

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования

«Красноярский государственный педагогический университет
им. В.П. Астафьева»
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Филологический факультет
Кафедра современного русского языка и методики

Чжао Боюй

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

Этнокультурологический подход при обучении китайских обучающихся чтению

Направление подготовки 44.04.01 Педагогическое образование
Магистерская программа Русский язык и литература в поликультурной среде

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ:

Заведующий кафедрой
канд. филол. наук, доцент

Бебриш Н.Н.

12.05.2021

Руководитель магистерской программы

доктор филол. наук, профессор

Осетрова Е.В.

12.05.2021

Научный руководитель
канд. филол. наук, доцент

Пихутина В.И.

12.05.2021

Обучающийся

Чжао Боюй



Красноярск 2021

РЕФЕРАТ

Общий объем данной выпускной квалификационной работы (магистерской диссертации) составляет 80 стр., список использованных источников содержит 50 наименований.

Объект исследования: этнокультурологический подход в методике преподавания русского языка как иностранного.

Предмет исследования: процесс обучения чтению китайских обучающихся с учетом использования этнокультурологического подхода.

Актуальность исследования: Сегодня мировой рынок образовательных услуг – это отрасль, которая наиболее интенсивно развивается и имеет перспективное будущее. Образовательные мигранты являются важным индикатором конкурентоспособности отечественной высшей школы и на международном, и на внутреннем рынках образовательных услуг, поэтому обучение этого контингента является одним из основных аспектов современной методики обучения иностранных студентов.

Возникает необходимость создания условий для приобретения студентами опыта межкультурного взаимодействия, постижения культурного разнообразия мира, дружелюбного, беспристрастного отношения к представителям любой культуры, формирования готовности личности к интеркультурной мобильности. Современный учебный процесс требует многообразия, дифференциации и индивидуализации. Важным моментом является и то, что инофон вступает в образовательный процесс уже сложившейся личностью. Каждый иностранный студент – это субъект определенной культуры, отношений, стереотипов, со специфической ментальностью, психологическим состоянием, особым восприятием мира и другой социокультурной среды.

Когда иностранный студент приезжает на учебу в другую страну, он сталкивается с различиями в системе обучения. Отличаться могут и методы обучения, и дидактические принципы, равно как и сама организация учебного процесса. Неудивительно, что у многих студентов возникают проблемы, обусловленные вхождением в новую и зачастую непривычную для них педагогическую реальность. Возникает социально-психологическая и дидактическая потребность соотнесения мировосприятия и мировоззрения представителей разнообразных этносов, опираясь на их этнопсихологические, этнокультурные, языковые особенности как субъектов образовательного процесса. Приоритетным направлением становятся исследования культурно-типологических стилей учебно-познавательной деятельности этносов.

Все сказанное выше приводит к пониманию актуальности исследований, связанных с этнокультурологическим подходом в обучении языкам иностранных студентов.

Цель исследования: обосновать целесообразность использования этнокультурологического подхода в процессе иноязычного обучения представителей китайского этноса с учетом культурно-типологического стиля учебно-познавательной деятельности данных студентов.

Методы и приемы исследования: В процессе решения поставленных задач были использованы следующие методы и приемы:

- анализ лингвистической, культурологической и учебно-методической литературы с целью выявления научных основ исследования;
- анкетирование;
- тестирование;
- педагогический эксперимент (констатирующий этап, опытно-экспериментальное обучение, контрольный этап);
- статистический и качественно-количественный анализ экспериментальных данных.

Гипотеза исследования: с учетом применения этнокультурологического подхода можно повысить качество знаний китайских студентов при обучении чтению, а также развить интерес к изучению иностранного языка.

Научная новизна исследования определяется созданием методической системы для применения этнокультурологического подхода в преподавании чтения китайским студентам. Для достижения этой цели отобраны аутентичные и учебные материалы.

Практическая значимость исследования заключается в том, что проанализирована система обучения китайских студентов чтению, создан комплекс упражнений.

Апробация работы:

1. Материалы исследования были представлены на Международной научно-практической конференции «Молодёжь, наука, образование: актуальные вопросы, достижения и инновации».

Abstract

The total volume of this final qualifying work (master's thesis) is 80 pages, the list of sources used is 50 titles.

The object of the research: the ethno-cultural approach in the methodology of teaching Russian as a foreign language.

Subject of the study: the process of teaching Chinese students to read, taking into account the use of an ethno-cultural approach.

Relevance of the study: Today, the global market of educational services is the industry that is most intensively developing and has a promising future. Educational migrants are an important indicator of the competitiveness of domestic higher education in both the international and domestic markets of educational services, so the training of this contingent is one of the main aspects of modern methods of teaching foreign students.

There is a need to create conditions for students to gain experience of intercultural interaction, comprehend the cultural diversity of the world, a friendly, impartial attitude to representatives of any culture, and the formation of a person's readiness for intercultural mobility. The modern educational process requires diversity, differentiation and individualization. An important point is that the foreign language enters the educational process as an already established personality. Every foreign student is a subject of a certain culture, attitudes, stereotypes, with a specific mentality, psychological state, a special perception of the world and other socio-cultural environment.

When a foreign student comes to study in another country, he is faced with differences in the educational system. The teaching methods and didactic principles may differ, as well as the organization of the educational process itself. It is not surprising that many students have problems due to entering a new and often unusual pedagogical reality. There is a socio-psychological and didactic need to correlate the worldview and worldview of representatives of various ethnic groups, based on their ethno-psychological, ethno-cultural, and linguistic features as subjects of the educational process. The priority direction is the study of cultural and typological styles of educational and cognitive activity of ethnic groups.

All of the above leads to an understanding of the relevance of research related to the ethno-cultural approach in teaching languages to foreign students.

The purpose of the study: to substantiate the expediency of using an ethno-cultural approach in the process of foreign language education of representatives of the Chinese ethnic group, taking into account the cultural and typological style of educational and cognitive activity of these students.

Research methods and techniques: In the process of solving the tasks set, the following methods and techniques were used ·

- analysis of linguistic, cultural and educational literature in order to identify the scientific basis of the research;
- questionnaire survey;

- testing;
- pedagogical experiment (ascertaining stage, experimental training, control stage);
- statistical and qualitative-quantitative analysis of experimental data.

Research hypothesis: taking into account the application of the ethno-cultural approach, it is possible to improve the quality of knowledge of Chinese students when teaching reading, as well as to develop interest in learning a foreign language.

The scientific novelty of the research is determined by the creation of a methodological system for the application of an ethno-cultural approach in teaching reading to Chinese students. Authentic and educational materials have been selected to achieve this goal.

The practical significance of the study lies in the fact that the system of teaching Chinese students to read is analyzed, and a set of exercises is created.

Approbation of the work:

1. The research materials were presented at the International Scientific and Practical Conference "Youth, Science, Education: Current Issues, achievements and innovations".

ГЛАВА I. Специфика этнокультурологического подхода в обучении языкам	11
1.1. Этноориентированное обучение в аспекте адаптации иностранных студентов	11
1.2. Культурно-типологические стили учебной деятельности иностранных студентов	17
1.3. Преподавание русского языка как иностранного в китайской аудитории в контексте межкультурной коммуникации	22
ГЛАВА II. Реализация этнокультурологического подхода в практике преподавания	32
2.1. Роль чтения в обучении РКИ	32
1) увеличение темпа чтения,	40
2) вычленение информации [9, с 71].	40
2.2. Разработка этнометодической системы в преподавании чтения китайским обучающимся	42
2.3. Опыт применения методической системы обучению чтению	54
2.3.1. Предварительный этап	54
2.3.2. Констатирующий этап	55
2.3.3. Формирующий этап	57
1) <i>Прослушивание аудиозаписи сказки.</i>	59
2) <i>Работа с текстом (чтение сказки студентами).</i>	59
3) <i>Лексический комментарий.</i>	59
2.3.5. Контрольный этап эксперимента	64
1) Снегурочка растаяла.	65
2) Старик и старуха слепили из снега девочку.	65
3) У старика и старухи не было детей.	65
4) Девочка росла быстро.	65
5) Снегурочка печалится.	65
.	67
Заключение	69
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ	72

СОДЕРЖАНИЕ

Введение

Сегодня мировой рынок образовательных услуг – это отрасль, которая наиболее интенсивно развивается и имеет перспективное будущее. Образовательные мигранты являются важным индикатором конкурентоспособности отечественной высшей школы и на международном, и на внутреннем рынках образовательных услуг, поэтому обучение этого контингента является одним из основных аспектов современной методики обучения иностранных студентов.

Возникает необходимость создания условий для приобретения студентами опыта межкультурного взаимодействия, постижения культурного разнообразия мира, дружелюбного, беспристрастного отношения к представителям любой культуры, формирования готовности личности к интеркультурной мобильности. Современный учебный процесс требует многообразия, дифференциации и индивидуализации. Важным моментом является и то, что инофон вступает в образовательный процесс уже сложившейся личностью. Каждый иностранный студент – это субъект определенной культуры, отношений, стереотипов, со специфической ментальностью, психологическим состоянием, особым восприятием мира и другой социокультурной среды.

Когда иностранный студент приезжает на учебу в другую страну, он сталкивается с различиями в системе обучения. Отличаться могут и методы обучения, и дидактические принципы, равно как и сама организация учебного процесса. Неудивительно, что у многих студентов возникают проблемы, обусловленные вхождением в новую и зачастую непривычную для них педагогическую реальность.

Специфический характер межкультурного взаимодействия этнофоров одной группы – многоязычной, с разным социальным, культурным и образовательным уровнем, с индивидуально-психологическими и личностными

особенностями. Возникает социально-психологическая и дидактическая потребность соотнесения мировосприятия и мировоззрения представителей разнообразных этносов, опираясь на их этнопсихологические, этнокультурные, языковые особенности как субъектов образовательного процесса. Приоритетным направлением становятся исследования культурно-типологических стилей учебно-познавательной деятельности этносов.

Все сказанное выше приводит к пониманию **актуальности** исследований, связанных с этнокультурологическим подходом в обучении языкам иностранных студентов.

Разные аспекты анализируемой нами проблемы исследуются различными учеными. Так, педагогическая, возрастная, этническая психология разрабатывается Н. Бахаревой, И. Зимней, Е. Ильиным, В. Крысько, А. Леонтьевым и др. Основы этнологии, этнопсихологии, этнокультурные особенности народов, специфику языковых картин мира, менталитетов и традиций исследовали С. Арутюнов, Т. Балыхина, И. Бибилова, В. Костомаров, Н. Формановская, В. Вагнер, А. Корнилов, И. Стернин. Этнокультурным факторам иноязычного обучения посвящены исследования И. Пугачева, Л. Харченковой, Н. Поморцевой. В научных трудах Т. Балыхиной, Чжао Юйцзяо, М. Цыренова, Х. Арслан, Батсуури Батчимег анализируются лингводидактические основы этноориентированного обучения второму языку отдельных этносов. Рассматриваются также психологические особенности представителей различных этногрупп и регионов (С. Алехина, М. Бондарчук, Е. Гейченко, А. Косталес, Н. Филимонова, Ле Куанг Шон и др.). Национально-культурную специфику инофонов, их культурно-типологические стили учебно-познавательной деятельности обосновывает И. Бобрышева.

Цель нашего исследования – обосновать целесообразность использования этнокультурологического подхода в процессе иноязычного обучения представителей китайского этноса с учетом культурно-типологического стиля учебно-познавательной деятельности данных студентов.

Задачи исследования:

- 1) Определить особенности этноориентированного обучения в аспекте адаптации иностранных студентов.
- 2) Выявить культурно-типологические стили учебно-познавательной деятельности иностранных студентов.
- 3) Проанализировать специфику обучения РКИ китайской аудитории в контексте межкультурной коммуникации.
- 4) Определить роль чтения в обучении РКИ.
- 5) Разработать этнометодическую систему в преподавании чтения китайским обучающимся.
- 6) Описать экспериментальное обучение с применением комплекса заданий экспериментального обучения.

Объектом исследования в данной работе выступают этнокультурологический подход в методике преподавания русского языка как иностранного, **предметом исследования** – процесс обучения чтению китайских обучающихся с учетом использования этнокультурологического подхода.

Гипотеза исследования: с учетом применения этнокультурологического подхода можно повысить качество знаний китайских студентов при обучении чтению, а также развить интерес к изучению иностранного языка

Методология исследования. В процессе решения поставленных задач были использованы следующие методы и приемы:

- анализ лингвистической, культурологической и учебно-методической литературы с целью выявления научных основ исследования;
- анкетирование;
- тестирование;
- педагогический эксперимент (констатирующий этап, опытно-экспериментальное обучение, контрольный этап);
- статистический и качественно-количественный анализ экспериментальных данных.

Научная новизна работы определяется созданием методической системы для применения этнокультурологического подхода в преподавании чтения китайским студентам. Для достижения этой цели отобраны аутентичные и учебные материалы.

Теоретическая значимость исследования заключается в теоретическом обосновании предлагаемой методической системы.

Практическая значимость исследования заключается в том, что разработана система обучения китайских студентов чтению, создан комплекс упражнений.

Структура исследования. Работа состоит из введения, двух глав, заключения и списка использованной литературы.

