

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
РОССИЙСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ А.И. ГЕРЦЕНА

На правах рукописи

Шмалько-Затиная Светлана Александровна

**МЕТОДИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПОЛИКОДОВЫХ ТЕКСТОВ
В ОБУЧЕНИИ МОНОЛОГИЧЕСКОМУ ВЫСКАЗЫВАНИЮ
НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ СТУДЕНТОВ ИЕРОГЛИФИЧЕСКОГО
КУЛЬТУРНОГО ТИПА**

5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания
(гуманитарные науки, уровни среднего профессионального и высшего
образования) (педагогические науки)

ДИССЕРТАЦИЯ
на соискание учёной степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
доктор педагогических, профессор
Хамраева Елизавета Александровна

Санкт-Петербург
2023

Оглавление

Введение	3
Глава I. Теоретические вопросы обучения студентов иероглифического культурного типа монологическому высказыванию с использованием поликодовых текстов	15
1.1. Понятие и сущностные характеристики этноориентированного подхода в обучении русскому языку как иностранному	15
1.2. Социокультурные и когнитивные особенности учебно-познавательной деятельности студентов иероглифического культурного типа	23
1.3. Особенности обучения монологическому высказыванию студентов иероглифического культурного типа	53
1.4. Когнитивно-визуальный и текстоцентрический принципы в обучении монологическому высказыванию студентов иероглифического культурного типа	58
1.5. Понятие, сущностные характеристики и функциональные возможности поликодовых текстов в обучении русскому языку как иностранному	63
Выводы по Главе I	76
Глава II. Методические вопросы использования поликодовых текстов в обучении студентов иероглифического культурного типа монологическому высказыванию	81
2.1. Особенности восприятия учебных поликодовых текстов студентами иероглифического культурного типа	81
2.2. Использование различных типов поликодовых текстов в обучении русскому языку студентов иероглифического культурного типа	95
2.3. Модель работы с поликодовыми текстами с когнитивной визуализацией по развитию умения монологического высказывания у студентов иероглифического культурного типа	124
2.4. Экспериментальная проверка методики обучения монологическому высказыванию на русском языке посредством поликодовых текстов студентов иероглифического культурного	130
2.4.1. Предварительный этап	131
2.4.2. Опыт-экспериментальный этап	137
Выводы по главе II	156
Заключение	159
Список использованной литературы	162

ПРИЛОЖЕНИЕ 1	190
ПРИЛОЖЕНИЕ 2	191
ПРИЛОЖЕНИЕ 3	192
ПРИЛОЖЕНИЕ 4	193
ПРИЛОЖЕНИЕ 5	194
ПРИЛОЖЕНИЕ 6	195
ПРИЛОЖЕНИЕ 7	197
ПРИЛОЖЕНИЕ 8	198
ПРИЛОЖЕНИЕ 9	200
ПРИЛОЖЕНИЕ 10	201
ПРИЛОЖЕНИЕ 11	203
ПРИЛОЖЕНИЕ 12	204
ПРИЛОЖЕНИЕ 13	209
ПРИЛОЖЕНИЕ 14	210
ПРИЛОЖЕНИЕ 15	211
ПРИЛОЖЕНИЕ 16	212

Введение

Утверждение последних десятилетий о неизбежности глобализации и всеобщей унификации сегодня все чаще ставится под сомнение. Все больше людей стремится сохранять свою культурную идентичность. В методике преподавания русского языка как иностранного (РКИ) приоритетным становится этноориентированный подход в обучении, отвечающий двум важным критериям современной образовательной парадигмы: междисциплинарности и антропоцентризму. Развитие модели этноориентированного обучения РКИ предполагает, что преподаватель должен обладать достаточными знаниями о лингвокультуре, этносоциальных особенностях и учебно-познавательном стиле обучаемых. Предполагается также использование гибких инновационных технологий, учитывающих эмоциональную сферу и интересы всех субъектов образовательного пространства: и обучающего, и обучаемых. Это обеспечивает плавный адаптационный переход к российской образовательной системе.

В настоящее время студенты из Восточной Азии, и прежде всего из Китайской Народной Республики, – это лидеры студенческой мобильности. Многие из них изучают русский язык в целях получения высшего образования в Российской Федерации.

Нельзя не отметить, что освоение речевой деятельности на русском языке у восточноазиатских студентов сопряжено со значительными трудностями. И причина кроется не только в типологической разнице родного и изучаемого языков. Во-первых, в странах Восточной Азии преобладает рационально-логический стиль обучения с уклоном в письменные формы работы вместо коммуникативной модели с акцентом на речевую направленность, на что указывают многие методисты РКИ (Н.И. Антонова, Т.М. Балыхина, И.Е. Бобрышева, О.П. Быкова, Люй Вэньхуа, Т.Г. Орлянская, И.А. Пугачев, Чжан Вэй, Чэнь Ян Мэй, Г. А. Шантурова, Чж. Юйцзян, Я. Тань и др.). Это обусловлено как педагогической, так и социокультурной

традицией. Как следствие, студенты часто стесняются говорить, пересказывание и спонтанная речь заменяются проговариванием заученного текста.

Во-вторых, жителей Китая, Японии, Южной Кореи отличает особый тип мышления, сформированный под влиянием иероглифической письменности, с преобладанием ассоциативно-образного мышления над вербально-логическим и холистическим способом восприятия.

Схожесть вышеперечисленных особенностей в учебно-познавательной деятельности позволяет объединить студентов этих стран в единую метаэтническую группу – *студенты иероглифического культурного типа* [термин «иероглифический культурный тип» – М.В. Рубец, 2015].

Влияние иероглифической письменности на когнитивные особенности и социокультурные паттерны китайцев, южнокорейцев и японцев представляет, на наш взгляд, большой исследовательский интерес для методики РКИ.

В настоящем диссертационном исследовании предпринята попытка актуализировать проблему учета учебно-познавательного стиля студентов иероглифического культурного типа для поиска инновационных приемов обучения, отвечающих потребности данного контингента студентов в развитии речевой деятельности на русском языке.

Решение существующей проблемы мы видим в использовании в учебном процессе поликодовых текстов, которые, будучи современной формой подачи информации, служат эффективным средством оптимизации процесса обучения и развития речевых умений у студентов иероглифического культурного типа.

Степень научной разработанности проблемы

Проблема учета в методике преподавания РКИ национально-культурной специфики студентов из Китая, Южной Кореи, Японии исследуется в работах отечественных и зарубежных методистов Н.И. Антонова, Т.М. Балыхиной,

Чжао Юйцзян, О.П. Быковой, М.И. Цыреновой, Т.Г. Орлянской, И.А. Пугачева, Г.А. Шантуровой и др. Описанию когнитивно-психологических характеристик жителей стран Восточной Азии и влиянию на них иероглифической письменности посвящены работы психолингвистов и культурологов В.В. Иванова, А.И. Кобзева, Ю.В. Рождественского, М.В. Рубец, Ю.С. Степанова, Т.В. Черниговской и др. Исследователь-методист И.Е. Бобрышева описывает учебно-познавательный стиль студентов дальневосточного региона. Когнитивная визуализация и лингводидактический потенциал поликодовых текстов исследованы в работах Т. Бьюзен, С. И Заир-Бек, М. Минского, А.Г. Сониной, В. Ф Шаталова и др. Эффективность применения поликодовых текстов на занятиях РКИ разрабатывается в диссертационных исследованиях Е.О. Кузьминой, В.А. Сенцовой. Проблемой создания пособий по работе с поликодовыми текстами занимаются Т.Е. Петрова, В.С. Браташ, Е.И. Риехакайнен. В исследовании Е.О. Кузьминой отмечается положительное влияние поликодовых текстов на преодоление интерферирующего воздействия иероглифической письменности и улучшение восприятия новой учебной информации у китайских студентов. Однако наш методический поиск продиктован недостаточной разработанностью проблемы использования поликодовых текстов как инструмента интенсификации обучения монологическому высказыванию в аудитории студентов иероглифического культурного типа.

Таким образом, **актуальность** настоящего исследования обусловлена:

- потребностью восточноазиатских студентов, самого многочисленного контингента изучающих РКИ, в развитии и совершенствовании умений устной монологической речи;
- необходимостью изучения влияния особенностей учебно-познавательного стиля данного контингента студентов на формирование умений монологического высказывания;

- поиском эффективных средств обучения, отвечающих учебно-познавательному стилю студентов для формирования и совершенствование умений монологического высказывания;
- недостаточной разработанностью методики использования поликодовых текстов как эффективного инструмента обучения монологическому высказыванию студентов иероглифического культурного типа.

Все вышесказанное определило выбор темы исследования.

Объект исследования – процесс обучения монологическому высказыванию на русском языке студентов-иностранцев, являющихся представителями иероглифического культурного типа.

Предмет исследования – методика использования поликодовых текстов в процессе формирования умений монологического высказывания у студентов иероглифического культурного типа.

Цель исследования заключается в теоретическом обосновании и экспериментальной проверке эффективности использования поликодовых текстов в формировании умений монологического высказывания у студентов иероглифического культурного типа.

Гипотеза исследования заключается в том, что овладение умениями монологического высказывания на русском языке студентами иероглифического культурного типа станет эффективным, если процесс обучения:

- будет основываться на учете этнокультурной специфики учебно-познавательного стиля студентов из Китая, Южной Кореи и Японии, которых отличает иероглифическое мышление, холизм восприятия, высококонтекстность культуры;
- будет нацелен на развитие когнитивно-аналитических, функционально-смысловых и фреймовых умений, необходимых для построения логичного, связного, композиционно корректного монологического высказывания;

- будет предусматривать использование поликодовых текстов, в плане содержания и в плане выражения ориентированных на особенности восприятия и социокультурный контент студентов;
- будет включать в содержание обучения специальным образом отобранные поликодовые тексты, композиционная структура и когнитивная визуализация которых способствуют осуществлению перехода от ассоциативно-образной к вербально-логической стратегии обработки информации;
- будет осуществляться на основе комплекса упражнений, использующего поликодовые тексты с когнитивной визуализацией: таблицы, схемы, инфографики, интеллект-карты, фишбоун, веб-квест, облако слов, авторские модели поликодового текста «сюжетный экспресс», «маятник рассуждения», которые позволяют нивелировать полезависимый вектор учебно-познавательного стиля студентов.

Цель, объект, предмет и гипотеза определили следующие задачи исследования:

- 1) проанализировать основные положения этноориентированного подхода к преподаванию РКИ на пути формирования межкультурной компетенции студентов;
- 2) изучить влияние нативной письменной культуры на учебно-познавательный стиль студентов из Китая, Южной Кореи, Японии с обоснованием объединения их в метаэтническую группу – студенты иероглифического культурного типа;
- 3) описать на основе анализа кросс-культурных и когнитивных типологий культур учебно-познавательный стиль студентов иероглифического культурного типа;
- 4) обосновать применение принципа когнитивной визуализации к отбору содержания и приемов обучения при формировании монологических умений на русском языке студентов иероглифического культурного типа;

- 5) рассмотреть сущностные характеристики и функциональные возможности поликодовых текстов как единицы обучения русскому языку студентов иероглифического культурного типа;
- 6) разработать критерии отбора невербального и вербального компонентов учебных поликодовых текстов на основании особенностей восприятия их студентами иероглифического культурного типа;
- 7) выявить лингводидактический потенциал поликодовых текстов с когнитивной визуализацией для развития критического мышления и формирования умений монологического высказывания у студентов иероглифического культурного типа;
- 8) разработать и экспериментально проверить эффективность комплекса упражнений на основе поликодовых текстов с когнитивной визуализацией в развитии когнитивно-аналитических, функционально-смысловых, фреймовых умений, необходимых для построения логичного, связного, композиционно корректного монологического высказывания;
- 9) проанализировать полученные результаты по применению созданного комплекса упражнений на основе поликодовых текстов и сделать выводы о степени его соответствия задачам оптимизации обучения студентов иероглифического культурного типа.

Теоретической основой исследования стали работы российских и зарубежных учёных, а именно:

- *общей психологии и психологии обучения* (Б. В. Беляев, А. А. Леонтьев, А.Р. Лурия, Р. Нейсбит, М. А. Холодная, К. Г. Юнг); *психолингвистики* (Т.М.Дридзе, Н. И. Жинкин, И. А. Зимняя, А. Г. Сонин, Т.В. Черниговская);
- *социологии, кросс-культурной коммуникации, этнологии* (Н. М. Лебедева, Г.М. Маклюэн, А.П. Садохин, Э.Холл, Г. Хофстеде);
- *лингвокультурологии и китаеведения, японоведения, корееведения* (В. М. Алпатов, А. И. Кобзев, В.В. Красных, В. В. Иванов, И. П. Меркулов М. В. Рубец, Н. Телии, В. А. Масловой, Ю. С. Степанова); *лингвистики текста*

(Н. Д. Арутюнова, Г. И. Богин, Н. С. Валгина, И. Р. Гальперин, Г. В. Колшанский, Ю. М. Лотман, К.И. Рогова Ю. А. Сорокин);

- *теории поликодовых текстов* (Е.Е. Анисимова, А.А. Бернацкая, Л. С. Большакова, И.В. Вашунина, Л. В. Дубовицкая, Г.В. Ейгер, Н.Г. Комиссарова, О.И. Максименко, О. В. Пойманова, А. Г. Сонин, Ю.А. Сорокин, Е.Ф. Тарасов, В.Е. Чернявская, L. Vardin, W. H. Levie, R.E. Mayer, A. Paivio).

Методологической основой исследования стали работы российских и зарубежных исследователей, а именно:

- *методики преподавания иностранных языков* (Г.М. Васильева, В.Л. Гаврилова, Ю.А. Комарова, В.Г. Костомаров, И.П. Лысакова, О.Д. Митрофанова, Л.В. Московкин, Е.И. Пассов, И.А. Пугачёв, Р.М. Теремова, С.Г. Тер-Минасова, А.И. Сурыгин, Е.А. Хамраева, В.Ф Шаталов, А.Н. Щукин)
- *методики обучения китайских, японских, южнокорейских обучающихся* (Н. И. Антонова, Т. М. Балыхина, И. Е. Бобрышева, О. П. Быкова, Н. В. Виноградова, Т. Е. Владимирова, М. Ю. Гордеева, В. О. Москвина, Л. П. Мухаммад, Нами Одагири, Т.Г. Орлянская, П. Э. Падалко, М. Т. Фахрутдинова, Г. А. Шантурова, Чж. Юйцзяна);
- *поликодовых текстов в обучении РКИ* (Е. О. Кузьмина, О.М. Куницина, Т.Е. Петрова, В. А. Сенцова).

Для решения поставленных задач и подтверждения выдвинутой гипотезы использовались теоретические, эмпирические и экспериментальные **методы** исследования: теоретический анализ научной и учебной литературы по теме диссертации; наблюдение за учебным процессом в ходе подготовки и проведения обучающего эксперимента; интервьюирование, анкетирование, опрос на разных этапах обучающего эксперимента; тестирования при организации входного и контрольного срезов; статистический метод при обработке результатов эксперимента.

Научная новизна исследования состоит в том, что в нем

- разработана и опробована методика использования различных типов поликодовых текстов в обучении монологическому высказыванию на русском языке студентов иероглифического культурного типа;
- предложены авторские поликодовые тексты с когнитивной визуализацией, направленные на формирование умения логично и связно излагать мысли—«сюжетный экспресс» и «маятник рассуждения»;
- выявлены особенности влияния нативной письменной культуры на когнитивные процессы, проявляющиеся при обучении РКИ студентов иероглифического культурного типа;
- определены критерии отбора компонентов учебных поликодовых текстов, обусловленные социокультурной и когнитивной спецификой студентов иероглифического культурного типа.

