

DOI: 10.22363/2618-8163-2023-21-4-488-502

EDN: VLUMXL

Научная статья

Конструирование современной эффективной модели обучения иностранцев русскому языку на принципах антропологической лингводидактики

Л.П. Мухаммад¹, Л.В. Ипполитова², Ш. Чжан³

¹Московский государственный лингвистический университет, Москва, Российская Федерация

²Российский университет дружбы народов, Москва, Российская Федерация

³Северо-западный университет сельского и лесного хозяйства, Янлин, Китайская Народная Республика

 muhammadlp@yandex.ru

Аннотация. Актуальность работы обусловлена необходимостью оптимизации учебного процесса путем его интегрирования по всем основным параметрам для высвобождения рабочего времени учащихся, повышения продуктивности учебной деятельности и обеспечения высокого качества усвоения учебного материала за счет опоры на многоаспектные и многоуровневые интегративные единицы, включенные в учебную речевую деятельность на русском языке. Цель исследования – представить интегративную модель эффективной учебной речевой деятельности иностранных учащихся на русском языке и реализацию данной модели в рамках конкретного занятия. Материалом послужили аудиозаписи реального учебного дискурса в интернациональных группах иностранных учащихся уровней А2–В1 в процессе формирования рецептивных и продуктивных видов речевой деятельности на русском языке. Использовались метод моделирования с выявлением взаимодействующих интегрирующих и дифференцирующих единиц учебного процесса и обобщение успешного опыта преподавания русского языка в иностранной аудитории. Построена описательная модель обучения иностранных учащихся с опорой на разноуровневую и многоаспектную интегративную систему: а) по вертикали: от избранного, личностно-деятельностного, подхода – через реализующие его антропологический, коммуникативный и когнитивный принципы – к оперированию учащимися усваиваемым коммуникативно-языковым материалом; б) по горизонтали: от интегративных – к дифференцирующим компонентам контактирующих языков в рамках учебной межкультурной коммуникации на уровне текста/дискурса как коммуникативных единиц (с учетом их вербализаций). В соответствии с представленной моделью развитие языковой личности учащегося на начальном этапе обучения опирается на выявленные интегративные единицы. В содержательном плане это микротексты следующих типов: а) описание; б) повествование, а также идентифицирующие их структурообразующие единицы (слова и словоформы), включенные в процессы интериоризации; в операциональном плане – взаимодействие интегрированных систем «чтение – аудирование – говорение». Исследование показало, что не только правополушарные, но и левополушарные иностранные учащиеся легко включают (интегрируют) в свое языковое сознание типизированные русскоязычные описание и повествование, а также элементы рассуждения, используя

© Мухаммад Л.П., Ипполитова Л.В., Чжан Ш., 2023



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

при этом когнитивную стратегию «от синтеза – к анализу». Интериоризированный на интегративной основе учебный материал позволяет этим учащимся справляться с более сложными учебными задачами, в том числе и по созданию собственных монологических высказываний/дискурсов в их вариантах.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, русский язык как иностранный, разноуровневые интегративные единицы

История статьи: поступила в редакцию 12.04.2023; принята к печати 19.06.2023.

Для цитирования: Мухаммад Л.П., Ипполитова Л.В., Чжан Ш. Конструирование современной эффективной модели обучения иностранцев русскому языку на принципах антропологической лингводидактики // Русистика. 2023. Т. 21. № 4. С. 488–502. <http://doi.org/10.22363/2618-8163-2023-21-4-488-502>

Введение

Осмысливая достижения современных гуманистически ориентированных наук в области преподавания иностранных языков (ИЯ), в том числе и русского языка как иностранного (РКИ), заметим, что на сегодняшний день весьма востребованной является идея оптимизации (а значит, и эффективности) учебного процесса в опоре в том числе и на его интегративные компоненты (Васюхно, 1996; Мухаммад, 2003; Кулик, 2016 и т. д.). Полученные в данных исследованиях теоретические модели предлагают ориентироваться на следующие интегративные компоненты: 1) катафорические средства, в опоре на которые иностранные учащиеся технического профиля формируют умения развертывания монологического текста (Васюхно, 1996); 2) общие (интегрированные) механизмы аудирования и чтения (с их дифференцированием на вербальном уровне) в процессе формирования у иностранных учащихся медицинского профиля умений осуществлять речевую деятельность (РД) на русском языке (РЯ) (Мухаммад, 2003); 3) интегративные компоненты профессионально ориентированного модульного обучения студентов-международников (Кулик, 2016). Однако ни в одной из названных работ не рассматривалась возможность интегрирования учебного процесса:

1. *По вертикали*, начиная с вершинного (методологического) уровня.

2. *По горизонтали*, когда в качестве интегративной единицы выбирается, прежде всего, такая коммуникативная учебная единица, как микротекст в его семантическом инварианте и вариантах реализации.

С другой стороны, за последнее время (особенно это касается первой четверти XXI в.) в образовании, в том числе и в методике преподавания ИЯ/РКИ, произошло немало важнейших изменений и – что весьма знаменательно – это изменения методологического уровня, задающего вектор развития лингводидактики – методики преподавания неродных языков, включая ИЯ/РКИ¹ (Альбрехт и др., 2022; Boyd, Pennebaker, 2017 и др.).