ГЛАВА I. Специфика этнокультурологического подхода в обучении языкам

1.1. Этноориентированное обучение в аспекте адаптации иностранных студентов

Адаптированность иностранной молодежи к обучению в вузе рассматривается учеными как состояние гармоничного взаимодействия с новой образовательной и социальной средой, в которой они продуктивно выполняют учебную деятельность, принимают новые стандарты поведения, удовлетворяют свои основные потребности и чувствуют внутренний комфорт. Процесс адаптации – это взаимодействие по меньшей мере двух объектов, систем. Эта взаимодействие протекает в условиях дисбаланса, несогласованности между системами, цель такого взаимодействия – определенная (по степени и характеру) координация между системами, причем достижение цели предусматривает изменения во взаимодействующих системах [36, с 53]. В процессе социальной адаптации иностранцы предстают в этом процессе как «объект», на который направлена адаптационная деятельность, и как «субъект», оказывающий определенное влияние на социальную среду, поскольку их активность способна изменять условия протекания адаптационных процессов и последствия. Результатом процесса взаимодействия субъекта (человека или социальной группы) и объекта (определенные социальные условия, которые образуют социальную среду или социальную ситуацию) становится оптимизация взаимодействия человека и социальной среды [36, с 53].

Но на процесс межкультурной коммуникации влияют специфические психологические, поведенческие и другие черты, носителем которых является инофон как представитель определенной нации или этноса. Е.И. Шлягина использует понятие «актуальный этнопсихологический статус лично-

сти», который определяет как «степень выражения и знак этнической идентификации личности, направленность и содержание авто- и гетеростереотипов, уровень этнической толерантности, а также возможные трансформации ее мотивационно-смысловой сферы, возникающие в условиях взаимодействия с представителями других этнических групп и решения конфликтных ситуаций в инокультурной среде» [36, с 53].

Этнопсихологические внутриличностные аспекты социализации называют «этничностью». По мнению исследователей (Н.М. Лебедева, Е.И. Шлягина), этничность и этнопсихологический статус существенно влияют на поведение студентов как наиболее активной части социума, поскольку именно в образовательном пространстве сталкиваются представители различных этнических групп, которые являются носителями различных культур и мировоззрений. Так, в достаточно кризисных ситуациях межличностного межкультурного взаимодействия и внутриличностного конфликта они употребляют привычные, проверенные стереотипные формы реагирования, сложившиеся в родной культуре, которые иногда оказываются неадекватными, а новые еще находятся на этапе формирования.

Поэтому составляющие этнопсихологического статуса (внутриличностного аспекта этничности) индивидуальности целесообразно рассматривать как специфические (этноспецифические) личностные ресурсы преодоления трудностей межкультурного приспособления иностранца в стране обучения. Именно с этнической идентичностью связаны наиболее фундаментальные изменения в психике мигранта.

Важное место отводится формированию этнической толерантности как этноспецифическому личностному ресурсу межкультурной адаптации. По мнению ученых, в групповом (этническом) сознании существует тесная связь между позитивной этнической идентичностью и аутогрупповой (межэтнической) толерантностью, которая при неблагоприятных социально-исторических условиях может распасться или превратиться в обратную [18].

То есть этническую толерантность можно рассматривать как основной фактор преодоления трудностей межкультурного взаимодействия и упорядочение их субъективного психологического благополучия.

Особая роль предназначается такому мировоззренческому образованию, как «картина мира», на которое вливают этнокультурные признаки нового общества и которое выступает, в условиях адекватности и гибкости, существенным фактором адаптации, личностным ресурсом успешности профессионального становления, личностного развития образовательного мигранта. Картина мира является ориентировочной основой поведения индивидуума, которая детерминирует выбор поведенческих стереотипов и выражается в личностно обусловленных эмоциональных реакциях. Способность к гибкой трансформации ментального пространства (картины мира) является важным фактором миграционной готовности человека, проявлением его самоорганизации, психологическим наставлением на добровольную смену места проживания и снижение степени продолжительности и интенсивности переживания культурного шока в новых социокультурных и экономических условиях [41].

В суммарном виде существуют коллективные и индивидуальные модели мира. К коллективным относятся общечеловеческая (система представлений человечества в целом об окружающем мире), этническая (формируется каждым этносом на основе глобальной общечеловеческой картины) и субкультурная (множественность которых возникает у того самого этноса и является отпечатком представлений о мире в определенных субкультурах).

Многомерность процесса привыкания позволяет рассматривать это явление с другой стороны – как процесс языковой и культурной адаптации, происходящий через язык обучения при его изучении.

Изучение научных источников показало, что адаптация языка и культуры рассматривается как комплексная программа знаний, привыкания и

адаптации индивида к иной многокультурной среде, к воспитанию, взаимодействию (личному и коллективному) в процессе овладения будущей трудовой деятельностью путем обучения на неродном языке, как процесс вхождения в ценностные поля других социокультурных сред иноязычной культурной деятельности [31, с 71].

В теории языковой и культурной адаптации язык принимающей страны выступает в качестве интеграционного фактора, который, преодолевая языковой барьер, позволяет человеку описывать и решать возникающие проблемы адаптации (социокультурные, дидактические, физиологические и т. д.). При изучении языка иностранец должен иметь представление не только о языковой системе, но и о языковых, коммуникативных и невербальных особенностях этой культуры.

Язык является одновременно и целью обучения, и средством адаптации к новой языковой и культурной среде.

Многие эксперты (Т. Балыхин, И. Бобрышева, Чжао Юцзяо и др.) подчеркивают необходимость формулирования концепции преподавания этноориентированных языков как неродного языка. Мы считаем, что это связано с тем, что термин «национально ориентированное (лингвоориентированное) обучение» имеет целью преподавание иностранного языка на основе родного языка иностранных учащихся (или языка-посредника) и учета особенностей их системы.

С позиции этнопсихологического подхода подготовка иностранных студентов к межкультурному взаимодействию может варьироваться по следующим признакам:

- 1) в зависимости от метода обучения – дидактическое или эмпирическое;
- 2) в зависимости от содержания курса – общее или культурно-конкретное;

3) в зависимости от области, в которой хотят достичь основных результатов (когнитивных, эмоциональных или поведенческих).

Этноориентированными компонентами интегративной модели языковой и культурной адаптации являются элементы системы изучения языка, учитывающие лингвистические, этнокультурные и этнопсихологические особенности определенного этнического контингента учащихся. Важны не столько структурные различия в языковых системах, сколько различия в национальных системах мышления и характера. Весомую роль здесь играют общекультурно-ситуационные нормы. Именно общекультурные нормы чаще всего приводят к недоразумениям и конфликтным ситуациям.

Изучение научных источников показало, что при создании системы языковой и культурной адаптации с этнической ориентацией необходимо учитывать следующие аспекты:

1) образовательный мигрант считается субъектом образовательного процесса, носителем определенной этнической лингвистики;

2) инофон проходят адаптационные процессы (психологические, социокультурные, дидактические и другие виды адаптации) на протяжении всего обучения в вузе;

3) адаптация носит этноспецифический характер, то есть для представителей определенных регионов и этнических групп в силу их этнокультурных и этнопсихологических особенностей могут быть выявлены общие трудности адаптации к образовательному пространству и социокультурной среде на иностранном языке;

4) язык обучения – это не только объект обучения, но и инструмент адаптации и социализации молодых иностранцев;

5) внедрение в процесс изучения иностранных языков адаптивных методов, которые разрабатываются на основе этнических и систематических подходов к интенсификации процесса языкового воспитания представителей той или иной этнической группы, повысит мотивацию для содействия

гармоничному развитию индивидуальности и формированию вторичной языковой личности, способной к образовательной и профессиональной деятельности в условиях полилога культур.

Эффективность применения интеграции этнологической модели языковой и культурной адаптации в практике обучения определяется следующими критериями, характеризующими динамику процесса:

- предметно-речевой (подготовка к восприятию образовательного содержания);
- экзистенциальный (стремление решать прагматические задачи посредством вербального и невербального общения);
- индивидуальное-личностный (стремление вербализовать личное мировоззрение и мировоззрение языком принимающей страны);
- лингвокультурный (подготовка к изучению иностранной лингвокультуры на неродном языке),
- межкультурный (стремление воспринимать процесс обучения как процесс межкультурной коммуникации, основным принципом которой является принцип диалога культур).

Знание особенностей этнической группы обеспечит возможность выработки единых методических приемов как в языковом, так и в межкультурном приспособлении, поможет установить с ними крепкую и надежную «обратную связь». Этнокультурные портреты иностранных студентов, составленные на базе исследований этнопсихологов, этнологов, психолингвистов, дадут возможность выявить, оценить и обосновать правомерность поведенческих ориентаций представителей различных этногрупп иностранных учащихся, решать сложные проблемы межличностного общения в этнически разнородных учебных группах, предотвращать конфликтные ситуации на межнациональной и религиозной почве, стабилизировать общий благоприятный психологический климат и условия успешного овладения учебно-профессиональными компетенциями.

1.2. Культурно-типологические стили учебной деятельности иностранных студентов

Язык – это способ формирования, существования и выражения мыслей об окружающем нас мире. Этнокультурная интерпретация выделяет новые аспекты проблемы развития языка. Основой этнокультурной специфики является культурно-психологическая система как функциональное целое. В ее рамках и в соответствии с ее законами реализуется чувственная и реактивная специфика индивида, этнической группы, этнического сообщества, определяемая условиями ее существования, культурой. Компонентами системы являются субъект (индивидуальный и коллективный) и объект (язык), структурой – его взаимодействие, развитие и субъекта, и объекта.

Наиболее продуктивным подходом в этом контексте является представление обучения как системы задач. Осваивая иностранный язык, субъекты должны усвоить систему знаков другого типа, и это прежде всего когнитивный аспект их учебной деятельности. Результатом этого знания должно стать, с одной стороны, формирование языковых и социально-культурных навыков, с другой – овладение определенным когнитивным кодом. Поэтому при овладении иностранным языком различают две составляющие: познавательную и педагогическую или декларативную (система знаков и ее восприятия / первое знакомство с ним) и процедурную (действия и операции обучения; методы, приемы обучения; коммуникативные и языковые навыки).

Важнейшей проблемой, с которой сталкиваются педагоги, является изучение того, как поступает, обрабатывается и используется информация, а также изучение проявления умственных, интеллектуальных способностей

и психофизиологических особенностей, то есть личностных факторов, влияющих на процесс обучения.

Учитывая, что успешное обучение, овладение новым языком обусловлено не только когнитивными особенностями, но и образованными языковыми, социальными, культурными, историческими и религиозными традициями, получается, что некоторые межэтнические различия в познавательных способностях индивидов обусловлены особенностями их родного языка. В методике преподавания иностранных языков большое внимание уделяется теме этноориентированного образования как важного фактора повышения качества преподавания данной категории обучающихся. Известно, что этническая общность – исторически устойчивая группа людей (племен, группы, нации), которые связаны территорией и языком, а также (в качестве дополнительных условий) религией, расовыми особенностями, хозяйственной деятельностью.

Психологические, социально-культурные и деятельностные компоненты, которые определяют стилистическую организацию образовательной деятельности, – основа для процесса овладения иностранными языками представителями разных стран.

Социально-культурная составляющая отвечает за существенные особенности: особенности вербально-символической системы невербальных средств, представление образа жизни, быта, традиций, национальной психологии.

Социальная / деятельностная составляющая отвечает за функциональные особенности: особенности нормативных способов работы с учебным материалом, правилами взаимодействия и условий реализации (перцептивные, мнемические, умственные, речевые, компенсационные, регуляционные, взаимодействие (социальная ориентация коммуникация)).

Психологический аспект отвечает за структурные особенности –доминирующие характеристики психотипа, которые формируются культурой.

И. Бобрышева определяет стиль обучения как индивидуально-своеобразные способы усвоения информации в учебной деятельности, а в самом широком понимании это свойственные данному ученику устоявшиеся способы взаимодействия со своим образовательным окружением [4, с10]. Типологический стиль становится своеобразным примером, эталоном, нормой для всех людей, которые вынуждены принимать участие в этом виде деятельности (как часть культуры), но на личном уровне этот стиль передается и генотипическими качествами индивидуальности.

Представителями этноса являются этническая группа и этнотип. Понятие этнической группы включает в себя не только сумму индивидуальной психики, но и объективную систему, способную улучшить те или иные аспекты индивидуальной психики конкретного этнического представителя. Этнотип – это обобщенный образ этнической группы, как и этническая группа.

И. Бобрышева сделала попытку различить триединство этнотипа-этногруппы-этноса в контексте организации трех уровней культурно-психологической системы: микро-, макро- и мега-уровней. По ее определению, этническая группа – это этническая общность в целом. Этническая группа и этнотип – это объективированные образы этнического коллективного субъекта. Основа психологических механизмов универсальна, а основой социально-культурных действий являются нормативные действия, сформированные на основе первого и выступающие как «социально-культурные переживания». Психологический фактор – это своего рода фильтр, не допускающий чрезмерной этнокультурной дифференциации[4, с 22].

В деятельности есть такие элементы, как потребность, мотивы, цели, предмет (ценности), способы (нормы) и продукт, которые определяют последовательность этапов деятельности. Групповая деятельность – это система, образованная взаимодействием общих этнокультурных и индивиду-

альных компонентов на основе сложной иерархии. Индивидуальная деятельность теряет существенную часть своего самостоятельного существования и становится интерпретатором общих установок. Специфика этнической группы проявляется в ее эмоционально-волевых и поведенческих аспектах.

Для организации моделей в обучения необходим комплексный подход, связанный с положением на уровне метагрупп, представляющих этносы, то есть совокупности этносов, соединенных по принципу культурного родства и территориальной близости проживания (здесь появляются понятия «метагруппа», «метаэтнический уровень»). Исследование И. Бобрышевой на метаэтническом уровне связано с исследованием специфики метаэтносов (этнических групп), культуры которых связаны как культурные доноры, так и культурные получатели.