Теоретическая значимость исследования состоит в:

- введении в теорию методической науки и обосновании термина метаэтническая группа иероглифического культурного типа, применительно к студентам из Китая, Южной Кореи и Японии;
- уточнении характерных особенностей учебно-познавательного стиля студентов иероглифического культурного типа и конкретизации особенностей восприятия ими поликодовых текстов в соответствии с иероглифическим типом мышления;
- типологизации умений монологического высказывания, направленных на структурирование и целенаправленность речи;
- теоретическом обосновании целесообразности использования поликодовых текстов с когнитивной визуализацией для развития речетворческой деятельности и включения их в содержание обучения РКИ в аудитории студентов иероглифического культурного типа;

- разработке структурной модели комплекса упражнений, целью которого является развитие у студентов иероглифической культуры умений монологического высказывания.

Практическая значимость научной работы определяется возможностью использования полученных результатов исследования в разработке и испытании эффективных инновационных приёмов обучения, направленных на развитие речевой деятельности на русском языке у японских, китайских и южнокорейских студентов – представителей иероглифического культурного типа. Представленные в диссертации результаты могут послужить основой для методических материалов и практических рекомендаций преподавателям, занимающимся обучением данного контингента студентов.

Опытно-экспериментальной базой исследования послужили Институт русского языка как иностранного РГПУ им. А.И. Герцена и Сеульский университет Ёнсе. В них были проведены экспериментальные исследования, в которых приняли участие 298 студентов, изучающих РКИ на уровне владения языком А1- В2.

Исследование проводилось в несколько этапов.

I этап – **научно-поисковый** (2018–2020 гг.). Анализ научно-методической, социологической, психолого-педагогической и лингвистической литературы по теме диссертации; обобщение педагогического опыта, проверки различных типов поликодовых текстов с целью их отбора в качестве обучающего учебного материала.

II этап – **опытно-экспериментальный** (2020–2022 гг.). Теоретическая разработка исследования, составление материалов для использования в эксперименте (упражнений на основе поликодовых текстов), проведение методического эксперимента, включающего констатирующий срез, обучающий (формирующий) эксперимент по использованию поликодовых текстов, контрольный срез.

III этап – **заключительно-обобщающий** (2022–2023 гг.). Анализ, верификация и обобщение результатов методического эксперимента, обоснование авторской концепции и формулирование методических выводов исследования, оформление материалов диссертации.

Апробация и внедрение результатов исследования.

Материалы диссертационного исследования использованы в процессе обучения РКИ китайских, южнокорейских и японских студентов в РГПУ им. А.И. Герцена, а также в Южнокорейском Сеульском университете Ёнсе.

Основные положения и результаты диссертационного исследования излагались и обсуждались на заседаниях кафедры интенсивного обучения русскому языку как иностранному РГПУ им. А.И. Герцена и на международных научно-практических конференциях: Герценовских чтениях «Язык, культура, менталитет: проблемы изучения в иностранной аудитории» (Санкт-Петербург, 2019 г.), XII межвузовском лингвокультурологическом научно-практическом семинаре «Формирование лингвокультурологической компетенции на различных этапах обучения РКИ» (Санкт-Петербург, 2020 г.), XX Международной научно-практической конференции «Язык, культура, менталитет: проблемы изучения в иностранной аудитории» (Санкт-Петербург, 2021 г.), Международной конференции «Мировые практики преподавания РКИ. Социокультурный аспект» (Витебск, 2022 г.)

Результаты диссертационного исследования включены в отчет научно-исследовательской работы кафедры интенсивного обучения русскому языку как иностранному. По теме диссертации опубликованы 8 статей (из них 3 – в изданиях, рекомендованных ВАК РФ).

На защиту выносятся следующие **положения**:

1. Учёт учебно-познавательного стиля и этнокультурной специфики студентов иероглифического культурного типа, которых отличает холизм в восприятии информации, преобладание ассоциативно-образного

мышления, реляционно-контекстуальный стиль внимания, эйдетическая память, эмоциональная сдержанность, иерархичность, коллективизм, прагматичность, позволяет повысить эффективность обучения РКИ и сделать его более адаптивным к потребностям данного контингента студентов.

2. Поликодовые тексты, воздействуя на разные каналы восприятия информации, оптимизируют процесс освоения языка, что делает целесообразным включение их в содержание обучения РКИ в аудитории студентов иероглифического типа. Названный факт дополнительно обусловлен тем, что поликодовые тексты отвечают визуальному и ассоциативному пути осмысления информации, характерному для людей иероглифического типа мышления.
3. Поликодовые тексты с элементами графики и когнитивной визуализации, организованные определенным структурно-логическим образом (схемы, таблицы, диаграммы, графики, инфографика, иконические знаки, фреймы и др.), развивают критическое мышление и стимулируют творческий подход к освоению языка у студентов иероглифического культурного типа, что в свою очередь способствует активизации речевой деятельности на русском языке в данной аудитории студентов.
4. Поликодовые тексты, используемые как визуальная графическая опора, в аудитории студентов иероглифического культурного типа способствуют реализации перехода от ассоциативно-образной к вербально-логической стратегии обработки информации и эффективному развитию умений, направленных на структурно-функциональную организацию монологического высказывания: 1) когнитивно-аналитических: анализа, обобщения, синтеза, интерпретации информации, выявления причинно-следственных связей, компрессии и развертывания сообщения; 2) фреймовых: структурирования, систематизации, выделения значимых блоков; 3) функционально-смысловых: построения композиции в соответствии с речевым типом и содержанием высказывания.

5. Разработанный комплекс упражнений по формированию умений монологического высказывания, предназначенный для студентов иероглифического культурного типа, включающий различные типы поликодовых текстов с особой визуальной когнитивно-ассоциативной и композиционно-структурной моделью организации, использующий таблицы, интеллект-карты, инфографику, фишбоун, облака слов, а также авторские модели «маятник рассуждения» и «сюжетный экспресс», состоящий из упражнений, направленных на развитие трех блоков умений монологического высказывания: 1) фреймового; 2) когнитивно-аналитического; 3) функционально-смыслового – является действенным средством для развития умений монологической речи и активизации речевой деятельности у студентов иероглифического культурного типа в целом.

Таким образом, разработанный комплекс упражнений представляет собой эффективное средство для развития умений монологического высказывания и активизации речевой деятельности студентов иероглифического культурного типа.

Обоснованность и достоверность результатов исследования обеспечиваются многоаспектным анализом научно-методической и психологической литературы, комплексным использованием теоретических и эмпирических методов исследования, статистической обработкой данных обучающего эксперимента, а также наблюдениями за работой студентов иероглифического культурного типа.

Структура диссертации. Работа состоит из введения, трех глав, заключения, списка использованной литературы и 16 приложений. Общий объем диссертации – 162 страницы.

Глава I. Теоретические вопросы обучения студентов иероглифического культурного типа монологическому высказыванию с использованием поликодовых текстов

1.1. Понятие и сущностные характеристики этноориентированного подхода в обучении русскому языку как иностранному

Овладение иностранным языком сегодня подразумевает формирование межкультурной коммуникативной компетентности, что предполагает, как получение культурологических знаний о странах и сообществах, где используется изучаемый язык, так и развитие понимания и уважения к другим культурам, способности к адаптации и пониманию культурных различий.

Выдающийся лингвист и психолог А.А. Леонтьев, говоря о преподавании иностранных языков и, в частности, русского языка как иностранного, рассматривает культуру как «лингводидактический феномен», включающий в себя направленную на решение коммуникативных задач информацию о социальной среде, культурных стереотипах и принятой системе ценностей и правил поведения [Лысакова, 2008, с.51]. Для успешного формирования межкультурной коммуникативной компетентности изучающему иностранный язык необходимо «выйти за пределы собственной культуры и приобрести качества медиатора культур, не утрачивая собственной культурной идентичности» [Елизарова, 2005, с.8]. Для обучающего иностранному языку, в свою очередь необходимо учитывать культурную идентичность учащихся и ориентироваться на их этнопсихологические, лингвокультурные и социокультурные особенности, что позволит создать эффективную образовательную среду и успешно формировать языковую и межкультурные компетенции учащихся. При этноориентированном подходе, по словам Е. В. Невмежицкой «соблюдаются принципы сохранения личностью собственной культурной идентичности наряду с овладением ею культурой других народов, выраженные в языковых и культурно-исторических эквивалентах» [Невмержицкая, 2011, с.16], что отвечает

современной антропоцентрической парадигме в преподавании иностранного языка, и в частности, русского языка как иностранного.

В настоящее время в методической литературе РКИ встречается ряд синонимических терминов: «этноориентированный подход» [Пугачёв, 2011, Кротова, 2014, Румянцева, 2019], «этнопедагогика» [Балыхина, 2009, Хавронина, Митрофанова, 2017] «этнометодическая система обучения» [Шарифзаде, 2016], «национально-ориентированное обучение» [Тихонов, 2004, Кожевникова, 2016], Этноориентированная модель обучения [Беженарь, 2017] и др. Мы остановимся на этноориентированном подходе как наиболее точно соответствующий стратегии обучения, обусловленной этнокультурным и этнопсихологическим своеобразием учащихся.

Называя этноориентированный подход одним из перспективных направлений в преподавании РКИ, выдающиеся отечественные лингводидакты О.Д. Митрофанова и С.А. Хавронина пишут, что «в соответствии с антропоцентрическим обоснованием системы образования изучаются этнопсихологические особенности иностранных учащихся – не только носителей разных родных языков и культур, но и представителей разных систем обучения, воспитанных в разных педагогических традициях. В ряде работ зарубежных и отечественных учёных утверждается наличие культурнотипологических стилей учебно-познавательной деятельности, то есть особых способов присвоения, приобретения, переработки и использования знаний и опыта, присущих представителям разных этносов, а значит, и преобладание в практике преподавания преимущественных приёмов, форм, методов обучения» [Хавронина, Митрофанова, 2017, с. 72].

Этноориентированный подход в преподавании языков носит междисциплинарный характер и интегрирует в себя научные знания из области лингвопсихологии, этнолингвистики, этнопсихологии, социолингвистики, нейрологии и других наук. Особое влияние на его развитие и становление методологической базы оказал *этнодидактика, лингвокультурология и когнитивно-ориентированная этнолингвистика*, на

теоретико-описательные исследования которых опирается и данное диссертационное исследование.

Этнометодика

Этнометодика сформировалась как комплексное направление, в рамках которого коммуникативная практика этноса, его менталитет, социальный портрет, формы и функции общения, а также проявления в них культурных рассматриваются как неотъемлемая часть культуры этноса.

Применительно к изучению иностранного языка исследуются методы, приёмы и технологии, направленные на овладение иностранным языком с учётом этнообразовательной и этнолингвистической специфики обучаемых.

Этнометодика предполагает построение модели обучения РКИ исходя из этнической природы обучаемого, его этнопсихологических особенностей, с учётом этнопедагогических традиций, этнокультурных ценностей, этносоциальных аспектов развития и функционирования народа (В. Н. Вагнер, Т. М. Балыхина, Ч. Юйцзян, Т. А. Кротова и др.).

А. Р. Лурия отмечал, что культура формирует специфический познавательный стиль личности, в соответствии с которым в каждой культуре происходит фреймирование информации [Лурия, 2007]. Говоря о этноориентированном подходе, нельзя не отметить значение, важной составной частью которой являются определение и изучение *этностиля учебно-познавательной деятельности студентов* – системы культурно-психологических признаков и особенностей, характеризующих процессы восприятия и способа мышления определённой этногруппы, проявляющиеся в процессе обучения [Бобрышева, 2004, с. 27];

Методист РКИ И. Е. Бобрышева, исследуя этнические особенности в учебно-познавательной деятельности студентов, вводит следующие понятия:

- *«этногруппа* — обьективированный образ мононациональной учебной группы, характеризующийся набором культурно-специфичных признаков, проявляющихся в её учебно-познавательной деятельности;
- *метаэтнос* — совокупность этносов, выделенная на основе общности культурно-исторического пути развития и территориальной близости проживания входящих в неё этносов (региональное образование);
- *метаэтническая группа* — совокупность этнических групп, характеризующихся общностью культурно-специфичных признаков стиля учебно-познавательной деятельности;
- *метаэтнический уровень* — уровень исследования, сопряженный с изучением специфики метаэтносов (совокупностей этносов), культуры которых состоят в родстве как культура-донор и культуры-реципиенты;
- *культурно-психологическая система* — функциональное целое, в рамках и по законам которой совершается чувственная и реактивная данность индивида, этногруппы, этноса, сопряжённая с условиями их бытия, культуры;
- *культурно-типологический стиль* — совокупность постоянных признаков, проявляющихся в учебно-познавательной деятельности метаэтнической группы, представляющей определённый культурный регион» [там же, с. 36].

Таким образом, этнометодика позволяет углубить знания о культурных особенностях народов, их традициях и обычаях, даёт возможность развивать межкультурную компетентность и обеспечивать конструктивное взаимодействие между людьми разных этнических групп.

Лингвокультурологию как самостоятельную отрасль языкознания, признают многие лингвисты (В. В. Воробьёв, В.Н. Телия, В. А. Маслова и др.)

По справедливому замечанию Р.М. Теремовой и В.Л. Гавриловой «развитие лингвокультурологических идей привело к новому видению проблем, решаемых в рамках теории и методики обучения русскому языку как

иностранному. В методике преподавания иностранных языков, в том числе и русского как иностранного, сложилась лингвокультурологическая концепция, во многом определившая новое видение проблем» [Теремова, Гаврилова, 2020, с.37].

В.В. Воробьёв определяет лингвокультурологию как «филологическую дисциплину, изучающую определённым образом отобранную и организованную совокупность культурных ценностей, которая исследует живые коммуникативные процессы порождения и восприятия речи, опыт языковой личности и национальный менталитет, даёт системное описание языковой «картины мира» и обеспечивает выполнение образовательных, воспитательных и интеллектуальных задач обучения» [Воробьёв, 1997, с. 124].

Задачей лингвокультурологии является изучение и описание взаимоотношений языка с культурой, этносом, менталитетом народа, «описание культурной семантики языковых знаков (номинативного инвентаря и текстов) в их живом, синхронно действующем употреблении, отображающем культурно-национальную ментальность носителей языка» [Телия, 1999, с. 14]. Лингвокультурология обогатила методику РКИ такими понятиями как *культурный концепт*, *национальная языковая картина мира*, *лингвокультурная интерференция*.

Рассматривая концепт как мысленную единицу знаний в целом, В. И. Карасик даёт следующее определение культурному концепту – «многомерная сеть значений, которые выражаются лексическими, фразеологическими, паремиологическими единицами, прецедентными текстами, этикетными формулами, а также речеповеденческими тактиками, отражающими повторяющиеся фрагменты социальной жизни» [Карасик, 2002, с.75]. Концепты не ограничиваются только лексическим значением, но также включают в себя социокультурные нормы и ценности, свойства и качества, связанные с этими явлениями. Например, концепт «семья» включает в себя не только лексические единицы, связанные со степенью родства и отношениями между членами семьи, но и социокультурные ожидания по

поводу роли каждого члена семьи, традиции, обычаи и т.д. Важными являются концепты, отражающие историю, искусство, наука, литература, музыка, кино и т. д, помогающие студентам понимать социокультурные контексты, связанные с культурой изучаемого языка.

