировал преобладание у китайских учащихся ряда коммуникативно-поведенческих паттернов в учебном общении: китайские студенты предпочитают слушать преподавателя, вступать в коммуникацию после прямого обращения, в диалоге реагировать на вопросы преподавателя и избегать инициативных реплик, выражать согласие. Это согласуется с работами, посвященным китайским образовательным традициям, в которых указывается на то, что еще со школьной скамьи китайским учащимся прививается преимущественно молчаливая позиция, готовность отвечать на вопросы, но не задавать их, склонность соглашаться с преподавателем как

непререкаемым авторитетом и не высказывать свое мнение, тем более отличное от мнения преподавателя (Бе, Лю, 2020; Zhang et al., 2021). Такие культурные предписания определяют коммуникативное поведение китайских студентов, по-видимому, даже в тех ситуациях, когда они оказываются вне системы образования Китая.

Специфика коммуникативного поведения китайских учащихся особенно значима в контексте иноязычного обучения. Коммуникативный подход, студентоцентричное обучение языку, делегирование активному самостоятельному студенту ответственности за процесс обучения, трансформация роли преподавателя как фасилитатора – все эти актуальные тенденции, характерные для современного этапа развития методики преподавания РКИ, сталкиваются с культурными установками китайских учащихся. Это столкновение еще сильнее в онлайн-обучении, где принципиальна активная позиция учащегося, проявленная в том числе в его коммуникативном поведении. Следовательно, важнейшей специальной задачей преподавателя РКИ, работающего с китайскими учащимися в онлайн-формате, становится целенаправленное создание социального присутствия всех участников урока с помощью комплекса методических стратегий и приемов.

Как показал проанализированный материал, применение таких стратегий и приемов способно преодолеть ограничения, накладываемые как опосредованностью коммуникации, так и китайскими культурными предписаниями. Так, результаты исследования позволяют заметить некоторые отступления от конвенционального поведения китайских учащихся на занятиях. В проанализированном материале китайские студенты демонстрировали способность шутить, спорить с преподавателем, вступать в групповое взаимодействие (например, обращая друг к другу по имени, шутя друг над другом или ссылаясь на высказывания друг друга). И хотя мы фиксируем низкий уровень социального присутствия на нашем материале, по сравнению с образцами учебного дискурса в западных образовательных системах, тем не менее мы далеки от того, чтобы приравнивать его к нулю, как это было показано в китайских работах (Zhan, 2014).

Это подтверждает наш тезис о том, что, несмотря на сильное влияние национальных культурных установок, уровень социального присутствия в китайских группах может варьироваться в зависимости от усилий преподавателя. При этом, как указывают Д. Бе и Ц. Лю, онлайн-формат может служить не ограничением, а, напротив, благоприятным условием для повышения уровня социального присутствия и активизации роли студента (Бе, Лю, 2020: 21). Таким образом, важнейшей задачей современной методической науки является описание и оценка эффективности тех педагогических стратегий, приемов и технологий, которые способны сформировать продуктивную образовательную среду для онлайн-обучения РКИ. Некоторые стратегии повышения уровня социального присутствия, которые используют преподаватели в проанализированном нами материале, могут быть охарактеризованы как работающие. К ним относятся, в частности, инициация фатического общения, проявление интереса к личной информации, которой делится студент, уточняющие вопросы-интеррогативы, вербализованная интерпретация

своих наблюдений за действиями или чувствами студента как показатель вовлеченности в коммуникацию.

Таким образом, формирование коммуникативной среды синхронного онлайн-урока по РКИ требует от преподавателя владения следующими компонентами профессионально-коммуникативной компетенции:

1. Управление интерактивностью коммуникации предполагает целенаправленные усилия преподавателя по организации полилогического общения на онлайн-уроке, при котором студенты взаимодействуют между собой, задают вопросы друг другу и преподавателю, подхватывают и продолжают мысли друг друга, ссылаются на высказывания друг друга, соглашаются и спорят друг с другом.