Метаэтническая группа – это совокупность этнических групп, характеризующаяся общностью специфических культурных особенностей, определяющих стиль учебно-познавательной деятельности [4, с 34-35].

Стиль учебно-познавательной деятельности этнотипа в строгом смысле – это устойчивые, сложные и нормативные действия и операции, направленные на получение знаний и укрепление коллективных навыков и способностей, осуществляемых коллективным субъектом в процессе обучения, характеризующая его психологическое и культурное своеобразие. Принцип единства стиля подразумевает характеристику всего процесса в целом:

- преимущество зрительного / слухового / моторного типа языкового знака, типа учебного задания (конкретного или абстрактного);
- предпочтение активного / опосредованного общения (или активной/неактивной коммуникации), паритетности / иерархии;
- предпочтение способов оперирования учебным материалом;
- преимущество видов языковой деятельности, уровня владения языком как формой результата и т.д.

Если этнокультурный стиль педагогической и познавательной деятельности понимается студентами как стабильные культурно-психологические проявления определенного этнотипа (этнической группы), то метаэтнический стиль понимается как устойчивые проявления метаэтнической группы. На самом деле культурно-типологический стиль представляет собой набор постоянных признаков, проявляющихся в педагогической и познавательной деятельности метаэтнической группы, представляющей ту или иную область культуры. Поскольку культурный (региональный) типологический стиль состоит из совокупных данных, стиль определенного этнотипа моделируется на основе обучающихся этого культурного региона. Специфические различия между одной этнической общностью и другой зависят от степени проявления. Таким образом, стиль учебно-познавательной (когнитивной) деятельности является результатом многовекового накопления опыта и традиций в системе образования. Стили, присущие этнической группе, стабильны, сохраняются и функционируют в новых условиях обучения, которые иногда значительно отличаются от более привычных.

Согласно классификации, предложенной Ричардом Льюисом, культуры делятся на моноактивные, полиактивные и реактивные в зависимости от организации их деятельности. Носители моноактивных культур ориентированы на задачи, пунктуальны и ответственны. В спорах они уравновешены, дружелюбны и стараются быть объективными. Носители полиактивных культур эмоциональны, импульсивны, детализированы и не всегда пунктуальны. Они часто меняют планы, но в сложных ситуациях могут импровизировать. К третьей группе относятся культуры, носители которых молчаливы, вежливы с собеседником и пунктуальны.

Считается, что первые две группы (моноактивная и полиактивная культуры) испытывают трудности в общении друг с другом, в то время как легче общаться с представителями реактивных культур [23, с 64-76].

1.3. Преподавание русского языка как иностранного в китайской аудитории в контексте межкультурной коммуникации

Социокультурный подход учитывает исторические и региональные типы культуры. Исторические типы – более поздние эпохи социального развития. Региональные типы – это сверхнациональные культурные единицы, которые создаются в определенном географическом регионе и сохраняют свои особенности в течение длительного исторического периода времени.

В современной культурологии наиболее распространены две классификации культурных регионов мира. Первая, общая, разделяет мировую культуру по линии Запад-Восток. Вторая классификация идентифицирует меньшие культурные регионы как арабо-мусульманские, африканские, индийские, дальневосточные, европейские и латиноамериканские.

Европейская культура характеризуется демократией, динамизмом, антропоцентризмом, индивидуализмом, активным преобразованием окружающего мира и господством одной религии – христианства.

Восточный тип культуры – традиционализм, стабильность, природоцентризм, коллективизм и наличие различных религий, в частности буддизма, индуизма, иудаизма, ислама, даосизма и конфуцианства. Мусульманский мир рассматривается отдельно в рамках классического Востока. Мусульманская культура формировалась на границе между Западом и Востоком и поэтому имеет черты обеих культур.

Изучение иностранного языка, безусловно, имеет межкультурный характер. Когда мы учим иностранному языку, то открываем студентам другое культурное пространство, отличное от привычного. Фактически, преподаватель иностранного языка одновременно является и преподавателем основ межкультурной коммуникации, а в условиях преподавания в среде неродного языка – и участником межкультурной коммуникации.

Преподавая иностранный язык в неязыковой среде, педагог должен иметь желание и способности быстро адаптироваться к иному культурному

пространству, уметь объективно оценить другую культуру, понять чужой культурный контекст и увидеть собственный другими глазами, представлять собственную культуру сквозь призму основных принципов иностранной культурной среды. Межкультурный опыт часто вызывает изменения в отношении к собственной и чужой культурам, переоценку ценностей, взглядов, самоидентификации.

Лиес Серку среди требований к знаниям преподавателя иностранного языка называет:

- 1) знание культурной специфики и общие знания по культурологии;
- 2) знание себя и других;
- 3) умение взаимодействовать: индивидуально и в коллективе;
- 4) понимание путей влияния культуры на язык и коммуникацию.

Среди умений автор выделяет следующие:

- 1) интерпретировать и анализировать;
- 2) способность к открытиям и взаимодействию;
- 3) воспринимать новую информацию, оперировать ею реально в коммуникативной ситуации или взаимодействии;
- 4) применять метакогнитивные стратегии в процессе собственного обучения [49, с 3].

Эти знания и умения преподавателя иностранного языка необходимы, чтобы помочь студентам сравнить собственную культуру с культурой языкового региона, войти в культурную среду, язык которой они изучают, как можно максимально, понять мировоззрение носителей языка, который познают, а также модифицировать и приспособить учебные материалы, чтобы не возникало культурных недоразумений или непредсказуемых дискуссий. Значительно способствуют изучению и пониманию другой культуры занятия не только по языку, но и по литературе и истории [48, с 39].

Кроме компетентности преподавателя, на обучение влияют различные факторы: свойства нервной системы, особенности мыслительной деятельности и интеллекта, уровень общей подготовки студентов, их предыдущий опыт, мировоззрение, отношение к культурному региону, язык которого изучают, религиозные взгляды и тому подобное. Если на эти факторы можно влиять, то на некоторые практически невозможно, например, национально-психологические особенности студентов, обусловленные обычаями и традициями, культурой и бытом их страны. В такой ситуации знание преподавателем культурных особенностей региона, где он преподает, и понимание их, умение анализировать и приспособлять к учебным материалам способствуют созданию позитивной атмосферы в аудитории и более быстрому усвоению учебного материала.

В основе системы образования Китая лежит древняя конфуцианская система, которая базируется на авторитарности, иерархии, запоминании цитат из трудов древних философов и ученых. Традиционно любые эмоциональные волеизъявления были запрещены, поэтому в китайской аудитории ценят способность к обучению без выражения чувств и переживаний. Эмоции и обучение в китайской аудитории – вещи несовместимые, что вызывает парадоксальную ситуацию, ведь на сегодня доказано, что эмоции:

- 1) влияют на положительное физическое самочувствие;
- 2) поставляют в мозг химические вещества;
- 3) влияют на изучение и память [47, с 19].

Традиционно китайские уроки по иностранному языку ориентированы на выполнение лексико-грамматических упражнений, чтение и перевод, поэтому коммуникативно-ориентированные уроки в китайской аудитории воспринимаются как нечто совершенно новое и вначале непонятное для них. Формулирование собственного мнения или собственного высказывания на иностранном языке без заучивания языковых клише требует от них много усилий.

Процесс обучения в древней китайской традиции был неким особым образом ритуалом, центральное место в котором занимал преподаватель. Поэтому в современном Китае ценят такие качества преподавателя, как трудолюбие, доброта, дисциплинированность, деликатность в высказываниях и дипломатичность в критических замечаниях, требовательность, личная образцовость. Тонус урока в целом должен быть положительным, без чрезмерного повышения голоса или перепадов интонации.

Опыт преподавания в китайской аудитории показывает, что основные проблемы, связанные с межкультурной коммуникацией, можно проанализировать в трех аспектах: когнитивном, культурологическом и лингвистическом.

Когнитивный аспект.

Чтобы понять, как проходит процесс обучения у каждой личности, стоит начать с понимания того, как работает ее мозг. Чтобы улучшить межкультурную коммуникацию, необходимо знать, чем отличается мышление определенной нации.

Основной причиной разницы в обучении китайских студентов является вполне отличная структура мышления, сформированная с раннего детства, через заучивание китайского иероглифического письма, что предопределяет наибольшее развитие визуальной памяти. Известно, что способ мышления носителей иероглифических языков отличается от носителей языка с алфавитным письмом.

Ориентированное на мозг обучение – это естественный, мотивационный и позитивный способ оптимизировать обучение и преподавание [47, с 1]. Считается, что у китайцев более развито правое полушарие мозга, которое отвечает за интонационное восприятие речи, а также посредством визуального восприятия иероглифического письма и его отражения на письме.

Правое полушарие лучше работает с восприятием визуальных деталей и образов, графических изображений, пространственной информации [47, с

7], в то время как левое полушарие мозга имеет дело с логическими структурами. У носителей алфавитных языков более развито левое полушарие, поскольку процесс восприятия слов и предложений происходит постепенно. Распределение информации у китайцев происходит мгновенно, из-за этого процесс чтения у них самый быстрый в мире [34, с 115].

Главный вопрос, который стоит ставить перед собой преподавателю иностранного языка: не как я могу лучше всего научить, а как студенты могут лучше всего изучать иностранный язык и, посредством языка, культуру в соответствии со структурой их мозга и особенностей их менталитета. Из-за различий в процессах мышления самое трудное научить китайцев мыслить по-русски средствами русского языка.

Культурный аспект.

Культурный контекст способствует быстрому усвоению культуры определенного региона. Мы изучаем гораздо быстрее, когда наш мозг конструирует связи между предыдущим опытом и новой, уже привычной для нас, жизнью. Задачей преподавателя является как можно лучше понять культурную среду группы, в которой он преподает, и отразить максимально культуру языкового региона, которую он представляет.

Китай с более чем пятитысячной историей существования характеризуется богатыми традициями и обычаями и причастностью носителей этой культуры к ним. Прежде всего китайская культура отмечается интроспективностью: они все переживают в себе, усиленное внимание к собственному микромиру. Древняя китайская мудрость является тому подтверждением: «первая птичка, которая сплет, погибнет». Мимика и жестикация практически отсутствуют, что является существенным отличием от западной традиции, из-за этого оценивание эмоционального состояния студентов создает больше всего трудностей. В китайском обществе не принято выражать мысли прямо, особенно показывать неудовольствие чем-то, стоит это делать завуалированно, лишь умело намекая.

По мнению Линь Й, для китайцев более характерен коллективизм, чем тяготение к индивидуальности. У них очень развито чувство коллективной ответственности. Отсюда близкие отношения в семье, трудовом коллективе, социальной группе и т. п., оценивание коллективного труда и личной скромности [50]. Особенно чувство групповой ответственности усилилось и закрепились в китайской традиции после культурной революции XX в.

Под влиянием конфуцианства в китайском обществе иерархия является приоритетом в различных социальных структурах: в профессиональной сфере – это строгое соблюдение правил этикета с высшими должностными лицами, гражданами, причастными к власти и богатству; в семейных и дружеских связях, общественных местах – это жертвенность детей в отношении родителей и особые почести и уважение к старшему поколению.

Что касается гендерных особенностей, то, безусловно, значительно преобладает маскулинность, особенно в важных общественных и властных структурах, что обусловлено долгой исторической традицией: желание родителей родить сына, особые почести для сыновей и т.д. Даже количественно сегодня в Китае мужское население преобладает над женским. Китайское общество в целом патриархально, однако современные тенденции свидетельствуют, что все больше и больше женского населения составляет конкуренцию мужскому.

Исторически культура Поднебесной сформирована на базе иероглифической структуры языка, таким образом, является иероглифически-центристской. Немало существует предрассудков, связанных с отрицательными элементами иероглифов. Например, нельзя дарить часы или зонт, поскольку часы «zhōng» звучит так же, как «конец, финиш», а зонт «sǎn» как «расставаться» [34, с 118].

Лингвистический аспект.

Китайский и русский языки – это языки разных языковых семей: китайский относится к сино-тибетской, а русский – к индоевропейской. Типологически эти языки отличаются практически на всех языковых уровнях, начиная от письма до принципов новообразований. Часто трудно строить логические параллели между языками в объяснении нового материала. Например, в китайском языке отсутствует падежная парадигма, временные формы глаголов, понятие грамматического рода и тому подобное, вместо этого для китайского языка важен устойчивый порядок слов в предложении, а также система речевых тонов отлична от правил ударения в русском языке.

Деликатность в высказываниях, берущая начало из Древнего Китая, способствует эфемистической речи. Например, китайцы не употребляют наречия *плохо*, а используют отрицательную частицу 好不好 „hǎo bù hǎo” – дословный перевод „хорошо не хорошо?”.

Номинативные процессы характеризуются принципами, связанными с иероглифической структурой языка, и базируются часто на метафоре. Их имена чрезвычайно образные и символические. Например, имена девушек: 飘飘 „piāo piāo” означает дословно "плавать в воздухе", хотя соответствие на русском языке должно было бы звучать как "летать в облаках"; 夏菁 „xià jīng” – „летний цветок”; 益丹 „yì dān” – „полезные лекарства” или омоним „полезный цветок лотоса”; 梦 „mèng” – „сон, мечта”; 佳辰 „jiā chén” – „прекрасная звезда” др.