При изучении иностранного языка происходит привнесение новых концептуальных признаков в свою *национальную языковую картину мира*.

Взаимодействие между различными языковыми картинами мира при изучении иностранного языка требует понимания этноспецифики когнитивных процессов, и поэтому в последнее время фокус внимания в обучении языкам сместился в область когнитивных наук, исследующих взаимосвязь языка с познавательными процессами и особенностями восприятия мира разными этническими группами.

Когнитивно-ориентированная этнолингвистика

На развитие данной области знаний большое влияние оказала теория языковой относительности. Поддерживая мысль В. фон Гумбольдта о связи характера языка и характера народа, и развивая идею Ф. Боаса об отказе от евроцентрической лингвистической модели описания языков SAE (в терминологии Б. Л. Уорфа)¹, американские лингвисты Э. Сепир и Б. Л. Уорф выдвинули гипотезу языковой относительности. Смысл гипотезы Сепира-Уорфа заключается в том, что языковая структура формирует мышление человека и способ познания им реальности мира, народы, говорящие на разных языках, имеют различия в восприятии, поэтому языковые явления и события оцениваются ими по-разному. Значимым утверждением теории лингвистической относительности является то, что люди, говорящие на нескольких языках, прибегают к различным способам мышления. И хотя теория «Универсальной грамматики» Н. Хомского о врождённой способности к языку, доминировавшая в лингвистике на протяжении второй половины XX

века, опровергла гипотезу Э. Сепира и Б. Л. Уорфа, вопрос о влиянии языка на процесс познания окружающего реального мира по-прежнему остаётся спорным среди учёных.

Последние достижения в области когнитивных наук, нейрологии, этнолингвистики позволили по-новому посмотреть на проблему языковой относительности. Накопленный обширный эмпирический материал даёт возможность утверждать, что существуют различия в восприятии и скорости реакции между носителями разных языков. К примеру, русофоны различают голубой и синий быстрее, чем носители английского языка, в котором диапазон этих цветов объединён в «blue». В японской культуре в концептах цвета выделяется признак — «постоянство-недолговечность», которого нет индоевропейских языках. Слово «aoi» обозначает зелёный в определённых условиях (травы после дождя), а для постоянства зелёного употребляется слово «midori» [Вежбицкая, 1996, с.235-291]. Помимо этого, в различных культурах отличается эмоциональное восприятие цвета. Белый цвет у разных народов может служить как выражением траура, так и радости.

В разных культурах могут существовать разные ассоциации и коннотации, связанные с пространственными понятиями. Например, в западной культуре правая рука часто ассоциируется с силой, мастерством и эффективностью, в то время как левая рука считается менее искусной и менее рациональной. Это может отразиться в разных языках, где слова, связанные с правой стороной, могут использоваться в качестве метафор для выражения справедливости и правоты.

Однако в китайской культуре пространственные понятия правого и левого связаны с более конкретными контекстами. Левая рука ассоциируется с использованием инструментов в работе, а правая рука - с едой. В данном случае, они не несут никакой коннотации правоты и справедливости. Это может быть связано с традициями использования рук в различных сферах деятельности в китайской культуре на рисунке 1 [Лакофф, 2004].



Рисунок 1 – Иероглифы «левый» и «правый»
http://prochinese.ru/wp-content/uploads/2020/05/e8p5fNvN_kQ.jpg

В языковой картине мира отражаются разные представления народа о времени и пространстве. В русском языке циклическая модель времени и представление о прошлом может быть передано пространственным предлогом *перед* как «то, что впереди», например, в словах «предыдущий, предшествующий»; предшественник. В китайском языке время ассоциируется с дорогой в прошлое: те, кто идут впереди, уходят в прошлое. Говорящий повернут лицом в прошлое [Аошуан, 2004, с. 38].

Подобные примеры показывают, что языковая картина мира отражает не только физический мир, но и культурные особенности общества, его историю, традиции, воззрения, представления и ассоциации, «закреплённые в языке знания о мире, куда непременно вплетается национально-культурный опыт конкретной языковой общности» [Маслова, 2010, с. 65]. Понимание этой картины может помочь в осознании культурных различий в процессе познания мира.

Этническая специфика когнитивных процессов определяет выбор методов для оптимизации обучения. Согласимся с высказыванием методиста РКИ И. В. Одинцовой, что «осознанное и целенаправленное обращение к когнитивной базе обучения РКИ способно обогатить современную лингводидактику» [Одинцова, 2017, с.85].

Отметим также, что важной составной частью этноориентированного подхода является интегральное личностное образование преподавателя РКИ, направленное на формирование *этнокультурной компетенции* — умения

применять знания об этнокультурной специфике учащихся в выработке методически верной стратегии организации занятий, позволяющей создать благоприятные психологические условия, способствующие эффективному обучению РКИ студентов инофонов [Сурыгин, 2000, с. 54–55].

Таким образом, направленный на формирования межкультурной компетенции обучаемого, этноориентированный подход в обучении РКИ носит междисциплинарный характер, включает коммуникативную, лингвокультурную, когнитивную, социокультурную составляющие, отвечает антропоцентрической парадигме обучения иностранным языкам и играет важную роль культурной идентичности обучающегося и в профессиональной самореализации обучающего.

1.2. Социокультурные и когнитивные особенности учебно-познавательной деятельности студентов иероглифического культурного типа

Известно, что свою личную идентичность многие люди определяют по принадлежности к этнической группе. Под этносом понимается «исторически сложившейся на определённой территории устойчивая совокупность людей, обладающих общими относительно стабильными особенностями языка, культуры и психики, а также сознанием своего единства и отличия от других подобных образований (самосознанием), фиксированным в самоназвании» [Бромлей, 1981, с.27].

Важным аспектом этноориентированного подхода является учёт межкультурных различиях в когнитивных процессах и поведении, характерных как для отдельных учащихся, так и для представителей целого этноса.

Объектом исследования данной работы стало изучение и описания познавательных и поведенческих особенностей, проявляющихся в учебно-познавательной деятельности студентов из Китая, Южной Кореи, Японии.

Создавшие уникальные культуры китайцы, южнокорейцы и японцы тем не менее имеют много общего в ценностных социокультурных установках, мировоззрении и мыслительных процессах, проявляющихся в учебно-познавательной деятельности, что отмечается многими антропологами, социолингвистами (К. Р. Льюис, Д. Мацумото, Дж. Мёрдок, Э. Холл, Г. Хофстеде, Ю. В. Арутюнян, Д. Б. Гудков и др.) По этой причине студентов этих стран методистами РКИ часто объединяют студентов этих стран в метаэтническую группу (И. Антонова, Т. М. Балыхина, И. Е. Бобрышева, Т. Е. Владимирова, Л. П. Мухаммад, И. А. Пугачёв и др.).

В методической литературе встречаются следующие наименования данной группы: студенты дальневосточного региона (И. Е. Бобрышева); студенты азиатско-тихоокеанского региона АТР (А. Б. Антонова, В.В. Дацюк и др.), студенты стран Восточной Азии (И. А. Пугачёв). Подобное объединение обусловлено не только географической близостью, но и общностью учебно-педагогических традиций, этнопсихологических и социокультурных особенностей студентов, сформированных в процессе исторического развития. На формирование этногруппы оказывают влияние и определённые адаптивные вне-биологические механизмы культурного освоения мира — формы и нормы социального взаимодействия в соответствии с ценностными установками общества. Обращение к значимым для адресата ценностным установкам, учёт паттернов поведения и выбора адаптационных стратегий при решениях жизненных задач важная составляющая межкультурной коммуникации, которая является предметом изучения кросс-культурных исследований в психологии, социологии, этнологии и других научных дисциплин. Как было сказано выше, обращение к кросс-культурным исследованиям расширяет методологическую базу методики РКИ, что позволяет выработать успешную поведенческую стратегию при работе с определённым контингентом, делая учебный процесс более эффективным.

По мнению основателя школы кросс-культурных исследований, антрополога Дж. Мёрдока, коллективные привычки, которые часто называют «социальными потребностями», передаются от одного поколения другому посредством обучения, а «общий знаменатель культур следует искать в факторах, управляющих усвоением всего привычного поведения, в том числе и социального» [Мёрдок, 2005 с.147]. Анализом критериев межкультурной коммуникации таких как посвящены работы зарубежных и отечественных исследователей.

Поведенческие паттерны жителей стран дальневосточного региона сложились под влиянием идеологии и культурных традиций конфуцианства, в основе которого свод этических правил, цель которых помочь человеку занять своё место в социуме и принять уготовленную ему социальную роль. Профессор Гарвардского и Пекинского университетов Ту Вэймин отмечает, что этими правилами и сегодня руководствуются в Китае, Южной Корее и Японии в деловом и повседневном этикете, «несмотря на глобальные тенденции, проявляющиеся преимущественно в экономической и геополитической сфере, культурные традиции продолжают оказывать мощное влияние на модернизационные процессы в Японии и четырёх «малых драконах» (на Тайване, в Южной Корее, Гонконге и Сингапуре)» [Ту Вэймин, 2014, с.3].

В соответствии с целями и задачами данного исследования рассмотрим некоторые кросс-культурные типологии, позволяющие выявить поведенческие (социокультурные) особенности китайских, южнокорейских и японских студентов.

Согласно типологии межкультурной коммуникации антрополога Э.Холла культуры делятся на высококонтекстные и низкоконтекстные. По типологии Э. Холла китайцы, южнокорейцы и японцы принадлежат к высококонтекстуальным культурам, поскольку межличностные отношения

в них складываются с учётом традиций и правил. Основные критерии различия культур в соответствии с теорией Э. Холла представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Высококонтекстуальная и низкоконтекстуальная культуры по Э. Холлу

<i>контекст</i>	<i>высококонтекстуальная культура</i>	<i>низкоконтекстуальная культура</i>
Речь	скрытая манера речи многозначительные паузы	прямая и выразительная
Информированность	для общения хватает первоначальных знаний	все вопросы чётко и конкретно обсуждаются
Невербальное общение	невербальному общению уделяется большая роль умение говорить взглядом	невербальному общению уделяется незначительная роль
Выражение эмоций	скрытая эмоциональность	открытая эмоциональность

Как следует из таблицы, для представителей этих культур важно не «что сказано», а «как сказано». В своём исследовании Э. Холл описывает японское общество как одно из самых сложных высококонтекстуальных культур, сравнивая его с паутиной, где каждый индивид не хочет выделяться из общей массы и воспринимает свою жизнь глазами окружающих людей [Hall E.T., 1976]. У жителей Южной Кореи при коммуникации основное внимание отводится невербальному аспекту, например, внешнему виду, который в этой стране требует значительных денежных вложений. Называя Китай ярким представителем культуры с высоким контекстом, Э. Холл указывает на то, что письменная речь китайцев практически не изменилась за многие сотни лет и продолжает связывать вместе несколько народов - китайцев, японцев, корейцев [там же]. Кроме того, для высококонтекстуальных культур характерна нетерпимость к неортодоксальному поведению и идеям. В своём исследовании Э. Холл отмечает, что анализ конкретных примеров межкультурного общения помогает преодолевать трудности не только в повседневном общении, но и в учебной деятельности.

Кросс-культурное исследование Р. Льюиса основано на организации деятельности людей во времени:

1. Моноактивные культуры (1 единица времени = 1 задача) характеризует исполнительность и пунктуальность.
2. Полиактивные культуры отличает ориентация на межличностные отношения и эмоциональная гибкость.
3. Реактивные культуры – это прежде всего сохранение репутации. Для них характерны вежливость, неконфликтность культурного типа, терпеливость [Льюис, Ричард Д, 2013].

Согласно типологии, Р. Льюиса японцы, китайцы и корейцы — это представители реактивных культур. Одним из важнейших составляющих в отношении представителей этих культур является концепт конфуцианской идеологии «сохранения лица» — не ставить себя и другого человека неловкое положение, к примеру публичным отказом [там же].

В целом, китайцы, японцы и южнокорейцы — это люди, живущие в рамках культуры, где с особым вниманием относятся к коллективным требованиям, нормам и правилам. Как замечает известный китаевед Н. А. Спешнев, «восточный человек приспосабливается к обществу не для того, чтобы контролировать, распоряжаться и управлять другими, а для того, чтобы соответствовать обществу и другим, находиться с ними в гармонии. Приспособиться – значит придавать значение связям, отношениям между людьми» [Спешнев, 2011, с.24].

Согласно исследованиям социолога Д. Мацумото, в индивидуалистических культурах, таких как американская и западноевропейская, *принятие решений* основывается на самостоятельном поиске информации о событиях. Это связано с устремлением к индивидуальным свободам, самовыражению и независимости, что проявляется в том, как люди собирают и оценивают информацию в

соответствии с собственными ценностями и убеждениями, а затем делают выбор на основе этой информации.

В контрасте с этим, в коллективистских культурах, например, китайской, японской и южнокорейской, процесс принятия решений имеет другие особенности. Здесь уделяется большое внимание групповой гармонии, солидарности и согласованности. Вместо стремления к индивидуальной независимости, люди больше склонны рассматривать влияние и мнение группы при принятии решений.

Таким образом, культурные различия оказывают существенное влияние на процесс принятия решений, определяя, насколько сильно индивидуальные предпочтения и групповые нормы влияют на принимаемые решения. [Мацумото, Д., 2002].

Исследуя межкультурные различия в *отношении к инновациям*, психолог Н. М. Лебедева замечает, что любая инновация, креативность, оригинальность и ориентация на самовыражение в восточноазиатских культурах понимается как интерпретация уже существующей традиции [Лебедева, 2012].

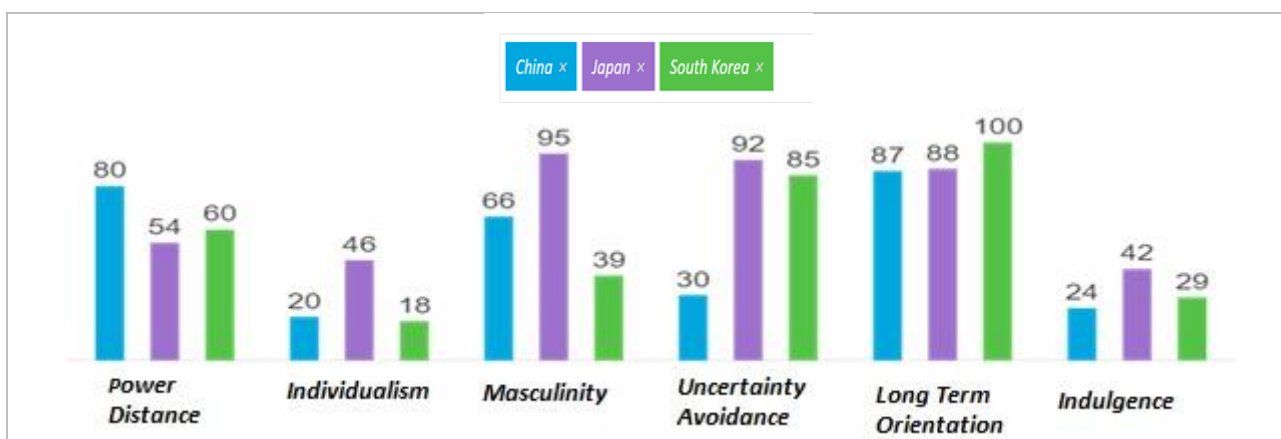
Теория кросс-культурных измерений нидерландского социолога Г. Хофстеде посвящена выявлению *ценностных установок* национальной культуры. Ценностные установки, описанные Г. Хофстеде дают релевантное объяснение поведенческим паттернам и студентов в учебном процессе, таким как:

- дистанция власти (PDI) – степень неравенства между руководством и подчинёнными;
- индивидуализм/коллективизм (IDV) – степень независимости личности от коллективных или групповых убеждений и действий;
- маскулинность/феминность (MAS) — нацеленность на успех и способность к компромиссам;

- избегание неопределённости (UAI) — степень уверенности в неопределённых, неструктурированных ситуациях;
- ориентация на будущее (LTO) — ориентированность на будущее в решении стратегических, долгосрочных целей;
- склонность к самоощущению (IND) — степень свободы от социальных норм в исполнении личных человеческих желаний.