Этот факт, а также связанная с ним цифровизация учебного процесса (Дунаева и др., 2020; Стрельчук, 2021; Ипполитова и др., 2022 и т. д.) заставляют методистов пересматривать и «святая святых» – методологию.

¹ The international encyclopedia of linguistic anthropology // Willey Online Library. 2020. URL : <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/book/10.1002/9781118786093> (дата обращения : 12.12.2020).

В данной работе уровень методологии представляет *лично-деятельностный* подход к обучению (Леонтьев, 2001) в варианте, разрабатываемом *антропологической лингводидактикой* (Альбрехт и др., 2022) и реализуемом на трех базовых принципах: антропологическом, коммуникативном и когнитивном. Центром методик, построенных на принципах антропологической лингводидактики, является личность обучающегося.

Учитывая современную методическую ситуацию, мы выбрали в качестве предмета исследования *интегративную модель учебного процесса по русскому языку, заданную личностью иностранного учащегося* с его экзистенциальными потребностями и личностными особенностями (в том числе и этнокультурно специфическими).

Актуальность исследования вытекает из сложившейся ситуации, когда общество предъявляет к учащимся, будущим специалистам, весьма высокие требования по овладению ими профессиональными знаниями, умениями и навыками (в том числе и на изучаемом ИЯ/РКИ), однако учащиеся не в силах справиться с тем объемом информации, которой перегружен учебный процесс. В сложившейся ситуации высокую ценность приобретают интегрированные образовательные системы, за счет внедрения которых высвобождается рабочее время обучающихся, повышается продуктивность учебной деятельности, обеспечивается высокое качество усвоения материала, а также создаются предпосылки для выработки у участников учебного общения стрессоустойчивых психолингвистических механизмов.

Цель исследования – создание современной эффективной модели обучения иностранных учащихся (уровень от А2 до В1) русскому языку, прежде всего речевой деятельности на русском языке, на принципах антропологической лингводидактики. Гипотетически мы предполагаем, что достижение данной цели возможно при решении следующих основных задач: 1) интегрировании единиц модели на высшем, методологическом, уровне (за счет комплекса базовых принципов антропологической лингводидактики); 2) выявлении разноуровневых интегративных компонентов учебной деятельности иностранных учащихся на изучаемом – русском – языке и создании на этой основе эффективной модели учебной межкультурной коммуникации (МКК) на данном языке.

Методы и материалы

Основными методами исследования являются: 1) метод моделирования с определением интегрирующих и дифференцирующих единиц учебного процесса по РЯ как особой динамично развивающейся формы МКК; 2) обобщение опыта преподавания РЯ (собственного и опыта коллег) в иностранной аудитории; 3) наблюдение; 4) беседа с учащимися и преподавателями; 5) лабораторный эксперимент.

Выбор формы лабораторного эксперимента позволил нам тщательно наблюдать работу иностранных учащихся начального этапа обучения в малой (12 человек) разноуровневой интернациональной группе (уровень от А2 до В1), осуществлять учебное межкультурное общение, получая неотсроченную «обратную связь», а также своевременно реагировать на ответы уча-

щихся в их учебном процессе. В лабораторном эксперименте участвовали представители разных этнокультур: обучающиеся из КНР, КНДР, Республики Корея, Японии, Вьетнама, Индии, Турции.

Эксперимент проводился в три этапа:

1. *Подготовительный этап.* Выбор группы. Предварительное наблюдение за учебным процессом, а также предварительные беседы с учащимися и их преподавателями с целью сбора данных для построения модели.

2. *Основной этап.* Анализ полученных данных, лингвометодическое моделирование. Планирование и проведение учебного занятия в соответствии с построенной теоретической моделью.

3. *Заключительный этап.* Подведение итогов эксперимента и корректировка первоначальной модели.

Практическая часть исследования выполнена на материале аудиозаписей реального учебного дискурса. Всего было записано 7 учебных занятий, общая длительность аудиозаписи составила 9 часов 20 минут.

В целях интегрирования учебного процесса в опоре на конструируемую модель была выбрана «Сказка про лунный свет» (автор Н. Гернет)², поскольку понимание русских сказок, от устных народных – до авторских, крайне важно для формирования профессиональной компетенции будущих филологов-русистов и переводчиков. Таким образом, в процесс был включен мощнейший мотивационный фактор, формирующий поле интегрированной интеллектуально-речевой деятельности иностранных обучающихся на РЯ.

Результаты

Построена описательная модель обучения иностранных учащихся, опирающаяся на выявленные в процессе исследования интегративные единицы, а именно:

1. *По вертикали:* определены базовые принципы личностно-деятельностного подхода, обуславливающие выбор учебных единиц на нижележащем, исполнительном, уровне. Так, базовый, антропологический, принцип, включенный в модель в качестве системообразующего (в том числе и в отношении коммуникативного и когнитивного принципов) позволил построить, с одной стороны, целостный учебный процесс, соответствующий экзистенциальным (жизненно важным) потребностям личности обучающегося (включая коммуникативные), с другой – учебную коммуникативную деятельность, учебную МКК, основывающуюся на интегративных единицах, заложенных в языковом сознании обучающихся, в том числе и этнокультурно обусловленных.