Система фамилий в китайской традиции повторяющаяся, у них есть определенный набор фамилий, в то время как в западной традиции фамилии разные, а собственные имена часто повторяющиеся. Названия улиц имеют поэтическое звучание и символизируют эстетичность номинации: улица сладкой любви 甜爱 „tián ài”; улица центральной горы 中山 „zhōng shān”.

Родственные связи имеют большое значение в китайской культуре еще со времен конфуцианства, следовательно, язык отражает важность каждого члена семьи отдельным названием: 姐姐 jiějie” – старшая сестра, 妹妹 mèimei” – младшая сестра, 哥哥 gēge” – старший брат, 弟弟 dìdì” – младший брат, 奶奶 „nǎinai” – бабушка из семьи отца, 爷爷 yéye” – дедушка из семьи отца, 外公 wàigōng” – дедушка из семьи матери, 外婆 wàipó” – бабушка из семьи матери и тому подобное. Иероглифы для обозначения семьи 'из семьи матери' имеют общий элемент – иностранный, поскольку выйти замуж за китайского мужчину значит выйти за его семью.

Современные реалии жизни отражают новообразования в китайском языке, которые часто являются составленными наименованиями, обозначающими то или иное явление в китайской культуре и выражают одно понятие, и отличаются от неологизмов в русском языке.

Например, для заключения брачных связей идеальным мужчиной может быть 高富帅 gāo fù shuài” – высокий, богатый, привлекательный, а идеальной женой – 白富美 bái fù měi” – белокожая, богатая, красавица.

Буквальный перевод с китайского на русский и наоборот невозможен из-за совершенно разных принципов построения высказываний, например: 你是哪国人? „Nǐ shì nǎ guó rén?” – Откуда ты приехал? – дословно "Ты какой страны человек?"; 你身体有没有问题?

„Nǐ shēntǐ yǒu méi yǒu wèntí?” – Что вас беспокоит? – дословно "Ваше тело имеет или не имеет вопросы?".

Выводы по I главе

Таким образом, лингвокультурная адаптация представляет собой важное условие реализации образовательных потенциалов и призвана обеспечить сбалансированное развитие языковых способностей и компетенций. Дидактическая система преодоления лингвокультурных трудностей адаптации иностранных студентов базируется на культурологическом, интегрированном, личностно ориентированном, этнопсихологическом и компетентностном подходах к иноязычному образованию. Содержательная сторона этноориентированной модели лингвокультурной адаптации обеспечивается совокупностью педагогического, психологического, методического, этнокультурного и межкультурного компонентов. Психологический компонент адаптационной системы определяется как информация о когнитивных стилях и структуре мотивации, их этнопсихологических особенностях.

Методический компонент указанной системы реализуется через отбор методов, приемов, способов и средств обучения, адекватных этнокультурному портрету иностранных учащихся и направленных на минимизацию их адаптационных трудностей.

Этнокультурная составляющая характеризуется как компонент комплексного этноориентированного описания контингента в лингводидактических целях.

Обобщенные этнокультурные портреты иностранцев, знание стереотипов поведения, своеобразия их учебно-профессиональных приемов и навыков, их верований, традиций и обычаев позволяют выявить, оценить и обосновать правомерность поведенческих ориентаций представителей различных этнических групп образовательных мигрантов, решать проблемы познания и межличностного общения в этнически разнородных учебных группах, предотвращать конфликтные ситуации, стабилизировать общий

благоприятный психологический климат и условия успешного овладения учебно-профессиональными компетенциями.

Вхождение в иную культурную среду с целью распространения собственной культуры требует от преподавателя иностранного языка знаний межкультурной коммуникации. Сочетание когнитивного, культурологического и лингвистического аспектов межкультурной коммуникации способствует основательному изучению этого вопроса и развития компетентности преподавателя иностранного языка, избежанию культурных недоразумений и более быстрому усвоению знаний студентами.

ГЛАВА II. Реализация этнокультурологического подхода в практике преподавания

2.1. Роль чтения в обучении РКИ

Общеизвестно, что чтение как вид речевой деятельности включает обучение технике чтения и пониманию прочитанного.

Техника чтения – механизм связи слова видимого и произносимого [12, с 14].

На начальном этапе обучение чтению иностранцев происходит в пределах начального фонетического курса. В этот период учащиеся учатся произносить:

- 1) звуки (при предъявлении буквы);
- 2) слоги (звукосочетание, состоящее из усвоенных звуков);
- 3) слова (артикулируют новое или выученное слово);
- 4) синтагмы (артикулируют звук в пределах синтагмы);
- 5) фразы (артикулируют звуки во фразах и правильно их интонируют);
- 6) текст (учатся владеть звуковой и интонационной структурой фраз в связном тексте) [16].

Развитие навыков чтения формируется в процессе обучения чтению вслух. Оно способствует формированию внутренних обобщенных артикуляторных схем и выступает основой формирования внутренней речи. В методике разработаны различные упражнения для формирования навыков и развития умений техники чтения.

1. Усвоение элементов печатного письма, то есть печатных букв. Обучающиеся читают буквы (*а, о, у, м, п, н* и др.); затем слоги (*ва – бе, га – ре, ди-ду* и др.); слова (*дом, здесь, три, это* та др.); предложение (*Это дом. Это мама. Дом здесь. Это Маша. Маша дома*).

Преподаватель использует различные приемы для усвоения графем:

1) показывает печатную графему (строчную, заглавную), которая коррелирует с определенной фонемой;

2) студенты прослушивают названия графемы с одновременным рассматриванием карточки с ее изображением (упражнение типа «Слушай и смотри» или «Слушай и читай»);

3) выбирают карточки с графемой на основе фонемы, которая слышится;

4) произносят по буквам слог слова, постепенно ускоряющийся;

5) читают вслух близкие по форме слова.

2. Формирование навыков чтения предложения с разной интонацией.

С опорой на карточки студенты читают с нужной интонацией утвердительные и вопросительные предложения.

3. Формирование навыков быстрого чтения. Студенты читают предложения с карточек, которые демонстрируются мгновенно. Развитие скорости чтения может способствовать также чтению текста за определенный промежуток времени.

Например, в первый месяц изучения языка студенту предлагается прочитать 100 слов за 7 минут, через два месяца – за 3 минуты, через три – за одну минуту. Измерение скорости чтения производится преподавателем систематически.

4. Правильное интонирование частей текста. Преподаватель предлагает студентам прослушать и проговорить про себя текст, начитанный диктором; прочитать текст хором за диктором; прочитать тексты с различными интонационными конструкциями и др.

5. Формирование способностей прогнозирования формы. Студенты дополняют слова по их частям; пропущенные элементы в предложении; предложение отсутствующим по смыслу словом путем нахождения его среди данных слов; читают слова (фразы) и дополняют пропущенные элементы, опираясь на языковую догадку.

Показателями сформированности механизма чтения вслух выступают следующие факторы: прочность буквенно-звуковых ассоциаций, большое поле чтения, точность прогнозирования, степень развертывания внутренней артикуляции, короткие паузы между смысловыми группами, темп чтения. Экспериментальные данные Н. К. Венедиктовой [8, с 286-300] показывают, что средние показатели скорости чтения вслух в конце начального этапа могут находиться в пределах от 130 до 160 слогов в минуту.

Чтение про себя ставит своей задачей научить студентов читать неадаптированную литературу: тексты по языку специальности, художественные произведения, общественно-политические тексты и др. На каждом занятии преподавателю целесообразно уделять время для чтения текстов про себя.

Таким образом, в процессе обучения чтению вслух и про себя формируется средство, которое необходимо для достижения основной коммуникативной цели – понимания прочитанного.

Объем проверки понимания текста определяет вид чтения: изучающее, поисковое (выборочное), ознакомительное (просмотровое), реферативное.

Изучающее чтение – это такое чтение, в процессе которого осуществляется выделение информации с полным охватом ее содержания на основе анализа языковых средств. Читая учебный текст, учащиеся совместно с преподавателем анализируют имеющиеся лексико-грамматические средства, что и позволяет им достичь понимания текста. Обычно эта работа осуществляется предварительно с помощью упражнений: предтекстовых, притекстовых, послетекстовых. На типы этих упражнений влияет этап изучения языка иностранцами. Сравним их.

Подготовительный факультет. Предтекстовые упражнения выполняются перед чтением учебного текста. При этом перед преподавателем стоят две методические задачи:

- 1) работа над техникой чтения того лексико-грамматического материала, который впервые встречается в новом тексте,
- 2) формирование навыков по использованию новой языковой формы, а именно, лексических единиц и грамматических явлений.

Для решения первой методической задачи составляются упражнения, которые формируют навыки чтения наиболее сложных словосочетаний, встречающиеся в тексте, отрабатывают интонацию и др.

Решение второй методической задачи направлено на многократный повтор лексико-грамматического материала, поскольку, как свидетельствуют эксперименты [11, с 9], каждый студент, чтобы воспроизвести грамматическую или лексическую единицу, должен проговорить ее четырех раз. Выбор типов упражнений зависит от лексико-грамматического материала, подлежащего усвоению в новом тексте. Типы упражнений могут быть разными: образовать однокоренные слова, образовать сложные слова, подобрать синонимические конструкции, составить словосочетание с глаголами, трансформировать предложения, ответить на вопросы, закончить предложения и тому подобное. При выполнении этих упражнений преподаватель раскрывает студентам законы, объективно управляющие языковыми явлениями [46, с 322].

Притекстовые упражнения направлены на понимание текста. Выполняя их, обучающиеся много раз повторяют текст, в результате чего происходит запоминание, осознание лексико-грамматических средств и осмысление содержания текста. Среди притекстовых упражнений выделяют следующие: найти в тексте предложения с данными глаголами, поставить вопросы к предложению, составить план текста, задать вопрос к абзацу текста, прочесть слова, которые называют качество предмета или явления; прочесть в тексте предложения, которые подтверждают или отрицают утверждение; трансформировать текст (прочитать текст в настоящем, прошлом или будущем времени) и т.д.

Выполняя данные упражнения, студенты многократно читают текст. В процессе чтения формируются навыки скорости чтения, его понимание на основе усвоенного лексико-грамматического материала. Необходимость данного этапа работы экспериментально подтверждена: понимание текста достигается при повторении его каждым студентом группы не менее двадцати раз [11, с 11].

Послетекстовые упражнения выполняются после анализа текста и его чтения. Эти упражнения направлены на осознанное использование обучающимися лексико-грамматических конструкций с опорой на содержание текста. В практике преподавания используются следующие упражнения: составить план текста, перевести текст по плану, обосновать определенный тезис с опорой на содержание текста, дать описание, детализировать какой-либо аргумент текста, сравнить информацию в учебном тексте с новой, которую преподаватель может предложить, и тому подобное. Эти упражнения выполняются на уровне высказывания. Послетекстовые упражнения завершают работу над текстом, выступавшим предметом обучения изучающему чтению.

На углубленном этапе (I–III курсы) изучающее чтение также занимает важное место. Предметом чтения становятся художественные тексты (на факультетах иностранных языков и филологическом) и тексты по языку специальности (для студентов-нефилологов).

Рассмотрим особенности работы с художественным текстом. Они проявляются в следующем:

- 1) наличии страноведческого и лингвокраеведческого потенциала, который «заявлен» имплицитно,
- 2) наличии языковых единиц (безэквивалентная, фоновая, коннотативная лексика, афоризмы, неологизмы, пословицы и тому подобное), кото-

рые являются носителями национально-культурной информации [13]. Задача преподавателя заключается в том, чтобы сформировать у студентов страноведческие и лингвострановедческие навыки и умения, а именно:

1) воспринимать тематику художественного произведения через призму полученных страноведческих сведений об эпохе, отраженной в произведении; понимать проблематику литературного произведения с опорой на знание о времени создания этого произведения,

2) соотносить безэквивалентное слово с его понятием, а также фразеологизмы, афоризмы с их значением; сопоставлять сферы фонового слова исследуемого и родного языка [13]. Формирование навыков и развитие умений осуществляется в процессе выполнения заданий: предтекстовом, притекстовом и послетекстовом. Содержание этих задач отличается от содержания такого типа упражнений, выполняемых на начальном этапе.

Предтекстовые задания ставят своей задачей научить студента определенному объему фоновых знаний, совокупности языковых единиц с национально-культурным компонентом семантики. Составной частью этих задач являются два небольших текста, составленные преподавателем.

В одном тексте даются биографические сведения о писателе; во втором – информация об эпохе, которая отражена в произведении. Страноведческие знания преподаватель дополняет фоновыми и безэквивалентными словами, афоризмами и фразеологизмами, которые автор использует для характеристики героев. Комментирование осуществляется преимущественно на изучаемом языке, однако возможно и обращение к родному языку студента.

На этапе семантизации лингвострановедческой информации целесообразно использовать соответствующую форму. Первичное ознакомление обучающихся с художественным текстом осуществляет преподаватель.

Притекстовые задачи. Большую роль в процессе непосредственного чтения произведения играет методический прием, который называется

«коммуникативные установки». Они помогают направить внимание студентов на единицы текста, значимые для его осмысления, прояснить подтекст, помочь сопоставить факты, выделить деталь или реалии, несущие большую смысловую нагрузку; выявить авторское отношение к героям и событиям; создать условия для прогнозирования содержания текста и понимание главной тематики текста.

Послетекстовые задания направлены на проверку понимания содержания текста. О. И. Никифорова [27] выделяет три возможные стадии понимания художественного произведения: на первой стадии осознается сюжетная линия произведения, поступки героев; на второй – тематика и осмысление характеров действующих лиц произведения; на третьей – воспринимается эстетическая ценность этого произведения.