В таблице 2 представлено сравнение китайской, южнокорейской, японской культур, для которого был использован калькулятор сайта HOFSTEDE INSIGHTS <https://www.hofstede-insights.com/>.

Таблица 2 – Кросс-культурные измерения Г. Хофстеде – Китай, Япония, Южная Корея



Сравнение культур - использован калькулятор сайта HOFSTEDE INSIGHTS <https://www.hofstede-insights.com/>

	Китай 	Япония 	Южная Корея 
Дистанция власти	80. С оптимизмом смотрят на способность людей к лидерству и инициативе, хотя и не должны иметь устремлений выше своего ранга.	54. Соблюдение иерархии в любой социальной среде. В системе образования твёрдое убеждение, что все рождаются равными, и каждый может продвинуться вперёд и стать кем угодно, если он работает достаточно усердно.	60. Люди принимают иерархический порядок, который не нуждается в дальнейшем обосновании. Подчинённые ждут указаний, а идеальный начальник доброжелательный самодержец.
Индивидуализм	20. Высоко коллективистская культура, в которой люди действуют в интересах группы, а не только в	46. Групповая гармония ставится выше выражения индивидуальных мнений. Сильное чувство стыда за потерю лица. Более закрыты	18. Коллективистское общество. Долгосрочная приверженность к «группе», будь то семья, расширенная семья или расширенные

	<p>интересах самих себя. Приоритетны отношения в близких группах (например, в семье). Отношения с коллегами своей группы благоприятны, но холодны или даже враждебны с чужой группой.</p>	<p>и сдержанны, чем большинство других азиатов. Японская группа ситуативно. Коллективисты по западным стандартам, японцы - индивидуалисты по азиатским стандартам.</p>	<p>отношения. Ответственность за других членов своей группы. Обида скрывается, потому что приводит к позору и потере репутации, «потере лица». Отношения между работодателем и работником воспринимаются с точки зрения морали (как семейная связь).</p>
<p>мужественность</p>	<p>66. Ориентированы на успех. Свободное время не так важно. Студенты очень заботятся о своих экзаменационных баллах и рейтинге как главном критерии достижения успеха.</p>	<p>95. Одно из самых мужских обществ в мире. Жесткая конкуренция не столько индивидуальная, сколько между группами. Учатся соревноваться с детского сада. Трудоголизм как выражение мужественности. Женщинам до сих пор трудно подняться по карьерной лестнице.</p>	<p>39. Южная Корея считается женским обществом. «Работать, чтобы жить». Люди ценят равенство, солидарность и качество жизни. Приветствуются такие стимулы как свободное время и гибкость.</p>
<p>Избегание неопределённости</p>	<p>30. Соблюдение законов и правил может быть гибким в соответствии с реальной ситуацией. Комфортно чувствуют себя двусмысленной ситуации, китайский язык полон неоднозначных значений, которые трудно понять представителям западной культуры. Предприимчивы и адаптивны.</p>	<p>92. Готовятся к любой неопределённой ситуации и стихийным бедствиям, поэтому это одна из стран, наиболее склонных к избеганию неопределённости. Много ритуалов и предписаний для максимальной предсказуемости.</p>	<p>85. Одна из самых избегающих неопределённости стран. Жёсткие кодексы, убеждения, нетерпимость к неортодоксальному поведению и идеям. Эмоциональная потребность в правилах. Время - деньги. Внутреннее побуждение быть занятым и усердно работать, точность и пунктуальность. Сопротивление нововведениям.</p>
<p>Долгосрочная ориентация</p>	<p>87. Высоко прагматичная культура. Понимание правдивости очень сильно зависит от ситуации, контекста и времени. Легко адаптируют традиции к изменившимся условиям, бережливы, настойчивы в достижении результата.</p>	<p>88. Жизнь понимается как очень короткий момент в долгой истории человечества. Люди живут своей жизнью, руководствуясь практическими примерами. Долгосрочная ориентация на высокий уровень инвестиций даже в экономически трудные времена.</p>	<p>100. Одно из самых прагматичных обществ, ориентированных на инвестирование в долгосрочную перспективу. Ограничивая себя во многом, люди тратят огромные деньги на образование детей, считая это хорошим вложением</p>
<p>Сдержанность</p>	<p>24. Сдержаны, склоны к цинизму и пессимизму. Считают потворство себе неправильным, поэтому не уделяют особого внимания досугу и не контролируют удовлетворение своих желаний.</p>	<p>42. Демонстрируют культуру сдержанности, ориентируясь на социальные нормы, будучи уверенными, что потворствовать себе не стоит.</p>	<p>29. Действия и желания людей сдерживаются социальными нормами. Считается, что потворствовать себе несколько неправильно.</p>

Анализ результатов показал, что в целом социокультурные характеристики представителей данной этногруппы схожи, хотя можно отметить некоторые различия. Китайские студенты более ориентированы на работу в моногруппе, чем японцы, им сложнее учиться в интернациональной группе. Китайские студенты неохотно меняют уже сложившуюся группу, даже если их уровень знания выше, поскольку в большей степени ориентированы на сотрудничество и поддержку внутри группы, несмотря на присущее всем чувство конкуренции. Для корейцев и особенно японцев необходима максимальная предсказуемость, точность и определённость, тогда как китайцы более адаптивны к изменяющейся обстановке.

В межкультурном общении эмоциональная сфера играет существенную роль. Несмотря на широко принятое убеждение в универсальности и врождённости базовых эмоций человека, последние исследования указывают на то, что способы выражения эмоций тесно связаны с культурными факторами. В различных культурах существуют нормы и ожидания относительно степени выражения эмоциональных реакций. Даже базовые эмоции, такие как радость, грусть, страх и гнев, могут выражаться и интерпретироваться в зависимости от культурных норм и ценностей. В одних культурах открытое и интенсивное выражение эмоций считается проявлением искренности, но может быть неожиданным для людей из других культур, в которых поощряется сдержанность и контролируемость эмоций. В таких культурах принято скрывать свои эмоции или выражать их в более сдержанной форме. Именно таковыми являются китайская, южнокорейская и японская культуры.

Контроль над своими чувствами приводит к ограничению жестикюляции, но при этом невербальные сообщения тела очень важны, что д

е В обществе японцев мимолётный взгляд и взмах руки не останутся незамеченными. Стараясь быть упредительными и понимающими, японцы обращают внимание на нюансы в поведении и выражении лица других людей.

е

т

Кроме того, в разных культурах экспрессия эмоций может сопровождаться разными жестами и мимикой. Например, в западной культуре улыбка может быть знаком доброжелательности, а в культуре Японии она может означать стыд или дискомфорт.

При работе со студентами из стран Восточной Азии необходимо учитывать, что у них не приняты прикосновения к малознакомым людям. Как замечает японист В.М. Алпатов «японцы, даже желая быть ближе к кому-то, сохраняют определённую формальную холодность» [Алпатов, 2008, с.21].

Понимание и учёт этих различий в способах выражения эмоций является важным аспектом межкультурного общения. Учитывая, что культурные нормы могут варьироваться, взаимопонимание и успешная коммуникация могут потребовать гибкости и осознания этих различий в выражении эмоций.

Для успешного межкультурного общения необходимо учитывать культурные особенности в выражении и восприятии эмоций. Важно принимать во внимание нормы выражения эмоций в другой культуре и учитывать их в своём общении. Также важно уметь интерпретировать эмоциональное выражение собеседника с учётом его культурных особенностей. При этом необходимо избегать обобщений и стереотипов, так как культурные различия могут быть индивидуальными и не охватывать всю культуру в целом.

Антрополог Рут Бенедикт, характеризуя западное и восточное общество, отмечает, что первым присуща культура вины, а вторым - культура стыда, т.е. для её представителей самыми кризисными становятся неловкие ситуации, такие как «потеря лица» [Бенедикт, Р, 2004]. При ответе на вопрос: «Что Вы цените больше всего в человеке?», студенты из западных стран обычно выбирали «искренность», тогда как японцы и южнокорейцы – «вежливость».

К изучению этнокультурных особенностей, проявляющихся в межкультурной коммуникации в процессе учебной деятельности, обращаются и методисты РКИ (И. Антонова, Т. М. Балыхина, И. Е. Бобрышева, Ван Лися,

Т. Е. Владимирова, Л. П. Мухаммад, И. А. Пугачёв, А. В. Таирова, Тань Яньцзе, М. Т. Фахрутдинова, Г. А. Шантурова, Чжао Юйцзян, О. П. Быкова К. А. Дёпонян, М. И. Цыренова, М. Ю. Гордеева, Нами Одагири, Т. Г. Орлянская П. Э. Подалко и др.) В методической литературе описан и обобщён большой опыт работы, учитывающий поведенческие особенности.

1) Китайская аудитория

Изучение исследований методистов РКИ о работе в аудитории китайских студентов (и др.), а также собственный опыт работы позволяет говорить о том, что китайским студентам свойственна мирная настроенность; почтительная вежливость по отношению к иностранцам; высокая степень доверия к мнению группы; чёткое распределение ролей в группе; сложности в адаптации в интернациональной группе; отсутствие у студентов вопросов и индикаторов на понимание; отсутствие стремления общаться с носителями языка; слабое стремление к самовыражению; чувство тревожности при необходимости выбора; ориентированность на свою культуру; сенситивное отношение к критике и вниманию преподавателя. Отметим также гендерный фактор: девушки чаще становятся организатором в группе. Китайцы чувствуют себя некомфортно, если собеседник часто меняет тему разговора,

Э

Т

О

В

Ы

З

Ы

В

а

е

т

п

2) Южнокорейская аудитория

При работе со студентами из Южной Кореи обращает внимание на себя тот факт, что они привыкли жить и учиться в достаточно комфортных условиях, в окружении круга друзей и знакомых, под опекой родителей; не приемлют ни высокомерного, ни снисходительного к себе отношения; в высшей степени прагматичны; им свойственны, самоконтроль, самокоррекция, проактивность в поведении. По мнению О. П. Быковой, «при условии эмпатического общения в учебную деятельность можно вовлечь даже трудно мотивируемых студентов» [Быкова, 2014, с. 44].

3) Японская аудитория.

У японских студентов не принято перебивать преподавателя и задавать вопросы, спросить — значит признаться в непонимании. Японцам свойственно избегать прямого взгляда в глаза. Чувства, как правило, выражаются невербально, а в знак вежливости они улыбаются. Т. Г. Орлянская отмечает, что среди преподавателей-русистов бытует мнение, что «японская аудитория является наиболее сложной, поскольку им присуща внешняя пассивность и нежелание идти на контакт; отсутствие эмоций на лицах, лишаящее преподавателя понимания, воспринимается ли материал учащимися» [Орлянская, 2009, с. 47]. Японцев отличает любовь к миниатюризации и концентрация внимания на ближайшем к человеку пространстве. Своеобразная японская логика мышления основывается на обстоятельствах, не на причинно-следственном принципе. Японцы, как правило, вежливы, аккуратны, терпеливы, бережливы и испытывают большое чувство гордости за свою нацию, известное как «японский этноцентризм».

Ссылаясь на опыт методистов, работающих в аудитории студентов из Китая, Южной Кореи и Японии и свой собственный, студентов можно охарактеризовать как тех, кто стремится к успеху, демонстрирует ответственное поведение и нацеленность на достижение целей. Однако они часто оказываются пассивными во время занятий из-за боязни ошибок и

страха перед публичными выступлениями. Они чувствительны к оценкам и похвалам от преподавателей, сохраняя эмоциональный контроль. Такие студенты также обращают внимание на невербальное общение и сильно мотивированы на достижение результатов. Заметим также, что современная молодёжь по сравнению с предшествующим поколением более открыта и адаптивна. Вместе с тем, люди, выросшие и воспитанные в конфуцианских традициях, продолжают следовать установленным правилам иерархии и приоритета коллектива.

Обобщая вышесказанное, выделим следующие социокультурные (поведенческие) особенности студентов:

- *иерархичность* – строгие иерархические отношения, обязывающие слушать преподавателя, не возражая ему и не вступая в дискуссию;
- *коллективизм* – слабое стремление к самовыражению, желание и привычка работать коллективно, приверженность к группе;
- *концепция «избегание потери лица»* – страх ошибиться, поставив себя и окружающих в неловкое положение, молчание как способ избежать ошибок;
- *высокая контекстуальность* – серьезное внимание к невербальному общению, высокая ценность межличностных отношений;
- *прагматичность* – руководство критериями полезности при выборе и оценке информации.

Отметим ещё один немаловажный аспект, что обращение к кросс-культурным исследованиям даёт возможность преподавателю РКИ улучшить свои гибкие навыки (*soft skills*): способность приспосабливаться к изменениям, быстро реагировать на новые ситуации и быть открытым к новым идеям и подходам; умение внимательно слушать и задавать вопросы, умение понимать и управлять своими эмоциями, а также эмоциями других людей, развитие эмпатии. Обращение к кросс-культурным исследованиям позволяет преподавателю РКИ более глубоко понять и уважать различные культурные

ценности и нормы. Это может помочь избежать конфликтных ситуаций и создать более гармоничную обстановку в классе.

Также, исследования культурных особенностей могут помочь преподавателю лучше управлять межличностными отношениями со студентами из разных культур, уча уважительному принимать и учитывать различные точки зрения, адаптироваться к разным стилям общения и находить компромиссы при возникновении разногласий. Наконец, знание культурных особенностей может сделать преподавателя РКИ более эффективным в обучении студентов и помочь им лучше понять русскую культуру и язык. Сопоставление культур и языковых особенностей позволяет выявить и объяснить те аспекты русского языка и культуры, которые могут быть непонятными для иностранных студентов. Это помогает студентам более глубоко вникнуть в изучаемый язык и культуру, а также улучшить свою коммуникативную компетенцию.

Таким образом, обращение преподающего РКИ к кросс-культурным исследованиям — это получение знаний об обучаемых, которые по известному выражению С. Г. Тер-Минасовой «подготавливают почву для общения с ними, ослабляя культурный шок» [Тер-Минасова, 2000, с.139].

Помимо социокультурных вопросов, изучение познавательных процессов и особенностей ментальной деятельности учащихся в контексте преподавания РКИ имеет большое значение.

Изучение познавательных процессов включает в себя изучение механизмов восприятия информации, запоминания, мышления, внимания и решения проблем. Преподаватель должен уметь применять эффективные методы и техники обучения, учитывая эти особенности познавательных процессов. Например, использование визуальных материалов, интерактивных методов и разнообразных форм работы может быть полезным для учащихся, чьи познавательные процессы ориентированы на визуальное или активное восприятие информации. Культурные и языковые различия также могут

повлиять на способы мышления, обучения и взаимодействия с учебным материалом. Некоторые учащиеся могут быть склонны к аналитическому мышлению, другие - к наглядному или практическому. Преподавателю важно обратить внимание на эти различия и подобрать подходящие методы обучения.