2. *По горизонтали:* выявлены интегративные и дифференцирующие компоненты учебной МКК на уровне таких коммуникативных учебных единиц, как текст/дискурс, с учетом включенных в них вербализаций. В содержательном плане это микротексты следующих типов: а) описание; б) повествование, а также идентифицирующие их структурообразующие единицы (слова и словоформы), включенные в процессы интериоризации. В операци-

² Гернет Н.В. Сказка про лунный свет. М. : Речь, 2015. 24 с.

ональном плане выявлены интегративные (общие) единицы и их компоненты, обеспечивающие оптимальное взаимодействие систем *чтение – аудирование – говорение*.

С точки зрения включенной в учебный процесс языковой личности (ЯЛ) исследование показало: и правополушарные, и левополушарные иностранные учащиеся легко включают (интегрируют) в свое языковое сознание типизированные русскоязычные *описание* и *повествование*, а также элементы *рассуждения*, используя при этом когнитивную стратегию «от синтеза – к анализу».

В процессе исследования доказано, что интериоризированный на интегративной основе учебный материал позволяет обучающимся справляться с более сложными учебными задачами, например по созданию собственных монологических высказываний/дискурсов в их вариантах.

Научная новизна исследования состоит в создании современной лингводидактической модели, на основе которой возможно строить обучение основным видам РД, опираясь на выявленные интегративные единицы:

1) *по вертикали*: единицы учебной деятельности, заданной методологией личностно-деятельностного подхода в варианте, постулируемом антропологической лингводидактикой;

2) *по горизонтали*: а) общие информативные единицы контактирующих языков: русского и родных языков учащихся; б) общие операциональные единицы, на которых базируются механизмы РД:

– *чтения – аудирования* (рецептивная РД);

– *аудирования – чтения – говорения* (рецептивно-продуктивная РД).

Обсуждение

Методологию предлагаемого исследования, как отмечалось выше, задает личностно-деятельностный подход к обучению в варианте, постулируемом антропологической лингводидактикой (Альбрехт и др., 2022). Избранный подход, реализуемый за счет трех базовых принципов (Костомаров, Бурвикова, 1997; Чжан, 2019; Альбрехт и др., 2022), задает три взаимосвязанных аспекта обучающей модели: 1) антропологический (опирающийся на *личность учащегося* с учетом этнокультуры, в которой формировалась данная личность); 2) *коммуникативный* (представляющий учебную деятельность иностранного учащегося на РЯ как учебное общение/учебную МКК, направленную на решение коммуникативных задач учащегося в его взаимодействии с миром); 3) *когнитивный* – заключающийся в учете и формировании пресуппозиции – специальным образом оформленной, актуализируемой и формируемой картины мира, способствующей эффективному усвоению учащимся учебного материала.

Безусловно, верхний ярус в иерархии принципов занимает *антропологический*, в соответствии с которым именно *личность учащегося* является тем центром, на базе которого формируется интегративная площадка обогащения и совершенствования ЯЛ в процессе ее учебной МКК/реальной МКК (Богин, 1984; Мухаммад, 2003 и др.). Следовательно, данный системообра-

зующий «оператор» (*центр*) интегрирует на своей основе все иные составляющие и их компоненты в процессе учебной и внеучебной МКК.

Как отмечалось выше, в целях интегрирования учебного процесса в опоре на сконструированную нами модель была выбрана «Сказка про лунный свет» Н. Гернет. На данном материале и рассмотрим, как осуществляется учебная МКК со стороны подготовленности языкового сознания учащегося к восприятию названной сказки. Для этого выясним: 1) из каких интегративных единиц (в когнитивно-языковом плане) состоит выбранное для интериоризации произведение (текст сказки); 2) какая когнитивно-языковая база в сознании данных учащихся уже сформирована и как это помогает процессу интериоризации – усвоению и будущей экстериоризации – репродуцированию и продуцированию.

С позиции прошлого опыта обучающихся текст «Сказка про лунный свет» включает такие интегративные единицы (модели макро-/микротекста), как: 1) общая композиция сказки (экспозиция, завязка, развитие сюжета, кульминация, развязка) и соответствующие языковые средства: *Жили-были дед да баба* (вариант: *жили старик со старухой*); 2) микротекст с типовой структурой *описания* (комнаты, внешности человека), а также покрывающих текст структурообразующих единиц; 3) микротекст с типовой структурой *повествования*: развертывание текста за счет глаголов (и их словоформ), в том числе и глаголов движения.

Подчеркнем, что в аспекте контактирующих языков *описание* и *повествование*, созданные на основе *универсальных дискурсивных схем*, обладают свойством единиц интегрирования, а следовательно, при специальном обучении способны актуализировать соответствующие участки сознания обучающегося, его картины мира. Так, например, и в РЯ, и в хинди, и в китайском языке, а также в иных языках существуют *описательный* и *повествовательный* типы текстов, и иностранные учащиеся (например, китайцы) без труда их идентифицируют.

Проанализируем *когнитивно-операциональную* сторону интегрирования.