2. Формирование атмосферы сотрудничества и сплоченности онлайн-группы предполагает, что эффективное групповое онлайн-обучение языку возможно только в условиях сформированного учебного коллектива, участники которого, несмотря на разделенность экраном, осознают себя не отдельными независимыми друг от друга индивидами, а членами целостной группы.

3. Поддержка эмоциональности коммуникации находит свое выражение в психологических приемах, направленных на личностное раскрытие каждого участника обучения, учет его психоэмоциональных состояний, развитие у студентов эмпатии и навыков эмоциональной поддержки друг друга.

Отметим, что ограничение данного исследования состоит в том, что в нем используется доступный для анализа материал – записи онлайн-уроков, проведенных в формате видеоконференции. При этом за пределом нашего наблюдения остаются другие способы коммуникации между участниками обучения – например, групповой чат или личные сообщения в мессенджере, которыми, по опыту одного из авторов статьи, нередко пользуются китайские студенты прямо во время занятия. Возможно, именно такая письменная коммуникация выполняет функцию усиления социального присутствия студентов, однако этот материал, в силу его конфиденциальности, не доступен для исследования. При этом сформулированные нами особенности распространяются на онлайн-обучение в целом, включая его синхронный и асинхронный компоненты.

Заключение

Исследование позволяет сделать вывод о том, что формирование коммуникативной среды синхронного онлайн-урока по РКИ требует от преподавателя РКИ владения следующими компонентами профессионально-коммуникативной компетенции: умением управлять интерактивностью коммуникации, формировать атмосферу сотрудничества в онлайн-группы, поддерживать эмоциональность коммуникации в процессе онлайн-обучения РКИ.

Исследование вносит вклад в развитие цифровой лингводидактики РКИ, создавая научную основу для разработки методических приемов и технологий проектирования продуктивной образовательной среды в онлайн-обучении русскому как иностранному.

Перспективным развитием данного исследования станет контрастивный анализ онлайн-уроков с разными параметрами, который позволит точнее определить факторы, положительно влияющие на эффективность учебной коммуникации в онлайн-обучении РКИ, и на их основе разработать систему педагогических стратегий и технологий.

Список литературы

- Бе Д., Лю Ц. Временные меры или новая экспериментальная модель? Преподавание в китайских вузах в период пандемии COVID-19 // *Международное высшее образование*. 2020. № 102. С. 19–21.
- Добровольская В.В. От плана к уроку // *Русский язык за рубежом*. 1981. № 1. С. 64–69.
- Лебедева М.Ю. Цифровая трансформация в обучении русскому языку : ожидания преподавателей // *Динамика языковых и культурных процессов в современной России*. 2022. № 7. С. 1339–1343.
- Лебедева М.Ю., Лапошина А.Н., Алкснит Н.А., Ляшенко Т.В. RuTOS : корпус онлайн-уроков по русскому языку как иностранному // *Филологический класс*. 2022. Т. 27. № 2. С. 19–29.
- Лузянин С.Г., Чжао Х., Кортунов А.В., Карнеев А.Н., Петровский В.Е., Кашин В.Б., Ларионов А.В., Данилин И.В., Кулинцев Ю.В., Мамедов Р.Ш., Кузьмина К.А., Лю Х., Ши Ц., Син Г., Сунь В., Фэн Ю., Ян Ч., Ли Ю., Сун Н. Российско-китайский диалог : модель 2020: доклад № 58/2020. М.: НИ РСМД, 2020. 254 с.
- Молчановский В.В. Состав и содержание профессионально-деятельностной компетенции преподавателя русского языка как иностранного : дис. ... д-ра пед. наук. М., 1999. 412 с.
- Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования : методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного. М. : Русский язык. Курсы, 2010. 568 с.
- Розина И.Н. Педагогическая коммуникация в электронной среде : теория, практика и перспективы развития // *Образовательные технологии и общество*. 2004. Т. 7. № 2. С. 257–269.
- Черкасова В.Ю. Онлайн-коммуникация преподавателей и студентов в системе высшего образования : проблемы и перспективы // *Педагогическое образование в России*. 2021. № 2. С. 132–143. https://doi.org/10.26170/2079-8717_2021_02_16
- Barri M.A. What makes web-enhanced learning successful : four key elements. *International Journal of Technology Enhanced Learning*. 2020. Vol. 12. No. 4. Pp. 426–446. <https://doi:10.1504/ijtel.2020.110051>
- Bohn-Gettler C.M., Olson O. Analyzing verbal protocols : thinking aloud during reading in cognitive and educational psychology. London : SAGE Publications, Ltd, 2019.
- Garrison D.R., Anderson T., Archer W. Critical inquiry in a text-based environment : computer conferencing in higher education // *The Internet and Higher Education*. 2000. Vol. 22. No. 2–3. Pp. 87–105.
- Garrison R. Theoretical challenges for distance education in the 21st century : a shift from structural to transactional issues // *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*. 2020. Vol. 1. No. 1. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v1i1.2>
- Ge N., Meng Z., Xu M., Zhang Y. A study of factors influencing social presence in informal online learning communities // *Distance Education in China*. 2017. No. 1. Pp. 37–44.
- Gunawardena C.N., Zittle F.J. Social presence as a predictor of satisfaction within a computer-mediated conferencing environment // *American Journal of Distance Education*. 1997. Vol. 11. No. 3. Pp. 8–26. <https://doi.org/10.1080/08923649709526970>
- Hofstede G. *Cultures and organizations : software of the mind*. Beijing : China Renming University Press, 2010.