Изучение познавательных процессов и особенностей ментальной деятельности учащихся помогает преподавателю эффективно адаптировать свои уроки и методики к потребностям и особенностям каждого ученика. Это способствует более успешному усвоению материала, развитию языковых навыков и достижению лучших результатов в обучении РКИ.

Новое направление в образовании - «нейродидактика» (термин введён Г. Прайсом в 1988 г.) направлено на «повышение качества обучения на основе знания структуры и функций мозга, сенсорных предпочтений, различий функций полушарий головного мозга, стилей учения, реакций на стрессовые ситуации и различных типов памяти, сочетающей исследование мозга и дидактику» [Гулая, 2017, с. 196].

По утверждению нейрофизиолога Ю. И. Александрова, «разные культуры благоприятствуют различным типам познания» [Психология XXI века, 2003, с.139]. Исследование памяти, восприятия, внимания и мышления находятся в русле междисциплинарного взаимодействия лингводидактики с нейропсихологией, нейрофизиологией психологией.

Значительные исследования по изучению когнитивных механизмов в процессе познания в условиях различных культур принадлежат отечественным и зарубежным учёным (Н. М. Лебедева, А. Н. Леонтьев, Ю. М. Лотман, А. Р. Лурия, Д. Мацумото, Р. Нейсбетт, М. А. Холодня, Т. В. Черниговская, К. Г. Юнг и др.).

В контексте культуры в рамках этнических сообществ складывается особая «национальная когнитивная картина мира», которая проявляется в представлениях, воззрениях, поведении и ментальности людей определённого

культурного типа. Архетипы коллективного бессознательного, открытые К. Юнгом, дали научное обоснование устойчивости и повторяемости мировоззренческих и поведенческих стереотипов различных народов. С точки зрения познания, согласно К. Г. Юнгу, культуры делятся на восточную и западную [Юнг, 1991].

Выдающийся немецкий мыслитель М. Хайдеггер в работе «Из разговора относительно языка между Японцем и Вопрошающим» раскрывает специфику «западной» и «восточной» онтологий как аналитического и холистического стиля познания. Западноевропейское, логико-вербальное познание сформировалось на основе древнегреческих метафизических открытий. «Восточное», провозглашающее неподвластность рационального понимания мира, отличается целостное восприятие с неделимостью человека и природы [Хайдеггер М., 1993, с. 273].

Биполярность восточного и западного мышления лежит в основе многих теорий о когнитивных процессах.

Американский психолог и культуролог Р. Нейсбетт не признаёт существование базовых универсальных когнитивных процессов и в своих работах описывает специфику западной и восточной культурных практик, формирующих системы мышления как холистическую для Восточной Азии и формально-логическую для Запада. Западные люди центрированы на себе, а восточные люди на системе взаимоотношений. [Нейсбетт, Р., 2011].

Занимаясь вопросом учёта познавательных стилей учащихся, М. А. Холодная пришла к заключению различной скорости переработки информации в процессе обучения: замедленный (рефлексивный когнитивный стиль) темп поиска решения характерен для восточных культур и быстрый темп (импульсивный когнитивный стиль), встречается чаще в западной традиции [Холодная, 2004].

По мнению Н. М. Лебедевой, у людей из разных культур отличен ассоциативный ряд представления об интеллекте; в западных культурах умственные способности характеризуют развитые вербальные и математические навыки, а восточных культур — способность к подражанию, настойчивость и социальная ответственность [Лебедева, 2012].

Культуролог Ю. М. Лотман и канадский социолог Г. М. Маклюэн делят культуры по типам коммуникации: бесписьменную, письменную (книжную культуру) и экранную (культуру новых информационных технологий) [Лотман, 1989, Маклюэн, 2005]. Письменность в данном случае закрепляет расчленённость чувственно-практического и информационного планов деятельности, что согласуется с теорией деятельности А. С. Выготского о социальном происхождении психических функций человека [Выготский, 2021].

Согласимся с замечанием А. Я. Флиера, что любая типология продиктована исследовательскими задачами и «представляет собой условность, создаваемую учёными для удобства описания и исследования культуры» [Флиер, 2018, с.1]. Нашей исследовательской задачей стало изучение механизмов познавательной деятельности, сформировавших отличительный учебно-познавательный стиль учащихся из Японии, Китая, Южной Кореи.

Убедительно, на наш взгляд, объясняют генезис когнитивных процессов и их особенности – 1) типология *по межполушарной асимметрии мозга (правополушарный/левополушарный)*; 2) типология *по характеру письменности (алфавитный/иероглифический)*. Последняя дала нам основания именовать метаэтногруппу как ***студенты иероглифического культурного типа***. Данное определение, на наш взгляд, точнее отражает суть учебно-познавательной деятельности, нежели определения, обоснованные лишь географической близостью – «студенты Азиатско-Тихоокеанского

региона (АТР)», «студенты дальневосточной этногруппы», «студенты дальневосточного региона».

Вышеуказанные типологии представлены в исследовательских работах В. В. Иванова, А. И. Кобзева, Б. Н. Санжиева, Т. В. Черниговской [Иванов, 1978, 2007, 2014, Кобзев, 2006, Санжиев, 2002, Черниговская, 2007, 2013].

Изучение функциональной асимметрии мозга имеет более чем вековую историю. В результате исследований было выявлено, что левое полушарие отвечает за речь, чтение, письмо, вербальную память и вербальное мышление, а правое является ведущим для невербальной памяти, музыкального слуха, зрительно-пространственной ориентации. На рисунке 3 передан образ полушарной асимметрии мозга.

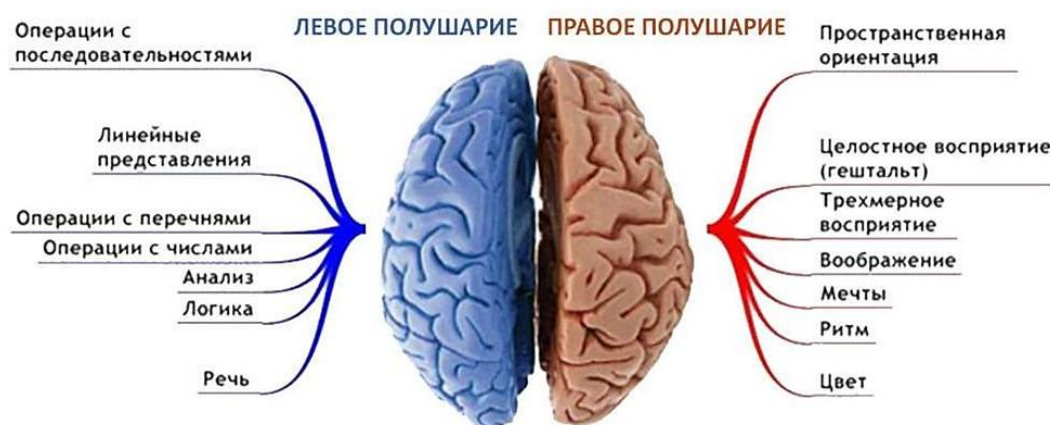


Рисунок – Функциональная асимметрия мозга
<https://kiteliberty.ru/800/600/http/cf.ppt-online.org/files/slide/y/Y9MKuwAR6bGSirDILW0CB1XEHqmes7kPz8J2lh/slide-5.jpg>

Лингвокультуролог В.В. Иванов справедливо замечает, что «тип мышления какого-либо народа довольно неуловимое явление, выводы о котором делаются из общего понимания рассматриваемой культуры» [Иванов, 2007, с. 412]. Безусловно, в любой культуре присутствует достаточное число людей, отличающихся по образу мышления от большинства, но психологические особенности культуры определяются статистически большинством населения.

Возможно предположить, что тип мышления, передаваясь по принципу культурного наследования, закрепился за определённым функциональным

типом межполушарных отношений. Достижения в области нейрофизиологии об асимметрии функций левого и правого полушарий головного мозга дают основание говорить об иероглифическом типе мышления народов Дальнего Востока.

С типом письменной культуры связывает полушарную асимметрию историк китайской философии А. И. Кобзев: правополушарность – с иероглифичностью культуры, левополушарность – с алфавитностью. По мнению ученого, эти сложившиеся исторически типы культур – результат разного исторического процесса, в ходе которого развивался Homo Sapiens, впоследствии ставший современным человеком [Кобзев, 2006, с. 51].

Культуролог и китаевед Б. Н. Санжиев объясняет межполушарное распределение с тем, что «количество информации, приходящейся на один китайский иероглиф, примерно в пятьсот раз больше, чем количество информации, приходящейся на одну английскую букву. С этой стороны иероглифа и связана его первичная переработка правым полушарием, имеющим черты сходства с голографическим устройством» [Санжиев, 2002, с.186]. В. В. Иванов также сравнивает правополушарный когнитивный стиль с иероглифическим принципом кодирования смыслов [Иванов, 1978].

Психолингвист Т. В. Черниговская определяет правое полушарие как «носитель метафорического сознания» [Черниговская, 2007, с. 66], которое «участвует в дешифровке метафор, пользуясь не поэлементным, лингвистическим, анализом, а целостным, комплексным гештальтным восприятием». Левое полушарие по мнению учёного «формально ориентировано на восприятие не просто новой, но и рационально поданной информации» [там же].

Зародившийся в Восточном Средиземноморье и распространившийся на индоевропейские языки алфавитный принцип оказал огромное влияние на функционирования мозга, и как следствие на развитие западной культуры в

целом. По мнению В.В. Иванова логическое построение любого текста, а также человеческого поведения, как «некоторой последовательности осмысленных поступков» характеризует «алфавитное» общество, которое отличается от «иероглифического» [Иванов, 2014, с 37]. Учёный утверждает, что алфавитное общество с самого начала функционирует совсем не так, как функционировали и продолжают функционировать иероглифические общества [там же].

Говорящие на разных языках и создавшие свои уникальные культуры народы Китая, Японии, Вьетнама, Кореи и некоторых других стран Юго-Восточной Азии, тем не менее, долгое время развивались под влиянием китайской цивилизации, объединяющим началом которой можно считать иероглифическую образную письменность и связанное с ней ассоциативно-образное мышление.

По утверждению Р.В. Бухаева знание *вэньяня* (письменного языка) на Дальнем Востоке служило главным показателем принадлежности к цивилизованному миру. «В старые времена образованный китаец, встретившись с образованным вьетнамцем, доставал кисточку с тушечницей и начинал писать. Так же зачастую разговаривали и китайцы из разных провинций. Для такого общения даже существовал специальный термин – «беседа кистей» [Бухаева, 2010, 172].

Со временем китайская иероглифика уменьшила своё влияние: произошла латинизация во Вьетнаме и введение хангыля (уникального слогового алфавита, внешне напоминающего иероглифы) в Корею. В Японии параллельно с иероглифической кандзи используется ещё два вида слогового письма – хирагана и катакана.

Однако, по утверждению лингвистов Н. В. Баграмовой и Л. А. Макаренко, несмотря на отказ от китайских иероглифов, в Южной Корее и Вьетнаме, их влияние ещё сильно и проявляется на уровне словарного запаса [Баграмова, Макаренко, 2020, с. 62]. Кроме того, экономический подъём

Южной Кореи, Тайваня и Китая, а также развивающееся восточноазиатское сообщество, подталкивают к обсуждению роли китайского иероглифического письма как элемента, объединяющего этот регион.

Иероглифическое и алфавитное письмо различаются по своей природе. В алфавитной системе понятие и его фонетическое представление практически однозначно соотносятся друг с другом, что позволяет записать услышанное и прочесть написанное слово. Иероглиф же передаёт идею, а не звучание. Эта слабая связь письма со звучанием позволила говорящим на разных языках японцам, корейцам и др. народам заимствовать для записи своего языка китайские иероглифы. На рисунке 4 схема выражения понятия в алфавитной и иероглифической письменностях, предложенная китаистом М.В. Рубец предлагает следующую.

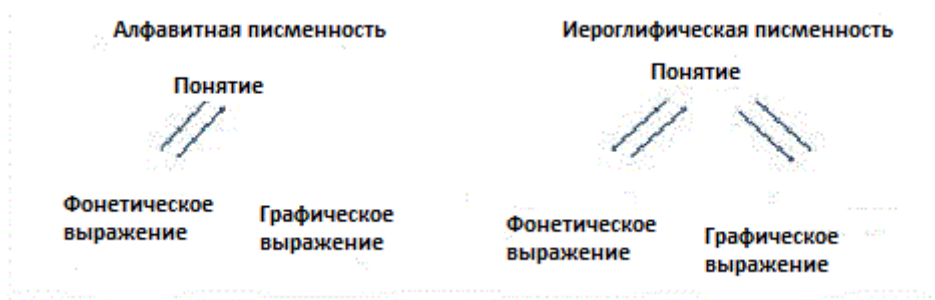


Рисунок 4 – Схема М.В. Рубец соотношения выражения понятия в алфавитной и иероглифической письменностях [Рубец, 2015, с.34]

Чтение иероглифического текста представляет собой холистическую стратегию обработки когнитивной информации.

Говоря о восприятии иероглифов, Б. Н. Санжиев пишет, что «передача значения иероглифа может быть осуществлена как в пределах правого полушария (иероглиф–образ), так и левого полушария, когда иероглиф выступает как элемент графического кода. Иероглиф можно запоминать и воспроизводить не только как целое с помощью правополушарной системы, но и как набор элементов, следовательно, возможно оперирование с иероглифами, осуществляемое обоими полушариями. Правое полушарие распознает отдельные иероглифы, например, новые, левое – уже известные иероглифы и сочетания. Тем не менее в иероглифической культуре основной

является установка на непрерывность, то есть преобладает правополушарность» [Санжиев, 2002, с. 186].

Нейрофизиологические изменения неразрывно связаны с культурными процессами. Обучение иероглифической письменности стимулирует развитие правого полушария, а, следовательно, способность людей в своей когнитивной деятельности использовать визуальную пространственную репрезентации посредством мысленных образов и сравнений. И таким образом, иероглифический культурный тип характеризуется целостным наглядно-образным с символической направленностью стилем мышления – иероглифический тип мышления, который отличается от абстрактно-понятийного, сформированного на алфавитном письме.

Рассмотрим некоторые особенности познавательных процессов студентов иероглифического культурного типа. На рисунке 5 схема познавательных процессов

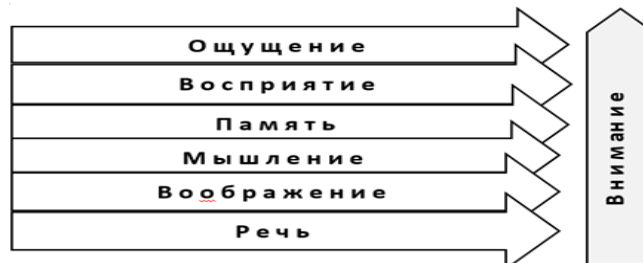


Рисунок 5 – Познавательные процессы

Мышление

На примере обучения чтению в алфавитных и иероглифических культурах можно увидеть особенности мышления как осознанного восприятия окружающего мира. Обучаясь чтению в алфавитной культуре, ребенок сначала изучает буквы, далее учится складывать их в слоги, а слоги в слова. Подобная поэтапная процедура возможна в возрасте 7 лет во время формирования функций левого полушария. Многие нейропсихологи считают бесполезным обучение чтению до этого возраста, поскольку у детей еще преобладает образно-предметное мышление, а аналитические стратегии

логико-вербального пока не работают. В Китае же, как замечает китаевед М.В. Рубец, напротив, «опираясь на преобладающие правополушарные способности ребенка, стараются обучить детей узнаванию картинки-иероглифа как можно раньше. Иероглиф рисуется в виде картинки, отражающей его смысл и по форме максимально приближенной к его графическому написанию, в извлечение смыслов из иероглифической записи включены визуально-холистические стратегии [Рубец, 2015, с.36]. Ниже на рисунке 6 пример наглядно-образной презентации при обучении китайским иероглифам.