Как известно, в рамках личностно-деятельностных образовательных методик учебная МКК осуществляется по моделям, описанным в теории деятельности/учебной коммуникативной деятельности. Так, при аудировании и чтении как рецептивных видах РД (при специальном обучении) на глубинных уровнях интериоризации срабатывают общие, интегративные, когнитивно-речевые механизмы, включающие такие функции, как идентификация (от распознавания – через припоминание – до узнавания) и прогнозирование. По нашему мнению, данные функции проявляют себя четче в текстах жесткой структуры (Мухаммад, 2003).

С точки зрения рецептивных видов РД все сказанное означает, что успешным в данных видах РД будет реципиент (в нашем случае – обучающийся), в когнитивной структуре которого сформированы необходимые интегрированные когнитивно-речевые механизмы рецепции.

Рассмотрим работу по интериоризации/экстериоризации «Сказки про лунный свет» обучающимися интернациональной группы.

В целях учета этнокультурного компонента нами выбрана методика, предусматривающая: 1) в начальной стадии – педагогические действия, опирающиеся на сильные стороны разнородного по этнокультурной составляющей контингента; 2) в конечной стадии – обогащение личности каждого учащегося за счет приобретения им в интегрированном учебном процессе недостающих коммуникативных стратегий/их компонентов.

В процессе достижения поставленной цели наиболее подходящей на начальном этапе интериоризации нам представляется беседа по картинке, позволяющей, с одной стороны, идентифицировать начало сказки и спрогнозировать ее дальнейшее развертывание, а с другой – выявить особенности учащихся: как заданные этнокультурой, так и собственно личностные.

Безусловно, картинка при данной педагогической стратегии выступает в качестве инструмента, интегрирующего (фокусирующего) на своей основе, с одной стороны, информацию определенного участка текста, с другой – механизмы перцепции ЯЛ учащегося в процессе его взаимодействия с объектом внимания.

На картинке художник представил комнату, старого доктора, сидящего за столом и читающего газету, а также лежащего на полу чудесного черного котенка.

В устной беседе мы просим обучающихся рассказать, *кого и что* они видят на картинке.

Первыми (перебивая друг друга) высказываются учащиеся из Индии и Турции, однако к концу беседы своими мыслями делятся также и вьетнамские, корейские, китайские и японские учащиеся. В результате все обучающиеся назвали пожилого мужчину *дедушкой/стариком*, а также отметили, что он *читает газету*, а рядом *лежит/сидит/играет кот* (варианты: *кошка, черный кот, симпатичный кот, милый кот*). Разные мнения были высказаны по поводу профессии мужчины: *учитель, инженер, журналист, врач, не работает (пенсионер)*.

Описывая изображенного на картинке человека, учащиеся отметили, что он *плохо видит*, так как у него *есть очки* (тут же подсказываем: *он носит очки*). Кроме того, по словам обучающихся, он *сидит за столом*, а на столе *стоит лампа*.

Опираясь на картинку, мы задаем наводящие вопросы и получаем ответы:

– Скажите, пожалуйста, какое время суток на картинке: утро, день, вечер или ночь? (турецкий студент: *ночь*).

– Почему вы думаете, что это ночь? (вьетнамский студент: *потому что лампа работает*).

– Да, лампа светит. А может быть, это вечер? Посмотрите, что делает мужчина? Он спит? (корейский студент: *...нет, он читает газету. А!.. это вечер!*).

В беседе нами также уточняется информация, связанная с «котом»: это *кот-ребенок* или *взрослый кот*?

– Это *кот-ребенок* (единодушно отвечают все учащиеся).

В процессе данной работы записываем на доске и в тетрадях слово *ребенок*, рядом с которым – номинации детенышей некоторых животных:

котенок, теленок, ягненок, жеребенок... Попутно в данном классе слов выделяется интегрирующий суффикс *-онок*.

После беседы по картинке учащимся предъявляется аутентичный письменный микротекст (фрагмент начала сказки) с заданием, во-первых, найти информацию об изображенном на картинке мужчине (старике), во-вторых, рассказать, что учащиеся узнали из этого текста (пользоваться электронным словарем разрешено):

«Жил доктор. Он был очень старый и носил очки, потому что плохо видел. У доктора жил котенок. Он был совсем маленький и весь черный, потому что таким родился.

Доктор с утра до вечера лечил детей, взрослых и стариков. А котенок целыми днями гонялся за мухами, бабочками и птичками...»

В результате проведенной работы все учащиеся определили, что пожилой мужчина по профессии *доктор* и что *он лечил*: 1) *людей* (ответы преимущественно индийских, вьетнамских и турецких учащихся); 2) *детей, взрослых и стариков* (ответы учащихся из Китая, Японии, Кореи (как Южной, так и Северной). Также корейские и китайские учащиеся добавили информацию, что котенок *целыми днями гонялся за мухами, бабочками и птичками*, в то время как индийские и турецкие учащиеся первыми сказали обобщающую фразу: *котенок играл*.

При данной беседе также дифференцируются глаголы, в том числе и встречающиеся в тексте сказки глаголы движения, например: *катал/катил (катался/катился); гонял/гнал (гонялся/гнался)*.