При проверке первого и второго уровней понимания Л.С. Журавлева, М.Д. Зиновьева [13] предлагают следующие задачи:

- краткие ответы на вопросы («да» или «нет»);
- нахождение ответов в текстах;
- расположение фактов, данных беспорядочно, согласно логике сюжета;
- тесты на выбор правильного ответа из нескольких предложенных вариантов;
- поиск в тексте страноведческой информации («Найдите в тексте приметы времени и место действия»).

При проверке третьего уровня понимания преподаватель предлагает найти в тексте и прочитать: значимые лингвострановедческие объекты (безэквивалентные, фоновые, коннотативные слова и словосочетания); слова-символы, которые автор использует для проявления своих патриотических чувств; страноведческие ценные фразеологизмы и афоризмы; подобрать национальные аналоги к некоторым фразеологизмам, афоризмам, коннотациям и др.

Таким образом, тип упражнений, которые преподаватель использует для полного понимания текста (изучающее чтение), меняется в зависимости от этапа обучения.

Ознакомительное чтение может применяться на всех этапах обучения языку. Его целью является общий охват содержания текста. Тексты для данного типа чтения отличаются большим объемом по сравнению с текстами для изучающего чтения и наличием большего количества незнакомых слов (до 25%). Материалы для ознакомительного чтения обычно содержат программный лексико-грамматический материал.

При обучении ознакомительному типу чтения рекомендуется использовать упражнения, способствующие:

- 1) увеличению скорости чтения,
- 2) развития речевой догадки,
- 3) контрольные, определяющие уровень понимания прочитанного [9, с 54].

Назовем некоторые из них:

- упражнения, способствующие увеличению скорости чтения (прочитать абзац за определенное время; прочитать только новую информацию в двух предложениях с одинаковым началом; найти в тексте предложение (абзац) по приведенному началу; найти в тексте указание на время, условия совершения действия и т. п);
- упражнения, способствующие развитию речевой догадки (определить значение данных слов; подобрать синонимы, антонимы к данному слову; провести словообразовательный анализ слова; определить значение слова по контексту; подобрать к данным словам определения, дополнения, обстоятельства; заполнить пропуски данными словами);
- упражнения, определяющие контроль понимания текста (прочитать текст по плану; найти в тексте ответы на поставленные вопросы; разделить текст на смысловые фрагменты и определить их основное содержание;

дать заголовки определенным частям текста; определить соответствие предъявленных утверждений содержанию и др.).

При этом следует подчеркнуть, что все задачи должны проверять понимание основного содержания текста без анализа деталей.

Поисковое и реферативное чтение.

Иностранные студенты используют **поисковое чтение** на старших курсах, когда начинают писать курсовые работы, готовятся к выступлениям на семинарах. Цель данного вида чтения – поиск интересующей информации. Оно проводится, в основном, в аудиторных условиях. Для развития умений в этом виде чтения рекомендуются задания на:

- 1) увеличение темпа чтения,
- 2) вычленение информации [9, с 71].

Преподаватель предлагает различные упражнения (время их выполнения ограничено): определить тему сообщения по содержанию книги, статьи, заголовкам разделов; найти заданную информацию в прочитанном тексте; ответить на вопрос после прочтения нескольких текстов; подобрать список литературы по указанной преподавателем теме; назвать тему после прочтения текста.

Реферативное чтение. Развитие умения использовать данный вид чтения обусловлено тем, что иностранные студенты должны научиться понимать основное содержание текста по специальности с установкой на дальнейшую его передачу в форме резюме, аннотации, реферата. Студенты, таким образом, обучаются различным действиям: пониманию информации в свернутой форме (членение текста, отбор смысловых единиц и др.), овладению речевыми средствами для ее передачи.

Показатели понимания прочитанного текста. Показателями умения читать выступают следующие факторы: скорость чтения и полнота понимания прочитанного.

Навыки и умения быстрого чтения развиваются соответственно этапам обучения языку. Требования к скорости чтения в различных его видах сформулированы уже достаточно давно [3]. Они могут служить ориентировочной основой для преподавателей, работающих с иностранными студентами I–V курсов вузов (таблица 1).

Таблица 1. Требования к скорости чтения в различных его видах

Курс	Изучающее чтение				Ознакомительное чтение			
	Скорость чтения про себя	Время чтения	Объем текста	Количество воспринятой информации	Скорость чтения про себя	Время чтения	Объем текста	Количество воспринятой информации
I	40-45 слов / мин.	Не регламентируется	300-320 слов (I сем.) 300-320 слов (II сем.)	80-90%	70-100 слов / мин. (I сем.) 100-140 слов / мин. (II сем.)	Регламентируется	600-650 слов	70%
II	50-60 слов / мин.	Не регламентируется	600-700 слов	90%	140-180 слов / мин.	Регламентируется	750-800 слов	75%
Поисковое чтение								
III	160-180 слов / мин.	Не регламентируется	900-1000 слов	70-75%	200-220 слов / мин.	Регламентируется	1250-1450 слов	70%
Реферативное чтение								
IV V	200-220 слов / мин.	Не регламентируется	2000-2400 слов	80-85%				

2.2. Разработка этнометодической системы в преподавании чтения китайским обучающимся

Показатели понимания прочитанного формируются в процессе изучения языка иностранцами в вузах. На начальном и среднем этапах (подготовительный факультет) понимание текста формируется при обучении изучающего чтения. На углубленном этапе (I – III курсы) понимание информации формируется в различных видах чтения: изучающем, ознакомительном, поисковом. На завершающем этапе (IV-V курсы) понимание информации (учебники, статьи, монографии и т. д.) осуществляется в поисковом и реферативном чтении. На этом этапе углубляются базовые знания по специальности, формируются навыки научного мышления, происходит подготовка к написанию дипломной работы.

Подбор удачного, интересного, актуального текста на занятиях по иностранному языку – задача непростая. Ведь речь идет не только о том, чтобы подобрать тематически соответствующий текст, но о том, что прежде всего при помощи текста должно получиться раскрыть самые характерные признаки речи. Например, такие как: синонимическое богатство, возможность подбора антонимов, примеры функционирования грамматических форм, синтаксического порядка, стилистического соответствия, а также орфографической и пунктуационной грамотности.

Кроме того, текст должен быть таким, чтобы позволит на его основе составить различные задания, которые бы проверяли знание определенных уровней языка – лексического, грамматического, синтаксического и с учетом всех (или большинства) языковых компетенций – чтение, письмо, говорение, аудирование. Понятно, что «наполненность» текста различна в за-

висимости от степени изучения языка, поэтому тексты, которые прорабатывают начинающие студенты, существенно отличаются от тех, с которыми работают студенты старших курсов.

Ниже предложена система подбора текстов, которую можно будет использовать при обучении русскому как иностранному, в том числе – и при обучении китайских студентов.

На занятиях стоит использовать самые разные образцы текстов: сказки, стихи, отрывки из прессы, позже – полные версии публицистических статей, художественные тексты, информационные брошюры, другие материалы, доступные в интернете. Каждый текст должен реализовывать прежде всего дидактическую цель. Дополнительно этому служат задачи и упражнения к текстам.

Во время первого этапа получения высшего образования, а именно трех лет изучения русского языка, студенты должны овладеть языком на уровне С1 в соответствии с Общеввропейской шкалой языковых знаний. В течение этого этапа обучение осуществляется по требованиям, которые далее опишем поэтапно.

Сначала занятия проходят на родном языке, позже – только на русском. В ходе занятий предусмотрены лексические и грамматические упражнения. Их содержание должно учитывать познавательные и коммуникативные потребности студентов. Мы принимаем во внимание их потребность получения будущей профессии и жизни в стране, язык которой они изучают, также необходимо учесть интересы студентов. Практические занятия – это цикл уроков, касающихся основных ситуаций, с помощью которых студенты усваивают основную лексику и грамматические правила. Цель занятий – развитие таких языковых компетенций:

1) слушание – короткие и длинные тексты, изначально адаптированные, подобранные к учебникам, позже радио- и телепередачи;

2) говорение – умение отвечать на вопросы, высказывать мнение, чувство. На начальном этапе – правильно артикулировать звуки, ставить ударения;

3) усвоение лексики, связанной с различными сферами жизни, посредством чтения разнообразных текстов, прежде всего из прессы, а также художественных произведений, формирования умений находить информацию из разных источников;

4) писание – самостоятельно создавать тексты разного типа с учетом норм правописания.

Главной целью занятий является развитие у студентов умения общаться свободно и спонтанно во всех коммуникативных ситуациях: умение описывать события и отношение к ним, объяснять причины, намерения, взгляды, участвовать в дискуссиях. Чтобы реализовать заявленные на этом уровне цели, стоит предложить студентам способы работы и тексты, которые будут далее.

Первый курс – это базовый уровень изучения языка, чаще всего его слушателями являются студенты, которые никогда раньше не изучали ни одного языка с другим алфавитом. Итак, начало обучения для них иногда очень сложное. Они, как правило, хотят очень быстро увидеть результаты своего труда, например, в том, что через 5-6 месяцев после начала обучения они смогут поговорить кратко в повседневных ситуациях, сделать покупки, спросить о дороге, «похвастать» языком перед друзьями. Эти желания влияют на преподавателя в работе по подбору текстов. Начинать следует с коротких, адаптированных текстов, часто – на основе учебников.

Тексты могут быть посвящены таким темам: знакомство, семья, возраст, профессия, рабочий день, отдых, увлечения, покупки, жилье, характеристика человека, цвета и формы, обучение и тому подобное. Причем лексика является достаточно ограниченной, не охватывает всего, так, чтобы

студенты могли быстро изучить основные слова и конструкции. Предлагаемые тексты достаточно короткие, максимально 10-15 предложений и в определенной степени схематичные. На начальном этапе больше внимания следует уделять грамматике, которую надо изучить подробнее.

Выбирая тексты, преподавателю следует обращать внимание на то, существует ли возможность их прослушать. Это помогает запомнить произношение, правильное интонирование, что особенно важно для иностранных студентов, и ускоряет процесс обучения чтению / говорению.

Обычно каждое занятие посвящено одной коммуникационной теме (например, профессия). Сначала студенты слушают текст, видя его перед собой, далее самостоятельно читают, а преподаватель объясняет новые слова и конструкции. После этого преподаватель задает короткие вопросы к тексту, просит студентов на его основе (но самостоятельно) приготовить краткий доклад, диалог, чтобы сразу использовать новую лексику и лучше ее запомнить. Важно, чтобы все студенты могли составить хотя бы одно-два предложения. Далее преподаватель обсуждает грамматические вопросы, предусмотренные планом (например, склонения существительных, спряжение числительных, повелительное наклонение глагола).

Представленный грамматический материал закрепляется с помощью упражнений, в которых следует поставить слова в соответствующей форме, спрягать, находить правильный вариант ответа и тому подобное. На первом этапе обучения важно грамматические упражнения выполнять вместе (записывать на доске) или проверять, поскольку на этом этапе очень часто случаются ошибки.

Домашнее задание – это обычно письменная работа на основе проработанного текста, иногда – подготовка устного рассказа. Это помогает студентам практически овладеть знаниями. Для закрепления лексики предлагаем упражнения, в которых надо вставить подходящее по смыслу слово, или короткий перевод. Если речь идет об упражнениях на перевод, то этот

вопрос дискуссионный, однако отдельные современные исследователи считают, что их нельзя упускать из виду, хотя роль перевода не должна быть стержневой, но такие задачи желательно использовать наряду с другими дидактическими методами.

Кроме текстов из учебника, на первом курсе можно использовать также тексты стихов и песен. В частности, народные и современные песни пользуются популярностью среди студентов, которые после первых «неофициальных» контактов с друзьями из России очень хотят научиться петь. Музыка не только помогает услышать мелодию речи, ритм и ударение, но также это важный элемент в развитии знания о культуре, менталитете, истории россиян. Это также хорошая возможность показать красоту и богатство русского языка. Зато короткие детские стихи, скороговорки, пословицы помогают запомнить произношение, ударения.

На первом курсе студенты слушают сказки, например, «Колобок», «Соломенный бычок», «Коза-дереза» и другие, которые доступны в форме аудиозаписей. Они помогают усвоить правильное произношение, интонирование, читать четко и быстро, а также расширяют лексический запас. По мнению ученых-методистов, сказки дают преподавателю много возможностей: с помощью сказок можно актуализировать лексические, грамматические умения и навыки, можно попросить студентов-иностранцев самим сочинить сказку или записать на русском языке какую-то из национальных сказок самих студентов. В то же время это своеобразная подготовка к занятиям по фольклору и литературе.

Во втором семестре, помимо упражнений, предложенных выше, можно также ввести подготовку более длинного устного рассказа на основе текста. Тогда студенты расширяют свой словарный запас, на этих занятиях больше рекомендовано работать с упражнениями на синонимию, омонимию, фразеологию. Тогда уже не нужно подробно объяснять теоретические

вопросы по грамматике, можно сосредоточиться на разнообразных коммуникативных упражнениях. Студенты также много пишут.

В подборе текстов, конечно, здесь больше возможностей. На занятиях нужно пользоваться учебниками, но, кроме того, преподаватель сам подбирает тексты по литературе, часто из молодежной прессы, из разного типа справочников, учебников для русских студентов и др. Найденные тексты соответственно прорабатывают, обращая внимание на правильность форм, на то, использована ли в тексте лексика, соответствующая уровню знаний студентов и на то, соответствует ли принципам обучения содержание текста, то есть нет ли там элементов, которые могли бы обидеть студентов, их чувства, быть досадными или неподходящими и тому подобное.