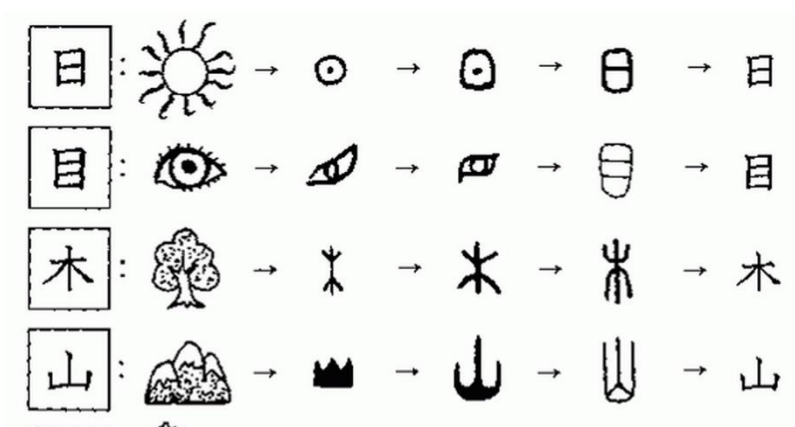


Рисунок 6 – Иероглифы из детской книги
https://cs7.pikabu.ru/post_img/2019/08/31/6/og_og_1567241905228548676.jpg

Иероглифический тип мышления представляет собой способность к визуальному восприятию и обработке информации, при котором человек использует образы и символы вместо слов и абстрактных понятий. Люди с этим типом мышления обычно обладают хорошей визуальной памятью и способностью анализировать составные части иероглифов и знаков. Однако они могут сталкиваться с трудностями при работе с текстовой информацией и понимании абстрактных понятий.

По этой причине популярная некогда методика обучения быстрочтению детей раннего возраста по принципу «узнавания слов» потерпела неудачу. Обучающиеся по данной методике в дошкольном возрасте дети вначале

обгоняли своих сверстников в дальнейшем начинали сильно отставать, у некоторых даже наблюдалась дислексия.

В данном контексте, умение "узнавать слова" через целостное восприятие слабо связано с элементарным (фонологическим) извлечением смысла алфавитного письма. Восточноазиатские студенты, часто применяют навыки чтения иероглифов к русскому языку, пытаясь сразу воспринимать длинные русские слова с помощью когнитивного механизма "угадывания". Поэтому при обучении чтению на русском языке студентов иероглифического культурного типа, важно использовать фонологический подход. Таким образом, уже на начальных этапах обучения можно развивать аналитические навыки.

Память

При изучении иероглифической письменности необходим поиск образных ассоциаций, что способствует развитию визуального мышления. Запоминание иероглифов представляет собой умение оперировать визуальными образами. Способность запоминать информацию путём создания образов известна как эйдетическая память. Учитывая большое количество иероглифов, можно говорить о высокой тренированности студентов в кратковременной памяти, отличных навыках мнемонического запоминания и способности в деталях воспроизвести образ. Новые слова китайские, южнокорейские и японские учащиеся сразу стараются записать. Помимо зрительной памяти таким образом подключается ещё и моторная память.

Базовым методом обучения в восточноазиатских странах как правило является повторения за учителем хором текста глядя в учебник, а затем его запоминание и заучивание. Так закрепляется связь иероглифов с прочтением и смыслом. Метод заучивания переносится на изучение и иностранных языков. Многие преподаватели РКИ по этой причине считают, что задавать

пересказ текста студентам иероглифического культурного типа нецелесообразно, текст заучивается наизусть и сознательного продуцирования говорения не происходит.

Правополушарная доминантность, отличающая людей иероглифического культурного типа, способствует быстрому установление нейронных связей на стадии восприятия, которые формируют оперативную (кратковременную) память. Но оперативная память не обеспечивает прочности хранения информации. По этой причине у данного контингента студентов возникают определённые проблемы с долговременной памятью. По замечанию нейролингводидакта РКИ Г.А. Шантуровой «традиционные тренировочные упражнения не дают особого эффекта при запоминании и снижают интерес в китайской аудитории, поэтому уже на стадии тренировки можно успешно выполнять упражнения продуктивного характера» [Шантурова, 2017, с.15].

Внимание

Особенности внимание являются одним из базовых межкультурных различий, «у представителей одних культур оно обращено скорее на физический контекст и взаимосвязи образующих его объектов, а у других – на включённые в него фокальные объекты» [Самойленко, 2015, с. 43].

Проведённые эмпирические исследования научными группами Т. Масуда и Р. Нисбетта показали, что внимание представителей восточноазиатской культуры обращено на контекстуальную информацию, т.е. взаимосвязь между объектом и событием, целым и его частями, тогда как представители европейских и североамериканских культур, как правило, выделяют объект из контекста [Nisbett R. E., 2005, Masuda T., 2008]. Применяя теорию целостного и аналитического познания, исследователи задокументировали культурные различия в пространственном, временном восприятии и причинной атрибуции. Американским и японским испытуемым

предъявлялись видеоролики флоры и фауны аквариума. Полученные данные свидетельствуют о том, что японцы лучше помнят фоновые элементы и их расположение в аквариуме, а американцы – внешний вид и особенности движения крупных объектов. Японские участники часто не узнавали виденных ранее обитателей аквариума, если те изображались на новом фоне, американцы узнавали объект вне зависимости от фона. В другом исследовании при восприятии картинок с изображением, к примеру, животного в лесу, китайцы больше внимания уделяли фону, чем фокальному объекту [Nisbett R. E., 2005].

Ещё одно исследование показало, что представители Восточной Азии более склонны обращать внимание на лица периферийных фигур и меньше времени уделяют рассмотрению центрального лица, по сравнению с европейцами. Разглядывание целевого лица занимало у них меньше времени. Полученные результаты свидетельствуют о том, что европейцы склонны рассматривать эмоции как индивидуальные особенности, тогда как жители Восточной Азии как отражение взаимоотношений между людьми [Barrett L. F., 2011]. Фотографии на рисунке 7 иллюстрируют примеры восточноазиатского и европейского фокуса внимания людей.

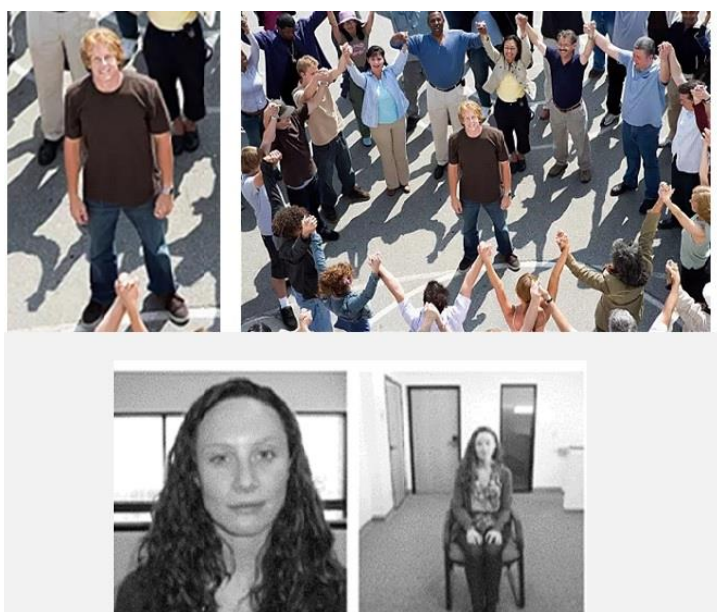


Рисунок 7 – Периферическое и фокальное внимание (коллаж автора)

Изучая иероглифы, люди с детства учатся запоминать и различать очень много похожих между собой знаков. Отличие всего в одной чёрточке или точке совершенно меняет смысл. Собственные наблюдения за работой в смешанных группах студентов показывают, что студенты иероглифического культурного типа достаточно внимательны к деталям, точнее и быстрее подмечают различные нюансы в визуальной составляющей информации.

Категоризация и сопоставление

В когнитивной деятельности человека категоризация играет существенную роль. Чтобы понять процесс осмысления воспринимаемого материала, по мнению Дж. Лакоффа, необходимо изучить процессы категоризации, которые также обнаруживают межкультурные различия [Лакофф Дж., 2004].

Европейцы и американцы группируют объекты на основе таксономических отношений, а представители Восточной Азии – на основе тематической категоризации.

Участвующим в эксперименте китайским и американским детям были показаны картинки – изображения мужчины, женщины и ребёнка. Была поставлена задача на основании кого-либо признака объединить две из них. Китайские дети объединили женщину и ребёнка, руководствуясь функциональной связью: мать заботится о ребёнке. Американские дети объединяли мужчину и женщину на основе признака – они взрослые. Аналогичный эксперимент со студентами также показал, что в основе выбора китайских студентов лежит реляционно-контекстуальный принцип, а европейских студентов – категориальный.

Следующий эксперимент показал различную скорость в обнаружении контекстуальной информации. Были предъявлены два клипа с двумя аэропортами, отличающиеся по характеристикам фокальных объектов и по элементам окружающего их контекста. Результаты показали, что американцы обнаруживали меньше контекстуальных изменений, чем японцы.

Категориально-выводной и реляционно-контекстуальный стили внимания иллюстрирует рисунок 8.



Рисунок 8 – Категориально-выводной(слева) и реляционно-контекстуальный(справа) стили внимания (коллаж автора)

Способность распознавать эмоции, желания и намерения свои и чужие характеризует эмоциональный интеллект.

Как уже было сказано ранее, китайские, южнокорейские и японские студенты – представители высококонтекстуальных культур с высокой способностью понимать и распознавать эмоции других людей, т.е. развитым *эмоциональным интеллектом*. В то же время принятая традиция скрывать эмоции, создаёт определённые проблемы в процессе работы с данным контингентом студентов, поскольку не всегда понятно, какая информация для них уместна и значима, что представляет определённую трудность при отборе учебного материала.

Х. Гарднер в «Теории множественного интеллекта», анализируя разные виды интеллекта, подчёркивает хорошее развитие *«музыкального интеллекта»* у китайцев, которые «растут в среде «музыкального» языка и с детства привыкают слушать и воспроизводить различные тоны» [Гарднер Х., 2007, с. 76]. Представители алфавитной и иероглифической культур различаются и в предпочтениях восприятия интонационной и вербальной составляющих информации, что подтвердило исследование учёных на тестах

с эффектом Струпа². В фразе «я счастлив», произнесённой грустным голосом представители иероглифических культур склонны больше обращать внимания на интонацию и тон голоса, чем на вербальный смысл. Это связано с тем, что в иероглифических письменностях часто используются знаки, которые имеют несколько значений и для их правильного понимания интонация может играть важную роль. И хотя в целом китайские, японские и южнокорейские студенты испытывают трудности с передачей эмоциональной составляющей интенции, тем не менее «музыкальный рисунок» интонационных конструкций (ИК1-ИК7) они имитируют лучше, чем европейцы. Также отметим, восточноазиатскими студентами объяснение тихим спокойным голосом воспринимается лучше. Так громкая и слишком эмоциональная подача информации на русском языке японских студентов иногда даже дезориентирует.

Иероглифическое письмо является важной составляющей художественной культуры и образования в Китае и Японии и служит определённым стимулом развития *эстетического интеллекта*. В Японии в начальных школах обязательное обучение сёдо (каллиграфии). Обучение каллиграфия развивает и чувство прекрасного и способствует формированию новых нейронных связей, дисциплинирует развивает мелкую моторику, ловкость и координацию. Студенты, изучавшие каллиграфию, гораздо быстрее остальных воспринимают и запоминают информацию, у них достаточно хорошо развиты наблюдательность, внимательность и воображение.

Относительно спора методистов РКИ о необходимости обучения курсиву, выбор в пользу "русской каллиграфии" может быть весьма обоснованным. Ведь помимо когнитивных навыков, связанных с развитием внимания и воображения, использование "русской каллиграфии" также

² Эффектом Струпа (англ. Stroop effect) в психологии называют задержку реакции при прочтении слов, цвет шрифта которых не совпадает с их смыслом (к примеру, слово «зеленый» написано желтым цветом)

включает зрительную и кинестетическую составляющие. Это означает, что студенты будут не только визуально воспринимать и анализировать формы букв, но и активно взаимодействовать с ними при их создании, что может усилить их понимание и запоминание.

В целом анализ познавательных процессов позволяет выделить следующие когнитивные особенности представителей иероглифического культурного типа:

- визуально-холистическая стратегия восприятия информации;
- ассоциативно-образное мышление;
- хорошо развитый «музыкальный интеллект»;
- реляционно-контекстуальный стиль внимания;
- тематическая категоризация;
- быстрое формирование оперативной памяти;
- мнемоническое запоминание;
- контекстуальное восприятие информации.

Изучение познавательных процессов и особенностей ментальной деятельности учащихся помогает преподавателю эффективно адаптировать свои занятия к потребностям и особенностям когнитивной деятельности. Это способствует более успешному усвоению материала, развитию языковых навыков и достижению лучших результатов в обучении РКИ.

Успешность овладения РКИ зависит от совокупности множества факторов: педагогических, социокультурных, психологических, и в том числе особенностей когнитивных стилей, изучение и осмысление которых позволяет корректно выстраивать межэтническое взаимодействие между всеми субъектами учебного процесса.

1.3. Особенности обучения монологическому высказыванию студентов иероглифического культурного типа

Одной из наиболее актуальных проблем методики РКИ является проблема обучения студентов иероглифического культурного типа устной монологической речи.

В методической литературе монологическая речь трактуется исследователями по-разному. Так, Е.И. Пассов полагает, что нет ни монологической ни диалогической речи, а есть высказывание на уровне слова, словосочетания, фразы, сверхфразового единства и текста, и только два последних представляют собой монологическое высказывание [Пассов, 1991]. И.А. Зимняя рассматривает монолог как часть диалога, поэтому всегда предполагается наличие собеседника [Зимняя, 2001]. М. М. Бахтин, напротив, говорит о том, что «монолог никому не адресован и не предполагает ответа» слушателям или к самому себе [Шатилов, 1986]. Г.В. Рогова определяет монологическую речь как «речь одного лица, состоящую из ряда логически, последовательно связанных между собой предложений, интонационно оформленных и объединённых единым содержанием и целью высказывания» представляет собой связанную при помощи языковых средств логическую последовательность предложений, которая позволяет выразить свои мысли, а также аргументировать свою позицию или решить коммуникативную задачу.

С. Ф. Шатилов считает, что цель обучения монологической речи – это формирование умений монологической речи, под которыми понимаются умения коммуникативно-мотивированно, логически-последовательно и связно, достаточно полно и правильно в языковом отношении излагать свои мысли в устной форме [Шатилов, 1986].