- Hou H., Wu S. Analyzing the social knowledge construction behavioral patterns of an online synchronous collaborative discussion instructional activity using an instant messaging tool : a case study // *Computers & Education*. 2011. Vol. 57. No. 2. Pp. 1459–1468.
- Li H., Jiang G. Assessing teaching presence in online learning context : a case study of the course // *Distance Education in China*. 2009. No. 12. Pp. 44–47, 79–80.
- Mattar J. Constructivism and connectivism in education technology: active, situated, authentic, experiential, and anchored learning // *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*. 2018. Vol. 21. No. 2. <https://doi.org/10.5944/ried.21.2.20055>
- Moore M. Theory of transactional distance // *Theoretical Principles of Distance Education*. Routledge, 1997. Pp. 22–38.
- Richardson J.C., Swan K. Examining social presence in online courses in relation to students' perceived learning and satisfaction // *Journal of Asynchronous Learning Networks*. 2003. Vol. 7. No. 1. Pp. 68–88.
- Rourke L., Anderson T., Garrison D.R., Archer W. Assessing social presence in asynchronous text-based computer conferencing // *Journal of Distance Education*. 1999. Vol. 14. No. 2. Pp. 50–71.
- Sun Y., Li X., Yang Y. Towards a measurement model of social presence in massive online teaching of higher education // *Distance Education in China*. 2022. No. 6. Pp. 36–35, 77.
- Wang Q. Being teaching presence in any teaching environments // *Modern Distance Education Research*. 2020. Vol. 32. No. 2. Pp. 13–21.
- Yang H., Liu Q., She J., Diao Y., Wang Y., Zhang S. Reconstructing and measuring social presence at teacher professional development workshops // *Distance Education in China*. 2020. No. 5. Pp. 54–63, 75.
- Zhan Z. The differences between FTF learners and online learners on the effects of social presence // *China Educational Technology*. 2014. No. 2. Pp. 35–39.
- Zhang H., Li J., Wang J. Characteristics and insights of deep teaching in shanghai middle school classrooms in an international comparative perspective // *Educational Development Research*. 2021. No. 4. Pp. 49–56.
- Zhang Y., Guo F. Influencing factors and countermeasures of social presence in distance training // *China Adult Education*. 2012. No. 5. Pp. 105–108.
- Zheng F., Abbas Khan N., Hussain S. The COVID-19 pandemic and digital higher education : exploring the impact of proactive personality on social capital through internet self-efficacy and online interaction quality // *Children and Youth Services Review*. 2020. Vol. 119. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105694>
- Zhu J. Regression of the connotation of teaching interaction in the age of intelligence // *Distance Education in China*. 2021. No. 3. Pp. 45–52.