Заметим, что к этому моменту почти всем учащимся известны многие глаголы движения в форме настоящего и прошедшего времени, однако номинация *катался* знакома только в сочетаниях *катался на лыжах/коньках*. И здесь нам предоставляется хорошая возможность дифференцировать глаголы с суффиксом *-ся* и без него. В процессе тренировки нового лексико-грамматического материала мы обратили внимание на то, что более успешными в данной работе (с точки зрения культуры речи, ее правильности) оказались учащиеся из Китая, Кореи, Вьетнама, а наибольшее количество ошибок допустили турецкие и индийские студенты (однако здесь сыграл роль и гендерный фактор: индийские и турецкие девушки допустили меньше ошибок по сравнению с мужской половиной группы).

После работы с печатным текстом (подчеркнем: аутентичным) мы демонстрируем учащимся видео (мультипликационный фильм), где представлен вариант того же текста, но уже в устной форме.

Показ фильма предваряем заданием: 1) найти разницу в содержании устного и письменного текстов; 2) определить, какой тип текста перед нами: *описание* или *повествование* (напомним, что с микротекстами описаний и повествований учащиеся ранее уже работали).

Итог данной работы: 1) учащиеся находят разницу между устным и письменными вариантами текста: *в фильме котенок играет* (заметим, это весьма ясно подкреплено видеорядом), а в письменном тексте он *гоняется за бабочками...*; 2) микротекст учащиеся определяют как *описание*, поскольку (далее даются ответы учащихся): *во-первых, это картинка, во-вторых, мы видим/*

слышим слова и фразы: а) *жил (доктор), старый (доктор), носил (очки), видел (плохо)*; б) *жил (котенок), совсем маленький и весь черный (котенок)*.

Аналогичную работу по интегрированию устного и письменного вариантов мы провели на материале второй части текста сказки. Обратим внимание, что устный микротекст здесь почти совпадает со следующим письменным вариантом:

«Раз вечером доктор сидел за столом и читал газету. А на столе стояла электрическая лампа и светила доктору, потому что в темноте он читать не мог. А котенок лежал на полу и ловил свой хвост... И котенку не нужна была электрическая лампа, потому что кошки, даже самые маленькие, хорошо видят в темноте».

На определенном этапе работы, чтобы вывести учащихся на репродукцию, мы представили микротекст 2, приведенный выше, опорными единицами и попросили учащихся на основе этих единиц (отдельных слов и сочетаний слов) воспроизвести микротекст. При этом каждому обучающемуся давался раздаточный материал с просьбой восстановить текст, заполнив пропуски нужными словами:

Раз вечером доктор ... за ... и ... газету. А на ... стояла электрическая ... и светила ... , потому что в темноте он ... не А котенок ... на ... и ловил свой хвост.

В процессе работы мы убедились, что опора именно на интегративные единицы письменной и устной форм речи помогла учащимся усвоить демонстрируемый фрагмент не только на рецепцию, но и на репродукцию. В качестве опорных, интегративных с точки зрения устной и письменной форм речи, единиц назовем: 1) пропозиции и их комплексы, являющиеся базовыми (в данном микротексте) семантическими единицами; 2) единые, интегрированные вербализации, на поверхностном уровне дифференцированные по каналу восприятия:

1. Субъект/объект: а) субъект/объект действия (*доктор/газета; котенок/хвост; кошки/...*); б) субъект действия – адресат (*лампа – доктору*); в) субъект положения – положение: (*доктор – сидел; котенок – лежал; лампа – стояла*).

2. Действие: *читал (доктор); светила (лампа); ловил (котенок); видят (кошки)*.

3. Ориентиры: 1) время действия (*вечером*); 2) местонахождение (*за столом, на столе, на полу*); 3) обстоятельства: а) однократность (*раз (вечером)*); б) причина (*потому что ... не мог*); в) условие (*в темноте*).

4. Характеристики: 1) *электрическая (лампа); маленькие (кошки); хорошо (видят)*.

Безусловно, что в работе с учащимися уровня от А2 до В1 нет необходимости так подробно останавливаться на каждой из пропозиций в отдельности. Наши учащиеся, хорошо усвоившие материал на уровне от А0 до А1, уже готовы воспринимать микротексты в их целостности: они способны интегрировать новые усваиваемые слова и словоформы в единое текстовое образование, дифференцируя при этом его устную и письменную формы.

В связи с вышесказанным для нас на данном этапе важно, чтобы учащиеся закрепили ранее усвоенное: речевые клише, маркирующие следующие

жанры текста *типа описание*: 1) портрет человека: *он носит очки*; 2) интерьер: *на столе стояла лампа*. Также нам важно обратить внимание учащихся на то, что тексты-описания (так же, как и тексты-повествования) могут включать в свою структуру элементы других типов, например элементы рассуждения, маркером которых в данном случае является аргументирующий союз *потому что*.

Интегрирование микротекста типа *повествование* мы провели на материале третьей части сказки (микротекста 3):

«Вдруг в окно *влетел* ветер. Газета *зашевелилась* и *зашуршала*. Котенок *запрыгнул* на стол и *прыгнул* на газету, потому что *подумал*, что это *шуршит* мышка. По дороге он *задел* лампу. Лампа *упала* со стола и *разбилась*».