По мнению Ю. А. Комаровой целью обучения монологической речи является формирование речевых монологических умений: пересказать текст, сделать описание, сообщение на заданную тему, составить рассказ; логически последовательно раскрыть заданную тему; обосновать правильность своих суждений, включая в свою речь элементы рассуждения, аргументации [Комарова, 2006, с. 208]

Таким образом, развитие и формирование умений монологической речи включают следующие аспекты:

- 1) Коммуникативно-прагматический аспект – способность передавать информацию и воздействовать на слушателя с помощью речи. Это включает умение выбирать адекватные речевые средства, организовывать устную речь, использовать вариативность и эмоциональность речи в соответствии с коммуникативной задачей.
- 2) Логический аспект – способность строить логически последовательное изложение мыслей, аргументировать свою точку зрения, представлять аналитические и синтетические суждения. Это включает умение организовывать материал, использовать различные способы выражения причинно-следственной связи, сравнения и контраста, классификации и обобщения.

Показателями сформированности этих умений служат количественные и качественные параметры речи. Количественные параметры речи – это темп речи и объем высказывания, качественные – ситуативная обусловленность, логичность, экспрессивность, морфосинтаксическая грамотность.

В методике преподавания РКИ процесс обучения монологическому высказыванию традиционно подразделяется на три этапа представленные в таблице 3.

Таблица 3 – Этапы обучения монологическому высказыванию

	Первый этап	Второй этап	Третий этап
	Репродуктивный уровень	Репродуктивно-продуктивный уровень	Продуктивный уровень
Умение	Самостоятельно выбирать средства и содержание для высказывания одной законченной мысли на уровне фразы при ответе на вопрос или описании темы.	Самостоятельно и вариативно использовать языковой материал в новой ситуации; изменять последовательность и композицию изложения; высказать несколько логически связанных фраз, а также использовать синонимы, фразеологические обороты, эпитеты, метафоры.	Самостоятельно строить высказывание значительного объёма, творчески подходить к его оформлению, включать в него элементы рассуждения и аргументации; давать оценку; решать коммуникативные задачи.
Оценивается	Темп, точность воспроизведения, эмоциональная окрашенность.	Лингвистическая корректность и объём высказывания.	Логика построения высказывания, умение начать, развернуть и закончить высказывание, использовать различные типы речи.

Как правило, начиная со второго этапа, процесс порождения монологического высказывания у студентов иероглифического культурного типа сопряжён со значительными трудностями в его языковом и содержательном оформлении. Изучение учебно-познавательного стиля методики работы с этим контингентом студентов позволило выявить ряд причин, которыми обусловлены проблемы в освоении данного вида речевой деятельности на русском языке. Остановимся подробнее на некоторых из них.

1. Монологическая речь является своеобразным эмоционально-интеллектуальным и творческим процессом, предполагающим самовыражение говорящего в донесении информации и своей позиции. Но, как было отмечено выше, студентов иероглифического культурного типа

отличают эмоциональная сдержанность и отсутствие стремления к выражению собственных мыслей. Это обусловлено важнейшей ценностной установкой «*избегание потери лица*». Ошибиться, излагая свою мысль — это поставить себя и окружающих в неловкое положение. Именно поэтому восточноазиатские студенты руководствуются правилом «меньше говоришь, меньше ошибок делаешь».

2. Развитые с детства при запоминании большого количества иероглифов навыки эйдетической памяти, приводят к привычке механического запоминания большого объёма информации без необходимости ее декодирования и интерпретирования. Данное обстоятельство замедляет развитие умения лексического развёртывания и грамматического конструирования, связанных с внутренним программированием речевого высказывания, т.е. построения некой схемы, на основе которой в дальнейшем порождается речевое высказывание [Леонтьев, 1969, с. 161].
3. Когнитивный стиль в восприятии информации у студентов иероглифического культурного типа имеет полузависимый вектор, что указывает на недостаточное умение адаптироваться к контексту, точно структурировать информацию, выделять существенные элементы и интерпретировать факты. В целом это затрудняет вербально-логическую обработку информации, а следовательно, продуцирование речи на русском языке. Для обучения монологическому высказыванию развитию умений логического структурирования речи.
4. Освоение устного монологического высказывания на русском языке даётся студентам иероглифического культурного типа проблемно, не только по причине типологической разницы родного и изучаемого языков, полезависимости когнитивного стиля, но и потому, что мировоззрение жителей Восточной Азии сформировано нарративами, отражающими понятие постоянства. Привыкшие излагать мысль согласно канонам риторики своей культуры, студенты иероглифического культурного типа плохо справляются с логическим дискурсом. Носителям же русского языка

стиль изложения представителей иероглифического культурного типа кажется непоследовательным и излишне детализированным.

5. Текст, записанный иероглифами, можно понимать, вообще не представляя его звучания, и для человека иероглифической культуры слово — это прежде всего нечто написанное. Желание китайских, южнокорейских и японских студентов все записывать и искать зрительную опору при продуцировании речи вступает в некое противоречие с признанным в отечественной лингводидактической практике принципом устного опережения, согласно которому слово сначала должно быть услышано.

На формирование умений осуществлять устное речевое общение направлен поиск приёмов обучения, разрешающих существующие проблемы

Во-первых, совершенно очевидно, что при обучении студентов иероглифического культурного типа необходимо переводить их деятельность из плоскости работы с письменными источниками информации в плоскость. Вместе с тем студенты иероглифического культурного типа легче воспринимают и усваивают информацию, представленную визуально, поэтому именно в этой аудитории предпочтительны стратегии, связанные с использованием различных вербально-визуальных опор, которые опосредованно способствует порождению речевого высказывания.

Во-вторых, в учебном процессе в аудитории студентов иероглифического культурного типа необходимо опираться на привычные стратегии, которые направлены на преодоление аналитико-синтетических

т
р
у
д
н
о
с
т
е

культурного типа, так развить к вербально-логическому мышлению: последовательно и логично выстраивать высказывание в соответствии с коммуникативной интенцией; аргументировать собственные мысли; выразить своё отношение к предмету суждения.

1.4. Когнитивно-визуальный и текстоцентрический принципы в обучении монологическому высказыванию студентов иероглифического культурного типа

Как показывает практика, для студентов иероглифического культурного типа особенно необходимо развитие *текстовой деятельности* [Дридзе, 1984]).

Под текстовой деятельностью в современной методике понимают разные виды работы с текстом – «систему действий на основе знаний и умений, позволяющих создавать тексты, воспринимать и интерпретировать их» [Болотнова, 2002, с.7].

Обучение текстовой деятельности в современной парадигме предполагает формирование *текстовой компетенции* – овладение знаниями и умениями продуктивных видов речевой деятельности. Важным элементом текстовой компетенции является умение организовать мысли в логическую последовательность. Это подразумевает способность структурировать информацию, располагать факты и аргументы в логическом порядке, использовать связующие слова и фразы для поддержания связности и последовательности речи. Опыт работы в аудитории студентов иероглифического типа показывает, что даже усвоив достаточное количество речевых образцов, обладая хорошими произносительными навыками, внушительным лексическим запасом, преодолев стеснение и достаточно адаптировавшись к российским педагогическим традициям, тем не менее китайским, южнокорейским и японским студентам довольно сложно выйти на развёрнутое монологическое высказывание, т.е. коммуникативно-

мотивированно, правильно в языковом отношении, логически последовательно, полно и творчески выражать свои мысли при говорении. Причиной такого затруднения может быть своего рода интерференция, связанная с особенностями текстопорождения на родном языке студентов.

К примеру, такая важная универсалия текста, выявленная во всех языках мира как *когезия*, во многом определяется типом грамматического строя конкретного языка. Типологически отличные от русского китайский, корейский и японский имеют совершенно иные средства логической и синтаксической связи, а также в этих языках есть множество идиоматических выражений и фразовых глаголов, которые сложно перевести на русский язык без потери смысла. Это создаёт трудности при формулировке своих мыслей на иностранном языке.

Кроме того, миропонимание жителей Восточной Азии отличается от миропонимания, сформированного «логическим дискурсом». Культура китайского письменного текста развивалась как абсолютно самобытное явление. В текстах доминирует модель развития сюжета, отражающая концепцию неизменности, причинно-следственные связи акцентированы слабо, много невзаимосвязанных персонажей и сюжетных линий. Такое повествование носителями русского языка часто воспринимаются как нелогичное, излишне детализированное и непоследовательное.

Исходя из вышесказанного, методической задачей преподавателей РКИ становится поиск эффективных приёмов обучения, направленных на развитие речевых умений. Важно подчеркнуть, что при отсутствии тестопорождающей деятельности активность к освоению продуктивных видов речевой деятельности у студентов иероглифического культурного типа быстро угасает.

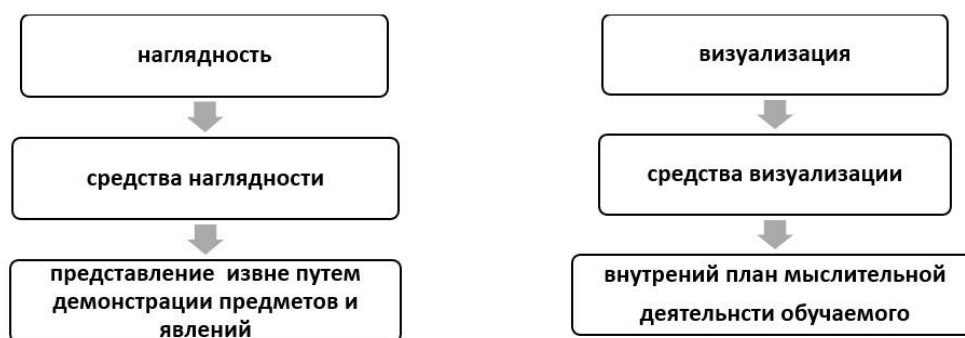
Практика работы в группах китайских, южнокорейских и японских студентов свидетельствует о том, что обращение к визуальному каналу восприятия всегда помогают восточноазиатским студентам лучше понять и усвоить то или иное языковое явление. Если для обучающихся западных стран при объяснении грамматического явления можно ограничиться простой

дефиницией, то восточноазиатские студенты запоминают слова или речевые модели как правило не со слуха, а лишь прописав их, т.е. для представителей иероглифической культуры требуется подкрепление в виде зрительной наглядности.

С развитием компьютерных технологий, лингводидактический *принцип наглядности* нашёл своё продолжение в лингводидактическом *принципе когнитивной визуализации*, разрабатываемом в исследованиях А. А. В

В отличие от простой наглядности визуализация базируется на психологических закономерностях и применяется с целью передачи знаний и стимуляции познавательных способностей и критического мышления. На рисунке 9 представлено сравнение между наглядностью и визуализацией.

Ц
К
О
Г
О
,



З

Рисунок 9 – Сравнение наглядности и визуализации

Согласно теории «двойного кодирования» канадского психолога Аллана Найвио, при переработке информации мозг использует два основных канала восприятия информации – вербальный (идеи как слова) и визуальный (идеи как образы). Если оба канала активны, происходит процесс визуализации, Ключаются вербальный и визуальный режимы обработки информации, и мозг как бы создаёт подобие ассоциативной библиотеки слов и образов, Интенсифицируя процессы памяти [Paivio A., 2006].

М
Ы
К
О
В

А. А. Вербицкий представляет визуализацию как «процесс свёртывания мыслительных содержаний в наглядный образ», который, будучи

воспринятым, может быть развернут и служить опорой мыслительных и практических действий» [Вербицкий, 2009, с.12]. Визуализация каналов восприятия представлена на рисунке 10.



Рисунок 10 – Каналы восприятия информации

Когнитивная визуализация позволяет задействовать сильные стороны иероглифического мышления: запоминание от образа к слову; умение складывать идеи из образов-символов; целостный охват информации. Вместе с тем, создаваемый графическими средствами наглядный образ, будучи воспринятым, активизирует аналитико-синтезирующий способ переработки информации, что отвечает потребности студентов иероглифического культурного типа в развитии вербально-логического мышления, «служит основой не только для более глубокого понимания сущности новой информации, но и для ее перевода в долговременную память» [Калмыкова, 1987, с. 73].

Как уже было сказано выше, исходя из этнокультурной специфики, для активизации устной речи в аудитории студентов иероглифического культурного типа полезно использовать визуальную опору. По утверждению лингводидакта РКИ И. И. Гадалиной, различные средства зрительной наглядности: таблицы, схемы, рисунки, фотографии, сюжетные картинки и пр.

способствуют «быстрому развитию мыслительных операций на изучаемом языке и выходу в речь – речевому продуцированию» [Гадалина, 2014 с.74].

На начальных стадиях развития речевого умения, использование визуально-вербальных опор позволяет учащимся легче запоминать новые слова, грамматические конструкции и фразы. Они помогают воспринимать и организовывать информацию.

Ю.А. Комарова отмечает, что использование визуально-вербальных опор является необходимым средством при формировании речевого умения. Опоры помогают создавать речевые ситуации, являясь стимулом, побуждением к иноязычной речи. Визуально-вербальные опоры способны интенсифицировать процесс обучения иностранному языку, делая его интересным, увлекательным, эффективным. На завершающей стадии развития речевого умения нужно постепенно стремиться к снятию опор, что способствует повышению самостоятельности обучающихся в иноязычной речи. [Комарова, 2006]. Различные виды визуально-вербальных опор представлены на рисунке 11.



Р
и
с

И. Л. Бим рассматривает применение логико-смысловых схем как средство обучения, направленное на развитие навыков построения логически

н
к
—

связного монологического высказывания и способности анализировать и синтезировать информацию, аргументировать свою точку зрения и выразить свои мысли в письменной и устной форме. Более того, использование логико-смысловых схем способствует более эффективному запоминанию и пониманию языковых структур и применяются для обучения связному высказыванию и монологической речи. [Бим, 1988].

Для эффективного обучения монологическому высказыванию представителей иероглифического культурного типа целесообразно использовать технологии обучения, которые представляют информацию как визуальные образы в контексте словесных описаний, т.е. текстами, соединяющими в себе разные семиотические коды. Это могут быть как традиционные средства – тексты в картинках, обучающие видеотексты, учебные схемы, рисунки, мультимедийные презентации, так и тексты, представляющие информацию в графической форме – инфографика, ментальные карты, комиксы, облако-слов, кластеры, фреймовые схемы и пр. Использование последних основано на когнитивно-визуальном принципе и направлено на развитие критического мышления и обучение текстовой деятельности, умений особенно необходимых студентам иероглифического культурного типа для продуцирования монологического высказывания.

1.5. Понятие, сущностные характеристики и функциональные возможности поликодовых текстов в обучении русскому языку как иностранному

В современной лингводидактике единицей обучения в практических целях признается речевое действие, объектом и продуктом которого является *текст*. Существенное влияние на методику обучения иностранным языкам оказала теория текста. Выдающийся лингвист в области РКИ Г. А. Золотова, признавая ведущую роль текста в изучении языка писала, что «лингвистика все увереннее приближается к признанию текста основным своим объектом.

Ведь язык существует ради коммуникации, и осуществляется коммуникация в текстах» [Золотова, 2001 с. 108].

Многие лингвисты рассматривают текст как языковую единицу, обладающую формальными характеристиками, такими же, как и другие языковые единицы, что выделяет его как целостное дискретное образование из общего речевого потока (И. Р. Гальперин, Т. М. Дридзе, Л. С. Бархударов, М. М. Бахтин, В. В. Виноградов, Г. В. Колшанский, К.А. Рогова).

Категории текста являются универсальными и могут применяться для его анализа на любом языке и любого типа. Наиболее известна содержательная и формально-структурная систематизация категорий текста, предложенная И. Р. Гальпериным: *информативность, членимость, континуум, когезия, проспекция, ретроспекция, автосемантия, модальность, интеграция, завершенность* [Гальперин, 2005, с.22].