На втором курсе стоит начинать с повторения: повторяются некоторые темы из первого, причем объем лексики значительно возрастает. Например, обсуждая тему семьи, называют также дальних родственников, а кроме того, можно беседовать об усыновлении детей, о семейных проблемах и др. Когда говорят о человеке, подробно обсуждают его черты и поведение, обращают внимание на здоровье, взаимоотношения, привычки, предпочтения.

На втором курсе читают длинные тексты о традициях, праздниках, туризме, культуре, искусстве, жизни в городе и селе, трудоустройстве, безработице и тому подобное. Выбирая тексты, нужно постараться, чтобы они были актуальными, описывали ситуацию в современной России, чтобы, кроме языка, студенты расширили свои знания о стране. Тексты иногда бывают противоречивыми, неоднозначными, прежде всего для того, чтобы спровоцировать студентов к дискуссии. После текста всегда должны стоять вопросы, которые проверяют понимание прочитанного, а также преподаватель должен поощрить студентов к выражению своего мнения, к стремлению самостоятельно найти решение проблем, обобщить. Материалы часто должны одновременно развивать несколько умений, например, студенты работают с новой лексикой и делают грамматические или орфографические

упражнения, вписывая правильную форму слова, или объясняя причины именно такого правописания, припоминают правила пунктуации, вставляя запятые и другие знаки.

На втором, как и на третьем курсах, важными являются упражнения для закрепления лексики, приведенной в тексте. Среди них – упражнения для объяснения слов, нахождения в тексте лексем в соответствии с пояснениями, поиск синонимов и антонимов, перевод.

На этом этапе студентам нужно больше работать самостоятельно, для этого почти после каждого текста есть задание написать работу, используя новую лексику. В зависимости от темы это может быть, например, рецензия, если речь идет об увлечении, искусстве и т. д. Можно попросить дать совет, указать свое отношение и т. д. На этом уровне возникает требование, чтобы студенческие работы были больше и серьезнее, чем на первом курсе. На этом этапе студенты начинают составлять деловые документы: резюме, заявления, мотивационные письма.

Третий курс завершает обучение на первом этапе. После него студенты должны овладеть языком на уровне C1. На этом этапе нужно работать с неадаптированными текстами прессы, научных и литературных источников. Кроме чтения, студенты много слушают, прежде всего радиопередачи на разные темы. Тематика на третьем курсе очень широкая, нужно говорить о политике, социальных проблемах (бедность, преступность), экологии, угрозах современного мира. Тексты имеют большой объем. Обычно над ними работают не только во время занятий, но и дома со словарями, ведь на занятиях объясняется наиболее сложное, а легкий материал можно разобрать и самостоятельно. Упражнения к текстам подобны тем, которые предлагаются на втором курсе, причем, кроме уже описанных, часто используются задания, в которых студенты должны вписать слово в соответствии с содержанием. На этом этапе надо уметь передать содержание прочитанного

своими словами, объяснить слова и конструкции, а на основе текста студенты должны уметь написать более длинную (~220 слов) работу.

Как уже упоминалось, большое внимание уделяется упражнениям для слушания неадаптированных текстов. На этом этапе преподаватель имеет возможность работать с самыми актуальными текстами, например, телепрограммами или статьями, благодаря чему студенты не только развивают умения, но и знают, что происходит в стране. Конечно, это требует от преподавателя постоянной подготовки, однако опыт показывает, что молодежь охотно учится, если ей предлагают «горячие» темы.

Во время второго этапа получения высшего образования, а именно двух лет изучения русского языка, студенты должны овладеть языком на уровне С2 в соответствии с Общеввропейской шкалы языковых знаний. В течение этого этапа обучения студенты должны овладеть языком на уровне, который позволит им найти общий язык в разных сферах ежедневной жизни, учитывая также культуроведческий, социокультурный, исторический аспекты. Итак, они должны:

1) свободно и правильно пользоваться русским языком в разных плоскостях коммуникации, уметь вести разговоры на разные темы, высказывать собственное мнение; общаться в типичных общественных ситуациях; понимать собеседника и уметь реагировать в определенных ситуациях;

2) в совершенстве понимать письменные и устные тексты высокого уровня сложности;

3) понимать разговорную речь, уметь пользоваться ею в соответствующих ситуациях;

4) строить письменные и устные ответы на различные темы, затронутые на занятиях, при этом максимально учитывая правила их оформления;

5) переводить и редактировать тексты с русского языка на китайский и наоборот, писать работы на русском, разные по стилю и функциям, тематике.

Знание грамматических правил предполагает: умение строить грамматически и стилистически правильные высказывания и передавать их на письме; умение систематически и интенсивно усваивать грамматические правила и образцы конструкций; заботиться о культуре речи, а также следить за грамотностью своих высказываний.

Развитие языковых компетенций предполагает систематизацию и совершенствование полученных умений и навыков. Особенно надо учитывать постоянную потребность расширять словарный запас, использовать лексемы для построения сложных устных и письменных высказываний, прорабатывать тематически, лексически и стилистически разнородные тексты, систематизировать полученные знания.

На втором уровне обучения (магистерском) программа изучения русского языка предполагает такую тематику:

- на первом курсе: законодательство, нарушение прав, торговля (оптовая и розничная) и маркетинг, экономика государства, промышленность, банковское дело, биржа (ценных бумаг и труда), бизнес (налоги, доходы, банкротство), международные торгово-экономические отношения, проблемы окружающей среды (природа, экология, загрязнение, охрана животных и растений), наркомания, алкоголизм, ВИЧ и СПИД.
- на втором курсе: проблемы современного мира (угрозы, болезни, экологическая еда, здоровье и спорт, «сложные темы» (трансплантация, донорство, эвтаназия, аборт, бесплодие, оплодотворение *in vitro*, клонирование, статус сексуальных меньшинств), воспитание детей, поведение людей, общество (феминизм, гендер, богатые и бедные, секты), преступления и наказания (смертная казнь), гуманитарная помощь, волонтерство, безработица, эмиграция, демократия и диктаторские правительства, местная власть, внутренняя и внешняя политика страны, войны и терроризм.

Чтобы реализовать заявленные цели обучения на этом уровне, студентам стоит предлагать главным образом тексты публицистического и научно-

популярного стилей, реже – художественного. Источники поиска и отбора текстов – это прежде всего современные СМИ и интернет-издания.

На сегодня нет проблемы с тем, чтобы найти интересный, актуальный и написанный правильным языком текст, хотя иногда приходится приложить усилия, если речь идет об определенной тематике. Выбор соответствующих источников обусловлен их направленностью, лучше, если они охватывают большой масштаб событий и явлений политической, культурной и экономической жизни страны. Важным фактором является также доступ к газетам, прежде всего в интернете.

К темам искусства, культуры также имеет смысл обращаться на занятиях со старшекурсниками, им, например, нравятся тексты об исполнителях, художниках, фестивале, туризме, или произведения современной литературы, особенно те, которые доступны в аудиоизданиях.

Типы задач, которые выбирают к текстам на данном этапе, – это прежде всего те, которые обогащают словарный запас, включают профессиональную лексику, развивают речь (побуждают к формулированию собственных взглядов и мнений, дискуссии, споров).

Например:

- к подчеркнутым словам подберите синонимы / антонимы;
- вставьте пропущенные слова (за смыслом);
- совместите словосочетание,
- проверьте в тексте;
- вставьте пропущенные предлоги;
- вставьте, где нужно, пропущенные буквы;
- запишите числительные в соответствующей форме;
- выпишите названия военной техники (термины, связанные с банковской сферой), переведите на китайский;
- поставьте пропущенные знаки препинания;

- исправьте ошибки,
- проверьте в тексте;
- вставьте предложение в текст;
- определите очередность абзацев;
- определите последовательность предложений;
- переведите на китайский / на русский конструкции и тексты;
- на основе ответов придумайте вопросы;
- выразите собственное отношение по проблеме,
- аргументируйте;
- напишите сочинение-размышление о причинах и последствиях...

Можно предложить студентам похожий по тематике текст на китайском языке, с которым можно работать на основе информации из источника, – это упражнения для перевода, перевода, подготовки к дискуссии, описания, аргументации и письменных работ.

Учитывая названные выше особенности работы с текстами, нами была создана методическая разработка по преподаванию чтения китайским обучающимся с учетом этнометодического подхода. При этом важно было учесть еще несколько аспектов.

Во-первых, все сказанное выше об особенностях работы с текстами касается изучения русского языка как иностранного в целом, а в данной работе речь идет об обучении чтению. Следовательно, мы сосредоточились именно на чтении текстов, однако при этом было учтено, что неразрывны с обучением чтению и грамматические, лексические и фонетические аспекты изучения РКИ.

Во-вторых, важно учитывать специфику самих китайских студентов. Особенности китайского менталитета таковы, что коммуникативная методика обучению РКИ, принятая в отечественных вузах, в работе с китай-

скими студентами не эффективна [7, с 36]. Данная методика больше ориентирована на европейцев с их аналитическим восприятием и абстрактным мышлением, в то время как китайцы испытывают сложности с анализом текстов, со сравнениями, с резюме. Именно поэтому «важно развивать у китайских учащихся умение анализировать, устанавливать причинно-следственные связи, совершенствовать логическую память и абстрактное мышление» [7, с 36].

Еще один немаловажный аспект, связанный с особенностями современной молодежи. Это поколение сегодня называют различными терминами, включая «поколение Z», «сетевое поколение», «некст» и так далее. Особенности этой молодежи связаны с цифровизацией общества. Этим людям «свойственно так называемое клиповое мышление, мозаичное сознание, т.е. они не способны воспринимать длительную линейную информацию, в том числе книжного текста, предпочитают визуальную некстовую информацию. Особенно это касается китайцев, замкнутых и некоммуникабельных, как правило, но активно проявляющих себя в Сети» [26, с 139].

Исходя из этого, в обучении китайских студентов следует активно применять современные информационные технологии. Тем более, что они «они предпочитают электронные носители информации, предоставляющие возможность получить информацию в сжатой, доступной, привычной форме» [26, с 139].

Методическая разработка, созданная нами для экспериментального обучения, была основана на чтении русских народных сказок и заданий к ним. Выбор сказок в качестве учебного материала обусловлен тем, что «русские волшебные сказки являются «квинтэссенцией» национальной традиционной культуры, отражают свойственный русскому человеку взгляд на мир (В.Я. Пропп, 1963). Читая их, учащийся приобщается к российскому духовному континууму и составляющим его нравственным и эстетическим ценностям» [17, с 3].

2.3. Опыт применения методической системы обучению чтению

Задания к изучению сказок были составлены с учетом интерактивного подхода (непосредственное участие студента в проведении занятия). При этом еще раз необходимо отметить, что коммуникативный подход в данном случае следует применять осторожно и постепенно, поскольку китайские студенты к нему не привыкли.

Задания составлены также с привлечением аудио- и видеофайлов, которые призваны привлечь внимание представителей поколения Z; с иллюстрациями, призванными дать более исчерпывающий комментарий тому или иному образу сказки или особенности сюжета. Иллюстрации играют в обучении важную роль еще и потому, что у китайцев очень развита зрительная память.

Методическая разработка составлена таким образом, чтобы не перегружать студентов обилием информации, поскольку темп освоения новых слов и понятий у них достаточно низкий.

Апробация разработанных учебных материалов проводилась в 1 семестре 2020-2021 года. В эксперименте приняли участие 14 человек студентов 1 курса.

2.3.1. Предварительный этап

С целью определения необходимости изучения сказок на занятиях по чтению студентам было предложено небольшое анкетирование. Анкета содержала следующие вопросы:

1. Как вы относитесь к применению народных сказок на уроках чтения? (положительно, отрицательно)
2. С какой периодичностью следует применять сказки на занятиях? (каждый урок, раз в неделю, раз в месяц, свой вариант)

Анализ ответов на первый вопрос показал, что студенты относятся к работе со сказками положительно (100%), что в последствии доказали и практические занятия.

Второй вопрос вызвал определенные расхождения во мнении: и большинство (70%) считало, что сказки стоит применять на каждом уроке, а остальные (30%) – один раз в неделю.

Исходя из этого, был составлен курс из десяти занятий, предусматривающий систематическое изучение 5 сказок.

2.3.2. Констатирующий этап

На этом этапе исследования была проведена техника чтения студентов, а также контрольная работа, содержащая ряд заданий:

1) На проверку навыков изучающего чтения:

- краткие ответы на вопросы («да» или «нет»);
- поиск в тексте страноведческой информации;
- расположение фактов, данных беспорядочно, согласно логике сюжета.

2) На проверку навыков ознакомительного чтения:

- найти в тексте ответы на поставленные вопросы;
- разделить текст на смысловые фрагменты и определить их основное содержание;
- дать заголовки определенным частям текста.

Критерии оценивания контрольной работы:

Всего было дано 6 заданий, каждое из которых оценивалось по шкале от 1 до 5 баллов, следовательно, максимально студент мог набрать 30 баллов.

Далее баллы были распределены по уровням:

- От 0 до 10 – низкий уровень,

- От 11 до 20 – средний уровень,
- От 21 до 30 – высокий уровень.

Контрольная работа и проверка техники чтения проводились на материале русской народной сказки «Репка».

Далее в ходе эксперимента она была предложена для изучения на занятии, и студенты смогли получить ответы на вопросы, на которые неверно ответили во время тестирования.