Проверка восприятия данного микротекста, предъявленного учащимся в виде раздаточного материала, проводилась в три этапа:

- *первый этап* предусматривал чтение без словаря;
- *второй этап* – просмотр и прослушивание мультфильма: первый, второй и третий фрагменты включительно;
- *третий этап* – чтение микротекста 3 со словарем.

Результаты письменных (индивидуализированных) ответов (первый этап) показали, что 1/3 учащихся допустили ошибки в понимании деталей микротекста 3 (не все учащиеся поняли, почему лампа упала со стола); однако после второго этапа (просмотра видеофильма) все учащиеся поняли просмотренный фрагмент, то есть то, что *котенок задел хвостом лампу, и она упала и разбилась* (вариант: *прыгнул на лампу, и она упала и разбилась*).

Таким образом, видеоряд, а именно сцена, где котенок прыгает на лампу и та падает и разбивается, оказался той интегративной опорой, которая помогла учащимся правильно понять текст на этом этапе работы.

Однако «тонкости» происходящего (то, что котенок не случайно «прыгнул на лампу», а потому что газета «зашевелилась и зашуршала») на втором этапе работы со сказкой (микротекст 3) учащиеся так и не определили. Данный пробел восполнила работа со словарем.

На финальном – обобщающем – этапе интегрирования мы провели контрастный анализ средств вербализации: 1) описаний; 2) повествований.

Поскольку в задачи данного исследования не входит подробное описание дальнейшей работы с включенным в учебный процесс художественным произведением, обозначим только ключевые моменты реализации выбранной педагогической стратегии. И здесь необходимо подчеркнуть, что макротекст «Сказки про лунный свет» в целом представляет собой повествование и что в названии всей сказки заложен мощнейший прогностический потенциал. В связи с этим на определенном этапе работы с микротекстами (после того, как учащиеся поняли, что ветер ворвался в окно, газета зашуршала, котенок бросится на газету, задел лампу, лампа упала и разбилась) мы возвращаемся к названию сказки и задаем обучающимся следующий вопрос:

– Как вы думаете, почему эта сказка называется «Сказка про лунный свет?»

В аудитории звучат разные версии-прогнозы, и чтобы учащиеся сами определили, какая из высказанных версий верная, мы предлагаем им погрузиться в мир сказки, демонстрируя мультфильм с самого начала и до конца.

Языковые упражнения на закрепление умений идентификации и прогнозирования мы выносим на самостоятельную работу преимущественно на платформе УДОБА (рис.).

Сказка про лунный свет (часть 2) 1 / 2

Сказка про лунный ... Прослушайте аудиотекст. Вставьте пропущенные глаголы.

Сказка про лу...
 Сказка про лунный ...

Отправить ответы

Проверить

Сказка про лунный свет (часть 2) 1 / 2

Пример задания на платформе УДОБА

Источник: Сказка про лунный свет. URL: <https://udoba.org/node/68666> (дата обращения: 11.01.2023).

Как итог всей работы – учащиеся делятся на группы, каждая из которых готовит собственную презентацию под названием «Мое понимание сказки про лунный свет» с дальнейшим коллективным обсуждением.

Заключение

В соответствии с представленной выше моделью, а также ее верификацией в учебном процессе развитие языковой личности учащегося в каждый из периодов начального этапа обучения (от А2 до В1) опирается на усвоенный типовой текст (от описания – до повествования) как интегративную площадку, обеспечивающую коммуникативную деятельность данного учащегося в последующие периоды/этапы учебной и внеучебной МКК.

Практическая часть исследования показала, что опора на текстовые варианты (описание и повествование), а также на идентифицирующие их структурообразующие единицы (слова и словоформы), включенные в процессы интериоризации, помогает обучающимся намного легче понимать тексты в целом, интегрировать единицы изучаемого – русского – языка в их языковое сознание (картину мира). Кроме того, интериоризированный на интегративной основе учебный материал позволяет этим учащимся в дальнейшем справляться и с более сложными учебными задачами, включая задачи по продуцированию собственных монологических высказываний/дискурсов в их вариантах.

Перспектива работы видится в привлечении инновационных (проектных и цифровых) инструментов и технологий в процессе совершенствования создаваемой нами интегративной модели как условия оптимизации учебного процесса по русскому языку, прежде всего при формировании у иностранных обучающихся умений эффективной коммуникации в основных видах речевой деятельности на изучаемом – русском – языке.