Сведения об авторах:

Лебедева Мария Юрьевна, кандидат филологических наук, заведующая лабораторией когнитивных и лингвистических исследований, Государственный институт русского языка имени А.С. Пушкина, Российская Федерация, 117485, Москва, ул. Академика Волгина, д. 6. *Сфера научных интересов*: цифровая лингводидактика, компьютерная лингвистика, проектирование образовательных ресурсов. ORCID: 0000-0002-9893-9846. E-mail: mylebedeva@pushkin.institute

У До, магистр филологических наук, старший преподаватель, Институт русского языка, Сычуаньский университет иностранных языков, Китайская Народная Республика, 400031, Чунцин, р-н Шапинба, ул. Чжуанчжи, д. 33. *Сфера научных интересов*: методика преподавания русского языка как иностранного в китайской аудитории, публичная дипломатия, китайские-российские отношения. ORCID: 0000-0002-5188-7268. E-mail: 254937816@qq.com

DOI: 10.22363/2618-8163-2023-21-2-148-162

EDN: AKVVSY

Research article

The communicative environment of a synchronous online Russian lesson in Chinese groups

Maria Yu. Lebedeva¹  , Do Wu² 

¹*Pushkin State Russian Language Institute, Moscow, Russian Federation*

²*Sichuan University of Foreign Languages, Chongqing, People's Republic of China*

 MYLebedeva@pushkin.institute

Abstract. The communicative approach to teaching Russian as a foreign language (RFL) implies that the main goal – the acquisition of communication skills – can only be achieved in a stimulative communicative environment. Meanwhile, the online format, which is currently becoming popular, is characterized by limited interaction between the participants of the educational process. Thus, the problem of developing methodological foundations for a productive communicative environment in the process of online teaching is becoming acute for the methodology of teaching RFL. The aim of this study is to describe the features of educational communication, determined by Chinese cultural and educational traditions, on the material of monolingual groups from China studying Russian in Russian universities, and to develop a methodological framework for creating a productive communicative environment for synchronous RFL online lessons, considering the specifics of students' communicative behavior. The study material included 10 synchronous online RFL lessons with a total duration of 15 hours and 51 minutes. Monolingual groups of Chinese students (A2–B2) participated in the lessons. A content analysis method using Atlas.ti software was applied to process the results. Coding was based on a deductive approach with elements of inductive approach; the coding system was based on the category of social presence, operationalized and adapted to the specifics of RFL learning. The prevalence of several communication behavior patterns among Chinese students, which conflict with the current methodological principles, was shown. At the same time, deviations from conventional behavior of Chinese students at the analyzed RFL classes were observed. This suggested that despite the strong influence of cultural attitudes, the parameters of the communicative environment of an online lesson may vary depending on the teacher's efforts. It is argued that the formation of communicative environment of a synchronous online RFL lesson requires that the teacher possesses the ability to manage the interactivity of communication, to form an atmosphere of cooperation and cohesion in the online group, to maintain emotionality of online communication. The study contributes to the development of digital language teaching, forming a scientific basis for creating methodological technologies of a productive educational environment in RFL online teaching.

Keywords: online learning, Russian as a foreign language, Chinese students, educational communication, social presence

Article history: received 03.12.2022; accepted 08.02.2023.

Acknowledgments: The study was funded by the Russian Science Foundation, project number 21-78-00126. The authors express their gratitude to the master students of the Pushkin Russian Language Institute for their help in transcribing and marking up the data.

For citation: Lebedeva, M.Yu., & Wu, D. (2023). The communicative environment of a synchronous online Russian lesson in Chinese groups. *Russian Language Studies*, 21(2), 148–162. <http://doi.org/10.22363/2618-8163-2023-21-2-148-162>