Результаты проверки техники чтения на констатирующем и контрольном этапах в данной работе не сравниваются, поскольку после формирующего этапа скорость чтения в любом случае будет выше, независимо от того, какие тексты применялись.

Результаты выполнения контрольной работы представлены в таблице 2.

Таблица 2. Результаты выполнения контрольной работы на констатирующем этапе эксперимента.

Студент	Количество баллов	Уровень
1	22	высокий
2	8	низкий
3	14	средний
4	12	средний
5	21	высокий
6	15	средний
7	8	низкий
8	13	средний
9	19	средний
10	14	средний
11	9	низкий
12	15	средний

13	9	низкий
14	17	средний

2.3.3. Формирующий этап

Целью формирующего этапа эксперимента было определение эффективности применения сказок как этнографического материала в учебном процессе по чтению. Суть выдвинутой нами гипотезы в том, что применение сказок способствует улучшению усвоению знаний на уроках русского чтения, а также повышению мотивации к изучению иностранного языка.

Всего было проведено 10 занятий, на которых изучались тексты сказок, (как волшебных, так и сказок о животных). Всего было изучено 5 сказок:

- «Колобок».
- «Репка».
- «Гуси-лебеди».
- «Сестрица Аленушка и братец Иванушка».
- «Царевна-лягушка».

Первой сказкой, которая предлагалась для изучения, стала самая известная и короткая по объему сказка «Колобок», в дальнейшем тексты усложнялись, от сказок о животных мы перешли к волшебным.

Всего было разработано 5 систем упражнений для изучения сказок (по 2 урока на каждую сказку). Ниже приводится одна из таких систем.

Тема: Чтение русской народной сказки «Гуси-лебеди».

Предтекстовый комментарий и предтекстовое задание.

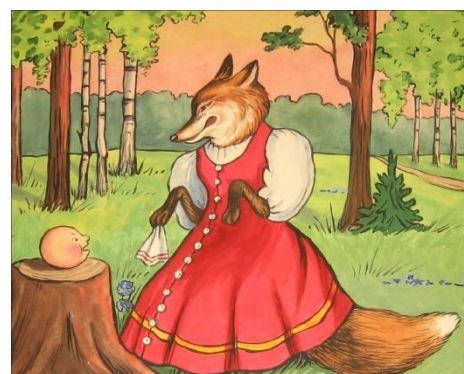
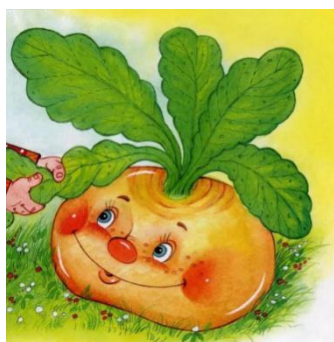
Мы с вами уже познакомились с двумя русскими народными сказками, в которых героями являются и животные, и люди. Сегодня мы продолжим знакомство со сказкой, но сначала давайте вспомним, какие сказки нами были изучены ранее. А для этого поиграем в игру.

Задание 1.

Подпишите героя под характеризующим его изображением.

Для справок:

Мышка, Жучка, дед, бабка, внучка, репка, колобок, лисичка.





Есть ли среди этих названий имена собственные?

Попробуйте перевести эти слова на родной язык. Во всех ли случаях это возможно? Почему?

2.3.4. Работа с текстом новой сказки

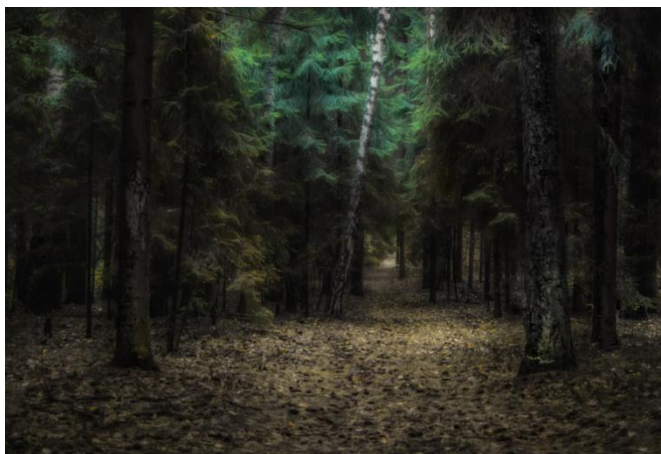
- 1) Прослушивание аудиозаписи сказки.*
- 2) Работа с текстом (чтение сказки студентами).*
- 3) Лексический комментарий.*

Преподаватель обращает внимание студентов на некоторые лексемы и раскрывает особенности этих понятий (на основе Толкового словаря Ожегова). Рекомендуется сопровождать комментарий демонстрацией картинок.

Базар. Место для торговли, обычно на площади, а также розничная торговля на таком месте.



Дремучий. О лесе: густой и тёмный, труднопроходимый.



Заслонка. Железный лист с ручкой, закрывающий входное отверстие печи, а также вообще приспособление для закрывания отверстий.



Гостинец. Подарок (преимущественно о сладостях).



Задание 2.

Составьте письменный план к сказке.

Задание 3.

Беседа по тексту:

- 1) *Почему Маша не послушалась родителей?*
- 2) *К чему привело ее непослушание?*
- 3) *Почему Маша решила спасти брата: из страха перед родителями, или от любви к брату?*
- 4) *Какие персонажи помогли девочке?*
- 5) *Как вы думаете, призналась ли Маша родителям, что произошло с братом? Какие слова об этом говорят?*

Задание 4.

Игра «Что бы он сделал, если бы...».

Разделитесь на пары и сформулируйте для своего собеседника вопросы по тексту сказки, начинающиеся с указанной конструкции, например:

Что бы сделала Маша, если бы не встретила печку?

Один студент задает вопрос, второй отвечает на него.

Задание 5.

В тексте сказки встречаются следующие глаголы: глядь, кликать, потрясла, (ног) не чует, гогочут.

Какие из них вам не знакомы?

- 1) *Давайте все вместе выясним значение этих глаголов, прибегая к словарям в случае необходимости.*
- 2) *Как вы считаете, являются ли эти глаголы современными? Или они принадлежат к устаревшей лексике?*
- 3) *Подберите синонимы к слову кликать.*

Задание 6.

Работа с лексикой.

- 1) *Поясните устно, как вы понимаете выражения:*

Чистое поле.

Молочная река.

Кисельные берега.

Попробуйте нарисовать один из этих зрительных образов.

2) *Почему сказка называется «Гуси-лебеди»? Как известно, это разные птицы. Почему же народ их объединяет в один образ?*

3) *Напишите под картинками, какая птица – гусь, а какая – лебедь.*



Как звучат названия этих птиц на вашем родном языке?

Задание 7.

Выпишите из текста сказки имена собственные.

А какие вы знаете необычные разговорные варианты известных русских имен?

Задание 8.

1) *Является ли именем собственным Баба-Яга?*

2) *Что вы знаете об этом персонаже?*



3) Подберите имена прилагательные для описания этого персонажа.

4) Есть ли в китайском фольклоре похожий образ?

Задание 9.

В этой сказке присутствуют члены одной семьи. Назовите их всех.

Кем по отношению к родителям является Маша? _____

А Ванюшка? _____

А оба вместе? _____

Ответы запишите.

Задание 10.

Выпишите из текста сказки фразеологизмы.

Прокомментируйте их значение.

При выполнении задания можно пользоваться словарями. Какие из них вы будете использовать?

Задание 11.

Как вы понимаете выражение «Слезами горю не поможешь»?

Как оно раскрывается в тексте сказки?

Задание 12.

Перескажите сказку от имени Маши (от имени Ванюшки).

Задание 13.

Расскажите, какие воспитательные аспекты содержит данная сказка.

Можно ли применять ее в педагогической практике?

Домашнее задание

Посмотрите мультфильм по мотивам данной сказки.

Насколько точно он передает содержание сказки?

Составьте таблицу «сходства и различия сказки и мультфильма».

Аналогичные упражнения применялись нами и в работе над остальными текстами.

2.3.5. Контрольный этап эксперимента

На этом этапе исследования снова была проверена техника чтения студентов, которая показала более высокие результаты.

Однако нас больше интересовал второй аспект итоговой проверки, то есть контрольная работа. Она была построена аналогично первой контрольной работе, однако на основе другого текста.

Типа заданий и критерии оценивания не менялись.

Ниже приводятся задания для КР.

Контрольная работа.

Сказка «Снегурочка».

Изучающее чтение

Задание 1.

Дайте ответ «да» или «нет» на вопросы:

1. У старика и старухи были дети. _____
2. Старик и старуха нашли Снегурочку в лесу. _____
3. Снегурочка росла быстро. _____
4. Снегурочка любила греться на солнце. _____

5. Снегурочка была послушной девочкой. _____

Задание 2.

Расположите по порядку факты:

- 1) Снегурочка растаяла.
- 2) Старик и старуха слепили из снега девочку.
- 3) У старика и старухи не было детей.
- 4) Девочка росла быстро.
- 5) Снегурочка печалится.

Бланк для ответа (ставьте только номер высказывания): _____

Задание 3.

Найдите в тексте информацию о месте действия. Запишите.

Ознакомительное чтение

Задание 1.

Разбейте текст сказки на смысловые фрагменты. Запишите их краткое содержание.

Задание 2.

Дайте заголовки выделенным фрагментам.

1. _____
2. _____

Количество выделенных вами фрагментов может не совпадать с предложенным бланком!

Задание 3.

Запишите ответы на вопросы фразами из текста.

1. Почему старик и старуха были печальны?
2. Чем занялись старик и старуха зимой?
3. Опишите Снегурочку.
4. Как изменилось поведение девочки с приходом лета?
5. Что случилось со Снегурочкой в лесу?

Результаты выполнения контрольной работы на контрольном этапе эксперимента представлены в таблице 3.

Таблица 3. Результаты выполнения контрольной работы на контрольном этапе эксперимента.

Студент	Количество баллов	Уровень
1	27	высокий
2	10	низкий
3	16	средний
4	18	средний
5	24	высокий
6	21	высокий
7	10	низкий
8	17	средний
9	22	высокий
10	18	средний
11	15	средний
12	15	средний
13	15	средний
14	21	высокий

Данные по результатам контрольной работы на констатирующем этапе эксперимента и на контрольном этапе отображены на диаграмме 1.

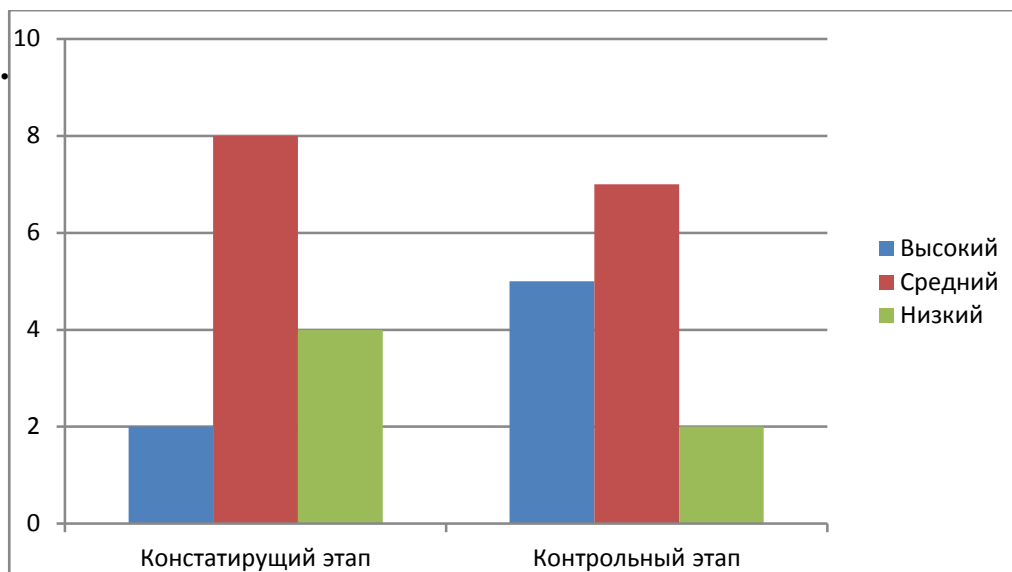


Диаграмма 1. Данные по результатам контрольной работы на констатирующем этапе эксперимента и на контрольном этапе.

Данные диаграммы свидетельствуют о том, что в ходе занятий студенты повысили свой уровень владения русским языком, навыки изучающего и ознакомительного чтения, а следовательно, сказка как учебный материал оправдала свое применение на занятиях.

Выводы по главе II

Таким образом, чтение как вид речевой деятельности включает обучение технике чтения и понимание прочитанного. Техника чтения играет роль средства для достижения понимания мыслей, изложенных в тексте автором, а через понимание достигается цель чтения.

В ходе данного исследования был проведен эксперимент с применением этнокультурологического подхода.

Весомую роль в позитивном результате сыграл сам принцип построения методической системы, поскольку упражнения были не только этноориентированными, но и содержали интерактивный элемент, включали разные виды работы, а также были ориентированы на аудио, видео материалы и отсылки к интернету.

При этом считаем, что сказка сыграла позитивную роль в повышении уровня владения русским языком еще и потому, что является своего рода хранилищем этнографического контекста, основных особенностей русской лингвокультуры.

Следовательно, анализ данных эксперимента показал, что даже за небольшой отрезок времени с учетом применения этнокультурологического подхода можно повысить качество знаний студентов, а также интерес к изучению иностранного языка. Таким образом, гипотеза, выдвинутая нами, доказана, а значимость полученных результатов подтверждена благодаря повышению уровня успешности студентов.