Список литературы

- Альбрехт Ф.Б., Гусейнова И.А., Ипполитова Л.В., Мухаммад Л.П., Стародубова О.Ю., Столетова Е.К., Чубарова О.Э. Личностноформирующий потенциал инокультурного образовательного пространства. М. : Директ-Медиа, 2022. 144 с.
- Богин Г.И. Модель языковой личности в ее отношении к разновидностям текстов : дис. ... д-ра филол. наук. Л., 1984. 354 с.
- Васюхно Л.П. Учет катафорической функции падежной формы при обучении чтению студентов-нефилологов : дис. ... канд. пед. наук. М., 1996. 266 с.
- Дунаева Л.А., Левина Г.М., Богомолов А.Н., Васильева Т.В. Цифровизация области преподавания РКИ : первые итоги и перспективы // Русский язык за рубежом. 2020. № 5. С. 4–9.
- Ипполитова Л.В., Мухаммад Л.П., Кажуро Д.В. Моделирование цифровой образовательной среды в поликультурном академическом контексте : на примере целевой аудитории иностранных студентов, изучающих русский язык // Современное педагогическое образование. 2022. № 12. С. 70–76. <https://doi.org/10.24412/2587-8328-2022-12-70-76>
- Костомаров В.Г., Бурвикова Н.Д. Антропологический принцип как перспектива в развитии лингвострановедения // Русский язык как иностранный : лингвистические проблемы. М. : ИРЯП, 1997. С. 8–12.
- Кулик А.Д. Интегративно-модульный подход к профессионально ориентированному обучению русскому языку иностранных студентов : начальный этап : дис. ... д-ра пед. наук. М., 2016. 658 с.
- Леонтьев А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии. М. : Моск. психол.-соц. ун-т ; Воронеж : МОДЭК, 2001. 448 с.
- Мухаммад Л.П. Интегративная модель обучения рецептивным видам речевой деятельности студентов-нефилологов (начальный и средний этапы обучения). М. : Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, 2003. 578 с.
- Стрельчук Е.Н. Перспективы онлайн-обучения русскому языку как иностранному в вузах РФ // Русистика. 2021. Т. 19. № 1. С. 102–115. <https://doi.org/10.22363/2618-8163-2021-19-1-102-115>
- Чжан Ш. Когнитивный компонент как важнейшая часть антропологически ориентированной лингводидактики (начальный этап обучения) // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 1 (74). С. 168–171.
- Boyd R.L., Pennebaker J.W. Language-based personality : a new approach to personality in a digital world // Current Opinion in Behavioral Science. 2017. No. 18. Pp. 63–67. <https://doi.org/10.1016/j.cobeha.2017.07.017>

Сведения об авторах:

Мухаммад Людмила Петровна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры русского языка как иностранного, институт международных образовательных программ, Московский государственный лингвистический университет, Российская Федерация, 119034, Москва, ул. Остоженка, д. 38, стр. 1. *Сфера научных интересов*: методика преподавания русского языка как иностранного, психолингвистика, теория

текста и дискурса, межкультурная коммуникация. Автор свыше 80 научных и научно-методических работ, в том числе 2 монографий и 3 учебных пособий. ORCID: 0000-0003-3946-9554. E-mail: muhammadlp@yandex.ru

Ипполитова Любовь Викторовна, кандидат филологических наук, преподаватель, кафедра русского языка № 5, институт русского языка, Российский университет дружбы народов, Российская Федерация, 117198, Москва, ул. Миклухо-Маклая, д. 6. *Сфера научных интересов*: методика преподавания русского языка как иностранного, психолингвистика, межкультурная коммуникация. ORCID: 0000-0003-4845-8523. E-mail: ippolitova-lv@rudn.ru

Чжан Шаньчжи, декан факультета русского языка, институт языка и культуры, Северо-западный университет сельского и лесного хозяйства, Китайская Народная Республика, 712100, Янлин, ул. Синун, д. 22. *Сфера научных интересов*: методика преподавания русского языка как иностранного, психолингвистика, когнитивная лингвистика. E-mail: logos826@gmail.com

DOI: 10.22363/2618-8163-2023-21-4-488-502

EDN: VLUMXL

Research article

Building an up-to-date efficient model of teaching Russian to international students under the principles of anthropological linguodidactics

Ludmila P. Muhammad¹, Lyubov V. Ippolitova², Shanzhi Zhang³

¹*Moscow State Linguistic University, Moscow, Russian Federation*

²*RUDN University, Moscow, Russian Federation*

³*Northwest A&F University, Yangling, People's Republic of China*

 muhammadlp@yandex.ru

Abstract. The relevance of the work is due to the need to optimize the educational process by its integrating on all its main parameters; to free up the working time of students, to increase the productivity of educational activities and ensure the high quality of mastering the learning materials by means of multidimensional and multi-level integrative units in educational speech activity in the Russian language. The aim of the research is to present an integrative model of efficient educational speech activity of international students in the Russian language, as well as implementing this model within a specific lesson. The study was carried out on the material of audio recordings of classroom discourse in learning groups of international students, A2–B1 level of the Russian language proficiency. The method of modeling, based on integrating and differentiating units correlation and generalization of best practices in teaching Russian to foreign learners were used. A descriptive model of teaching Russian to international students has been developed, based on the bidirectional and multifaceted integrative system, scaling: a) from the personality-based activity approach, across its three principles (anthropological, communicative and cognitive), to operating with the acquired language material (vertical perspective); b) from the integrative to differentiating units of the languages in contact in the process of educational cross-cultural communication at the level of text/discourse as communicative units (considering their verbalizations) (horizontal perspective). In accordance with the presented model, the development of the student's linguistic personality at the initial stage of learning Russian is based on the identified integrative units. In terms of content, these are microtexts of the following types: a) description; b) narrative, as well as structural

units (words and word forms) that identify them and are included in the processes of internalization; in operational terms, this is the interaction of integrated reading-listening-speaking systems. The study demonstrates that both right-hemisphere and left-hemisphere international students easily include (integrate) into their linguistic consciousness a typified Russian-language description or narrative, as well as elements of reasoning, using the cognitive strategy “from synthesis to analysis”. The educational materials interiorized on the integrative basis allows these students further, at the B1 level, to cope with more complicated educational tasks, such as producing their own monologues/discourses of different types.

Keywords: pedagogical model, cross-cultural communication, Russian as a foreign language, multi-level integrative units

Article history: received 12.04.2023; accepted 19.06.2023.

For citation: Muhammad, L.P., Ippolitova, L.V., & Zhang, S. (2023). Building an up-to-date efficient model of teaching Russian to international students under the principles of anthropological linguodidactics. *Russian Language Studies*, 21(4), 488–502. (In Russ.) <http://doi.org/10.22363/2618-8163-2023-21-4-488-502>

References

- Albreht, F.B., Guseynova, I.A., Ippolitova, L.V., Muhammad, L.P., Starodubova, O.Yu, Stoletova, E.K., & Chubarova, O.E. (2022). *Personality development potential of multicultural learning environment*. Moscow: Direkt-Media Publ. (In Russ.)
- Bogin, G.I. (1984). *The model of linguistic personality in its relation to the varieties of texts*. (Doctoral dissertation, Leningrad). (In Russ.)
- Boyd, R.L., & Pennebaker, J.W. (2017). Language-based personality: A new approach to personality in a digital world. *Current Opinion in Behavioral Science*, (18), 63–67. <https://doi.org/10.1016/j.cobeha.2017.07.017>
- Chzhan, Sh. (2019). The cognitive component as an important part of anthropologically-oriented linguodidactics (initial training phase). *Mir Nauki, Kul'tury, Obrazovaniya*, (1), 168–171. (In Russ.)
- Dunaeva, L.A., Levina, G.M., Bogomolov, A.N., & Vasilieva, T.V. (2020). Digitalization of the Russian as a foreign language area: First results and perspectives. *Russkiy Yazyk Za Rubezom*, (5), 4–9. (In Russ.)
- Ippolitova, L.V., Muhammad, L.P., & Kazhuro, D.V. (2022). Modeling a digital educational environment in a multicultural academic context: On the example of the target audience of foreign students studying the Russian language. *Sovremennoe Pedagogicheskoe Obrazovanie*, (12), 70–76. (In Russ.) <https://doi.org/10.24412/2587-8328-2022-12-70-76>
- Kostomarov, V.G., & Burvikova, N.D. (1997). Anthropological principle as a perspective in the development of linguistic studies. *Russian as a Foreign Language: Linguistic Problems* (pp. 8–12). Moscow: IRYAP Publ. (In Russ.)
- Kulik, A.D. (2016). *Integrative-modular approach to professionally oriented teaching of the Russian Language to foreign students: Initial stage* (Doctoral dissertation, Moscow). (In Russ.)
- Leontev, A.A. (2001). *Language and speech activity in general and pedagogical psychology: Selected psychological works*. Moscow: Psychological and Social Institute; Voronezh: MODEK Publ. (In Russ.)
- Muhammad, L.P. (2003). *Integrative model of teaching the receptive types of speech activity to students of non-philological specialities (initial and intermediate stages of training)*. Moscow: Gos. IRYa im. A.S. Pushkina Publ. (In Russ.)
- Strelchuk, E.N. (2021). Prospects of Russian as a foreign language online learning in Russian universities. *Russian Language Studies*, 19(1), 102–115. <https://doi.org/10.22363/2618-8163-2021-19-1-102-115>

Vasyuhno, L.P. (1996). *Case forms' cataphoric function use to improve reading comprehension skills for students of non-philological specialties*. (Candidate dissertation, Moscow). (In Russ.)

Bio notes:

Ludmila P. Muhammad, Doctor of Pedagogy, Professor, Professor of the Chair of Russian as a foreign language, Institute of International Educational Programs, Moscow State Linguistic University, 38 Ostozhenka St, bldg 1, Moscow, 119034, Russian Federation. *Research interests*: methods of teaching Russian as a foreign language, psycholinguistics, theory of text and discourse, intercultural communication. The author of more than 80 scientific and scientific-methodical works, including 2 monographs and 3 manuals. ORCID: 0000-0003-3946-9554. E-mail: muhammadlp@yandex.ru

Lyubov V. Ippolitova, Candidate of Philology, Assistant of the Chair of the Russian Language No. 5, Institute of Russian Language, RUDN University, 6 Miklukho-Maklaya St, Moscow, 117198, Russian Federation. *Research interests*: methods of teaching Russian as a foreign language, psycholinguistics, intercultural communication. ORCID: 0000-0003-4845-8523. E-mail: ipolitova-lv@rudn.ru

Shanzhi Zhang, Dean of the Faculty of the Russian Language, Institute of Language and Culture, Northwest A&F University, 22 Xinong Rd, Yangling, 712100, People's Republic of China. *Research interests*: methods of teaching Russian as a foreign language, psycholinguistics, cognitive linguistics. E-mail: logos826@gmail.com