Заключение

Психолого-педагогические и методические исследования адаптационных процессов образовательных мигрантов показали, что привыкание инофонов к инокультурной образовательной среде зависит от их принадлежности к той или иной этнической общности, национальной культуре, навыков межкультурной коммуникации, индивидуальных психологических характеристик. Знание языка становится одним из главных факторов, влияющих на трудности приспособления к неродственной лингвокультурной среде.

Проектирование этноориентированной модели лингвокультурной адаптации позволит спрогнозировать трудности определенного этнического сообщества, интенсифицировать процессы обучения и приспособления представителей этногрупп средствами иноязычного обучения в условиях межкультурного взаимодействия, развитие языковых способностей и компетенций.

Этноориентированная система содержит системообразующие факторы, принципы функционирования, условия применения, цели (тактическая, стратегическая, глобальная), компоненты (этнокультурный, педагогический, психологический и методический). Описание культурно-типологического стиля представителей культурных регионов (этногрупп) будет способствовать оптимизации процесса преподавания неродного языка, решению таких лингвометодических задач:

- спрогнозировать трудности данного этнического контингента;
- сориентировать преподавателя и сформировать у него комплекс этнометодических знаний, навыков и умений, необходимых для создания эффективного и психологически комфортного педагогического взаимодействия в образовательном процессе;
- выбирать эффективные для конкретного контингента формы работы (интерактивные, устные или письменные и т. п), методы организации группового и коллективного взаимодействия;

- определять содержание обучения, ориентированное на определенный этнический контингент с целью минимизации трудностей;
- прорабатывать темы, наиболее отражающие межкультурные различия (религиозные, гендерные, табу и тому подобное), в процессе индивидуальной и самостоятельной работы;
- позволит осуществлять коррекцию в выборе методов, приемов, форм и средств обучения, свойственных стилю учебно-познавательных возможностей этногрупп, способствовать продуктивному психологически комфортному взаимодействию представителей разных национальностей в условиях полиэтнического учебного коллектива, воспитывать толерантное и доброжелательное отношение друг к другу.

Вхождение в другую культурную среду с целью распространения собственной культуры требует от преподавателя иностранного языка знаний межкультурной коммуникации. Сочетание когнитивного, культурологического и лингвистического аспектов межкультурной коммуникации способствует основательному изучению этого вопроса и развитию компетентности преподавателя иностранного языка, его быстрой адаптации к новому культурному и языковому пространству, избеганию культурных недоразумений и более быстрому усвоению знаний студентами.

Таким образом, иностранный специалист сохраняет умение читать на изученном языке в той или иной области знаний и после окончания вуза. Развитые умения чтения позволяют иностранному специалисту поддерживать интерес к культуре народа, в среде которого он получил высшее образование.

При подборе текстов для работы со студентами нужно стараться разнообразить их, распространить отбор различных типов задач. При этом студенты могут не только учиться чтению, но и следить за актуальными событиями в стране, развивать свои знания о государстве и людях, русских традициях, истории и культуре.

Экспериментальная проверка эффективности разработанной методологии обучения подтвердила эффективность использования этнокультурологического подхода к обучению чтению китайских студентов. Эксперимент состоял из трех этапов, направленных как на диагностику уровня образования межкультурной компетентности иностранных студентов, так и на определение роли методологии, разработанной в данном исследовании.

Данные эксперимента показали, что в ходе занятий студенты повысили свой уровень владения русским языком, навыки изучающего и ознакомительного чтения.

В ходе занятий использовалась сказка, которая сыграла позитивную роль в повышении уровня владения русским языком, поскольку является своего рода хранилищем этнографического контекста, основных особенностей русской лингвокультуры.

Весомую роль в позитивном результате эксперимента сыграло то, что предложенные упражнения были не только этноориентированными, но и содержали интерактивный элемент, включали разные виды работы, а также были ориентированы на аудио, видео материалы и отсылки к интернету.

Следовательно, анализ данных эксперимента показал, что даже за небольшой отрезок времени с учетом применения этнокультурологического подхода можно повысить качество знаний студентов, а также интерес к изучению иностранного языка.

Таким образом, гипотеза, выдвинутая нами, доказана, а значимость полученных результатов подтверждена благодаря повышению уровня успешности студентов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Балыхина Т. М., Чжао Юйцзян. Какие они, китайцы? Этнометодические аспекты обучения китайцев русскому языку. Высшее образование сегодня. – 2009. – № 5. – С. 16-22.
2. Балыхина Т. М., Чжао Юйцзян. От методики к этнометодике. Обучение китайцев русскому языку: проблемы и пути их преодоления: Монография. – 2-ое издание. – М.: РУДН, 2010. – 344 с.
3. Белякова Н.Н. Единый типовой календарный план / Н.Н. Белякова, А.Н. Барановская, В.В. Иванникова. – М. : Рус. яз., 1986. – 135 с.
4. Бобрышева И. Культурно-типологические стили учебно-познавательной деятельности иностранных учащихся в методике обучения русскому языку как иностранному. – Москва : Наука, 2004. – 256 с.
5. Бобрышева И. Культурно-типологические стили учебно-познавательной деятельности иностранных учащихся в методике обучения русскому языку как иностранному : автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.02. – Москва, 2004. – 46 с.
6. Большакова Н.Г., Низкошапкина О.В. Этноориентированная методика обучения китайских учащихся самостоятельному чтению // Полилингвильность и транскультурные практики. – 2015. – №4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/etnoorientirovannaya-metodika-obucheniya-kitayskih-uchaschihsya-samostoyatelnomu-chteniyu> (дата обращения: 03.11.2020).
7. Большакова Н.Г., Низкошапкина О.В. Этноориентированная методика обучения китайских учащихся самостоятельному чтению // Полилингвильность и транскультурные практики. – 2015. – №4. – С. 36-41.
8. Венедиктова Н.К. Из наблюдений над скоростью чтения про себя // Вопросы обучения русскому языку иностранцев на начальном этапе. – М. : МГУ, 1971. – С. 286-300.

9. Вишнякова Т.А. Основы методики преподавания русского языка студентам-нефилологам. – М. : Рус. яз., 1982. – 126 с.
10. Воронин Л.Г. Динамика электромиографической активности в начальном периоде формирования речевой структуры // Науч. докл. высш. школы: Биолог. науки. – М., 1978. – № 8. – С. 17-18.
11. Гапочка И.К. Методические концепции обучения чтению на русском (иностранном) языке : автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания». – М., 1978. – 24 с.
12. Егоров Т.Г. Психология овладения навыками чтения. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1953. – 215 с.
13. Журавлева Л.С. Обучение чтению. – М. : Рус. яз., 1988. – 153 с.
14. Ильин Д.Ю. Этноориентированное обучение чтению при изучении русского языка как иностранного // Интерактивные методы преподавания русского и иностранных языков: коллективная монография. – Москва: РУДН, 2016. – С. 300-307.
15. Капитонова Т.И. Методы и технологии обучения русскому языку как иностранному / под ред. А.Н. Щукина. — М. : Русский язык. Курсы, 2014. – 312 с.
16. Клычникова З.И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке / З.И. Клычникова. – М. : Просвещение, 1973. – 223 с.
17. Кун Ай Лин. Обучение китайских студентов чтению русских волшебных сказок : в сравнении с китайскими сказками : автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.02. – Санкт-Петербург, 2009. – 23 с.
18. Лебедева Н.М. Введение в этническую и кросс-культурную психологию. – Москва : Ключ-С, 1999. – 191 с.

- 19.Ли Цзинцзин. Межкультурный потенциал текстов для детского чтения // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2017. – № 3 (часть 2). – С. 201-204.
- 20.Ли Цзинцзин. Принципы создания учебника русского языка для формирования межкультурной компетенции иностранных учащихся / Цзинцзин Ли // Мир науки, культуры, образования. – 2018. – № 1(68). – С. 54-57.
- 21.Ли Цзинцзин. Система принципов отбора учебных текстов для формирования межкультурной компетенции иностранных студентов-филологов (уровень В2) // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2017. – Выпуск 7. – С. 128-133.
- 22.Ло Юн. Развитие педагогической мысли о воспитании детей в Китае: Диссертация кандидата педагогических наук: 13.00.01. – Казань, 2005. – 161 с.
- 23.Льюис Р. Деловые культуры в международном бизнесе. От столкновения к взаимопониманию. Пер. с англ. – 2-е изд. – Москва: Дело, 2001. – 448 с.
- 24.Мельникова Н.Н. Стратегии поведения в процессе социально-психологической адаптации : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05. – Санкт-Петербург, 2001. – 194 с.
- 25.Методика межкультурного образования средствами русского языка как иностранного. Книга для преподавателя / под ред. проф. А.Л. Бердичевского. – М. : Русский язык. Курсы, 2011. – 184 с.
- 26.Низкошапкина О.В. Национально-ориентированное Обучение чтению лингвокультурологических текстов в китайской аудитории // Полилингвильность и транскультурные практики. – 2014. – №3. – С. 139-144.
- 27.Никифорова О.И. Психология восприятия художественной литературы. – М. : Рус. яз., 1972. – 186 с.

- 28.Пассов Е.И. Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования. Концепция развития индивидуальности в диалоге культур. – М. : Просвещение, 2000. – 173 с.
- 29.Пассов Е.И. Развитие межкультурных умений говорения как средства общения // Методика межкультурного образования средствами русского языка как иностранного / под общ. ред. А.Л. Бердичевского. – М. : Русский язык. Курсы, 2011. – С. 63-98.
- 30.Пиневиц Е.В. Методика обучения чтению иностранных учащихся инженерного профиля с использованием компьютерных технологий: Этап предвузовской подготовки : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Е.В. Пиневиц. – М., 2006. – 229 с.
- 31.Поморцева Н.В. Лингвокультурная адаптация иностранных учащихся в процессе обучения русскому языку в условиях языковой среды: социально-психологический аспект. // Вестник РУДН. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. – 2008. – № 5. – С. 69-74.
- 32.Резников Е. Н. Психологические особенности китайского этноса // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. – 2008. – № 4 – С.14-21.
- 33.Романова Н.Ю. Совершенствование коммуникативной компетенции иностранных студентов в процессе внеаудиторного чтения литературы по специальности “дизайн” (Основной этап) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Н.Ю. Романова. – Санкт-Петербург, 2006. – 311 с.
- 34.Рубец М. В. Влияние китайского языка на мышление и культуру его носителей // История философии. – М. : ИФРАН, 2009. – № 14 – С. 111-122.
- 35.Рубина С. Н. Лингвострановедческий подход к презентации русской фразеологии в китайской аудитории. Диссертация кандидата педагогических наук. – Волгоград: 2000. – 173 с.

36. Степаненко Е.В. Управление социальной адаптацией иностранных студентов в российском техническом вузе : дис. ... канд. социолог. наук : 22.00.08. – Москва, 2003. – 194 с.
37. Стефаненко Т. Г. Этнопсихология. – М.: Институт психологии РАН, «Академический проект», 2000. – 320 с.
38. Сурыгин А. И. Основы теории обучения на неродном для учащихся языке. – СПб.: Издательство «Златоуст», 2000. – 233 с.
39. Тань Яньцзе. Этнопсихологические особенности обучения китайских учащихся // Молодой ученый. – 2017. – № 17 (151). – С. 288-291.
40. Тертицкий К. М. Китайцы: традиционные ценности в современном мире. – М.: ИСАА МГУ. 1994. – 347 с.
41. Трухачева Ю.С. Теоретическое исследование психологических механизмов адаптации мигрантов в современном социокультурном пространстве (на примере студенчества). Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2011. – № 4. – С. 1-4.
42. Фахрутдинова М. Т. Этнопсихологические особенности изучения русского языка как иностранного // В мире науки и искусства: вопросы филологии, искусствоведения и культурологии: Сб. ст. по матер. LVI междунар. науч.-практ. конф. № 1(56). – Новосибирск: СибАК, 2016.
43. Чжао Юйцзян. Лингводидактические основы этноориентированного обучения русскому языку и тестирования: на примере китайских учащихся. Диссертация кандидата педагогических наук. – М.: 2008. – 291 с.
44. Шантурова Г. А. К вопросу о роли этнопсихологических факторов в обучении РКИ китайских студентов-русистов // Методика преподавания РКИ: традиции и современность. Сборник материалов научно-практической конференции (к сорокалетию кафедры преподавания РКИ). – М., 2015. – 268 с.
45. Шлягина Е.И. Исследования этнической толерантности личности // Национальный психологический журнал. – 2011. – № 2(6). – С. 82-89.

46. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. – М. : Наука. – 428 с.
47. Politano C. Brain-Based Learning with Class / Collin Politano, Joy Paquin. – Portage and Main Press (Peguis Publishers) – Winnipeg, Canada, 2000. – 154 p.
48. Ryan Ph. Familiarity and Contacts with Foreign Cultures / Phyllis Ryan, Lies Sercu // Foreign Language Teachers and Intercultural Competence, 2005. Great Britain. Cromwell Press Ltd., 2005. – P. 39–49.
49. Sercu L. Teaching Foreign Languages in an Intercultural World / Lies Sercu // Foreign Language Teachers and Intercultural Competence. Great Britain. Cromwell Press Ltd., 2005. – P. 1-19.
50. Yi Lin. Chinese International Student's Intercultural Communication Competence and Intercultural Communication Apprehension in the USA. East Tennessee State University. 2012. / Lin Yi // Electronic Theses and Dissertation. <http://ds.etsu.edu/etd/1516>