Известный исследователь текстов лингвист К.А. Рогова отмечает, что «выявление факторов текстуальности обуславливает характер создания текстов и оказывают непосредственное влияние на функционирование языковых единиц в тексте, указывая на необходимость их представления со стороны семантики и прагматики» [Рогова,1988, с.10].

Хотя до сих пор нет единого мнения о принадлежности текста к единицам речи или единицам языка и существует множество определений понятия «текст», многие лингвисты сходятся на том, что это целостный продукт речевой деятельности. Согласимся с утверждением И. А. Зимней, что текст - «более сложное и не сводимое ни к языку (языковой системе), ни к речи явление» [Зимняя, 2001, с.192].

Осмысление текстов происходит в процессе коммуникации и в целом, определяется понятием *дискурс*. Вопрос о соотношении понятий «текст» и «дискурс» для лингвистов также спорный. Текст принято рассматривать как статический объект, сформированный в результате языковой деятельности, а

дискурс как динамический. Н. Д. Арутюнова определяет дискурс как «речь, погруженную в жизнь» [Арутюнова, 1990, с.136].

Очевидно, что в настоящее время при обучении общению на иностранном языке уже нельзя ограничиваться лишь понятием «текст» и некоторые лингводидакты даже отдают предпочтению термину *дискурс* (В.Г. Григорьева. И. В. Одинцова., В.И. Карасик, А.А. Кибрик О.Г. Ревзина и др.)

Развитие информационных технологий привело к смене способа коммуникации и, по утверждению М. Маклюэна, породило новый дискурс – «экранную» культуру, формирующую свой язык и свой текст. Современные

т
е
к
с
т
ы

о
б
л
а
д

Согласно автору концепции «Второй устности», исследователю языка и средств коммуникации У. Онгу, традиционная линейность мышления, связанная с письменной коммуникацией, заключается в том, что мы устанавливаем логические связи между словами, предложениями и абзацами, чтобы создать чёткую и последовательную структуру. Однако, когда мы используем интернет, мы часто переходим от одной идеи к другой, не устанавливая логических связей. Это приводит к тому, что мы теряем привычную линейность мышления. Такие изменения в способах коммуникации и мышления имеют свои плюсы и минусы. С одной стороны, быстрота в использовании электронных средств коммуникации позволяет

и

людям легко поддерживать связь, делиться информацией и получать нужные знания. С другой стороны, использование сокращений и эмодзи может приводить к упрощению языка и ограничению его выразительности. Краткие сообщения, быстрые ответы и множество информации снижают внимание к

е Стилистика электронного текста делает условными границы между текстом и графическими образами. Визуально-графические невербальные средства передачи информации всё больше вытесняют вербальный текст, и многие лингвисты даже ведут речь о «кризисе вербального текста». Развивается новый механизм письма, основанный на сочетании вербальных и невербальных элементов, для упорядочения больших потоков информации на смену линейному повествованию приходит нелинейное, текст превращается во множество текстов – *гипертекст*.

а Информатизация общества в значительной степени изменила речевую практику людей. Представители нового «клипового поколения» воспринимают информацию иным образом. Сталкиваясь с объёмным линейным текстом, сплошным и без иллюстраций, они чувствуют сильное переутомление, концентрация внимания быстро слабеет. Вместе с тем это поколение хорошо справляется с учебным материалом, представленным в виде презентаций, снабжённых рисунками, фотографиями, таблицами, схемами, скетчноутином, видеорядом. Как полагает психолингвист А. Г. Сонин, «бурное развитие новых средств массовой коммуникации постепенно приводит к снижению исключительной значимости печатного слова в создании, преумножении и хранении, поиске, обработке и распространении знаний. Использование новых технологий позволяет соединять вербальную информацию с наглядной» [Сонин, 2006, с.43].

т Более древняя и лежащая в области подсознания, невербальная сторона коммуникации позволяет считывать информацию быстрее, поэтому при создании современных текстов большое внимание в письменной речи уделяется паралингвистическим средствам. Паралингвистические средства не

с

к

входят в систему языка и не являются речевыми единицами, но в той или иной степени присутствуют в речи.

Выдающийся лингвист и философ Г. В. Колшанский подчёркивает, что в преподавании языка изучение национальных особенностей паралингвистических средств является такой же необходимостью, как и изучение самого языка [Колшанский, 2005, с. 91].

В процессе общения мы обмениваемся различными знаками, представляющими систему коммуникационных кодов, по которым осуществляется функционирование этих знаков: вербальный, экстралингвистический (неязыковой/ визуальным), паралингвистический. Диаграмма, представленная на рисунке 12, показывает соотношение вербальной и невербальной составляющих в общении.

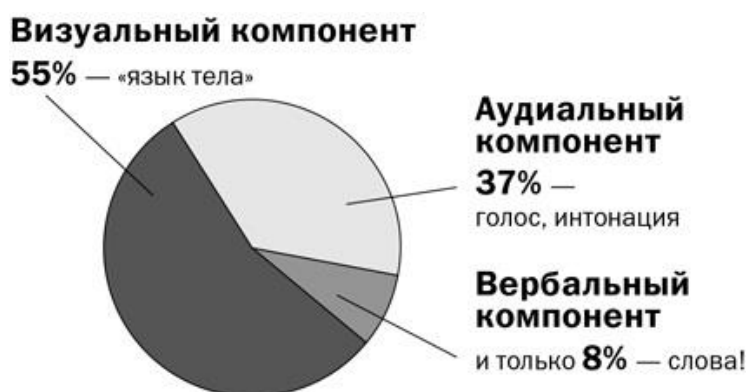


Рисунок 14 – Соотношение вербальной и невербальной составляющих в общении
https://iknigi.net/books_files/online_html/187036/i_015.png

Систематическое изучение паралингвистических элементов — биологических и семиотических (жесты, поза, мимика, тембр, громкость и мелодичность речи, почерк, эмодзи и пр.), участвующих в языковой коммуникации в отечественной лингвистике началось в 70-е года XX века. Данной проблематикой занимались Е. М. Верещагин, Г. В. Колшанский, И. Н. Горелов и др.

Зная язык, но не будучи осведомлённым с принятыми в стране правилами поведения и символикой общения, коммуникант рискует не вполне точно выразить свои мысли и даже оскорбить. Схожие жесты разных

этнических группах могут выражать порой противоположные значения. Так в одной культуре жест, обозначающий «дай пять», может быть понят как приветствие или утверждение, а в другой культуре может считаться оскорбительным или неуместным. Также, некоторые жесты или выражения физического контакта могут быть приняты одним обществом, но вызвать неприятные эмоции или считаться неприличными в другом. Если человек не осведомлён о таких различиях, он может неправильно интерпретировать невербальные сигналы, приводящие к недоразумениям или негативной реакции окружающих.

В межкультурной коммуникации неосведомлённость о различиях невербального кода у разных народов может привести к коммуникативным ошибкам. Например, соединённый большой и указательный палец в виде буквы «О» для американца означает «все в порядке», а японец решит, что американец просит денег, для француза же такой жест означает «ноль» или «ничего». Во многих европейских странах указательный палец используют для привлечения внимания, тогда как в Китае это считается дурным тоном. Подзывая подойти, китаец, японец или кореец вытянет руку вперёд помахивая ладонью вниз, европеец же такое движение может расценить как «иди отсюда» как на рисунке 13.



Рисунок 13 – Жест «Подойди сюда» (коллаж автора)

В Китае принято говоря: «Я», указывать на нос. В европейских странах принято показывать открытой ладонью себе на грудь как на рисунке 14.



Рисунок 14 – Жест указания на себя «Я» (коллаж автора)

Жесты дополняют речь человека и иногда позволяют узнать о его национальной принадлежности. В письменном языке паралингвистические средства могут выступать в качестве:

- опосредованного взаимодействия с вербальными средствами (красочное оформление текста);
- самостоятельного носителя информации (рисунок);
- вносящим дополнительные семантические и экспрессивные оттенки к содержанию (шрифтовое варьирование).

В ряде текстов в плане выражения и в плане содержания паралингвистические средства рассматриваются как типобразующий признак. Доминанту паралингвистических средств образуют иконические (изобразительные) элементы. К таким текстам можно отнести публицистические, научно-технические, иллюстрированные художественные тексты, тексты-инструкции, рекламу, афиши, комиксы и др.

Примером паралингвистически активных текстов являются

к

р «Креолизованные тексты — это тексты, фактура которых состоит из двух негомогенных частей: вербальной (языковой / речевой) и невербальной (принадлежащей к другим знаковым системам, нежели естественный язык» [Сорокин, 1990, с. 180]. Согласно Е. Е. Анисимовой «креолизованный текст – это сложное текстовое образование, в котором вербальные и иконические элементы являют одно визуальное, структурное, смысловое и функциональное целое, нацеленное на комплексное прагматическое воздействие на адресата». [Анисимова, 2003, с. 15].

а

н

Н. С. Валгина дифференцирует тексты на *креолизованные*, *некреолизованные*, с *частичной креолизацией*. В последних вербальные и иконические компоненты сравнительно автономны. «Тексты с полной креолизацией предполагают синсемантические отношения, при которых вербальный текст полностью зависит от изобразительного ряда» [Валгина, 2003, с.192].

В зарубежной литературе тексты, с вербальными и невербальными компонентами принято называть *полимодальными* или *мультимодальными* (англ. *polymodality, multimodality*). Понятие полимодальность появилось в лингвистике благодаря исследовательской группе основателя системно-функциональной лингвистики М. Хэллдея. Стремясь преодолеть исключительное внимание только к вербальным аспектам коммуникации, учёные рассматривали сферу дискурса во взаимодействии разных знаковых систем.

В зарубежной лингвистической литературе встречается также понятие *коммуникант*, которое В.Е. Чернявская определяет как «единство вербальных знаков, в котором интегрированы вербальная составляющая, визуальное изображение (иллюстрации, общий дизайн, шрифт и пр.) и аудиокомпонент (например, звуковое сопровождение в рекламе)» [Чернявская, 2009, с. 116].

Изучение поликодовых, креолизованных, видеовербальных и семиотически сложных текстов из позиций семиотики открыло важную область исследования, касающуюся взаимоотношений между различными знаковыми системами. Один из важных вопросов, возникающих при анализе таких текстов, заключается в необходимости разграничения гомогенных и синкретических сообщений, основывающиеся на комбинации или объединении разных знаковых систем [Якобсон, 1985, с. 327]. Гомогенные сообщения относятся к случаям, когда разные знаковые системы в тексте сохраняют свою отдельность и ясно различимы друг от друга. Синкретические же сообщения характеризуются объединением разных знаковых систем таким

образом, что они становятся трудноотделимыми или неразличимыми. Такой анализ может помочь раскрыть особенности этих текстов и понять, как они функционируют в различных контекстах и ситуациях общения.

В отечественной лингвистике не выработалось единого общепринятого терминологического обозначения текстов, включающих различные знаковые системы и используются следующие понятия: *семиотически осложненный* [А. Бернацка, 2000] *видеовербальный* [Костомаров, 2004], *гибридный* [Бельчиков, 1996], *поликодовый* [Сонин, 2004, Юхт, Ейгер 1974], *креолизованный* [Сорокин, Тарасов, 1990, Анисимова, 2003] и пр.

Хотя в лингвистической литературе более употребим термин «креолизованный текст», О. И. Максименко справедливо замечает, что «данный термин не вполне раскрывает суть проблемы, а подчас вызывает ненужные ассоциации с креольскими языками, отличительными признаками которых являются деформированные упрощающие структуры, что мало характеризует комбинированный текст» [Максименко, 2012, с. 97].

А. Г. Сонин указывает на тот факт, что страдательная форма термина «креолизованный» не отвечает данному понятию, поскольку не существует вербального текста, подвергающегося процессу трансформации/ «креолизации» и предлагает называть тексты, объединяющие «в едином графическом пространстве семиотически гетерогенных составляющих - вербального текста в устной или письменной форме, изображения, а также знаков иной природы» *поликодовыми* [Сонин, 2004, с.79].

По мнению В.Е. Чернявской, «использование термина «поликодовый текст» представляется целесообразным и органичным при обозначении текста как когерентного целого, слагаемого из нескольких семиотических кодов, а многомерный взгляд на текст как поликодовое образование является следствием и отражением поликодового характера человеческой коммуникации на современном этапе. В качестве её очевидной тенденции

следует назвать эстетизацию коммуникации, проявляющуюся в усиленной *визуализации* коммуникативного сообщения» [Чернявская, 2009, с.92].

В лингвистической литературе более употребим термин «креолизованный текст». Поскольку данное определение раскрывает лишь семиотическую природу текста как значимую, то в методической литературе целесообразно говорить о термине поликодовый текст.

Исследователь поликодовых текстов Е. Е. Анисимова полагает, что наличие невербальных (или, как часто называют применительно к письменному тексту, паралингвистических) знаков в тексте, ещё не свидетельствует о его поликодовости. Поликодовый текст становится, если «паралингвистические средства являются носителями информации или по меньшей мере вносят дополнительные оттенки в содержание» [Анисимова, 2003, с.8]. Автором выделяются следующие возможные отношения между невербальным и вербальным компонентами:

- тексты с нулевой креолизацией (в них иллюстрации не используются);
- тексты с частичной креолизацией: «вербальная составляющая является, как правило, автономной, она не зависит от иллюстрации, которая, в свою очередь, имеет факультативный характер»;
- тексты с полной структурой креолизации, «где визуальная составляющая является неотъемлемой частью вербальной» [там же, с. 15].

Исследователь поликодовых текстов О. В. Пойманова предлагает классифицировать поликодовые тексты по следующим параметрам:

- *степень гетерогенности* – текст может быть чисто вербальный, чисто иконический текст, сочетать вербальные и иконические компоненты;
- *роль вербальных и невербальных компонентов* – репетиционные, аддитивные, интегративные, оппозиционные;

- *характеру иконичности компонента* – статичный, динамичный, двухмерный, трёхмерный;
- *характеристике вербального компонента* – устный или письменный. [Пойманова, 1997, с.16].

Рассматривая поликодовые тексты, Л. В. Дубовицкая обращает внимание на национальную и социальную маркированность текстов, подчёркивая необходимость использования культурных кодов для воздействия на адресата согласно коммуникативному замыслу и ситуации общения. Исследователь выделяет следующие классы поликодовых текстов:

- интеркультурно-ориентированные – «предназначенные для использования в рамках родной культуры», привычные для носителя языка-оригинала;
- транскультурно-ориентированные – имеющие «ссылки на другие национально окрашенные и социокультурно маркированные тексты, принадлежащие чуждой реципиенту языковой и культурной общности» [Дубовицкая, 2013, с. 9, 20]

Исследователь поликодовых текстов В. А. Сенцова в своём диссертационном исследовании предпринимает попытку обобщить различные классификации. Автором описывается пять типов корреляции вербального и невербального компонентов текста:

1. Тексты с *вербальнодоминирующей* корреляцией, для которых характерна автономность вербальной части, ее независимость от невербальной. В текстах такого типа невербальная составляющая является вторичной, факультативной, дополняющей, вспомогательной, иллюстрирующей и усиливающий вербальный компонент. Данные корреляции могут встречаться в таких типах текстов как газетно-

публицистические, художественные, научные и научно-популярные тексты с иллюстрациями, объявления и т.д.

2. Тексты с *невербально-доминирующей* корреляцией, отличающиеся доминированием невербального компонента, который несёт основной смысл. Вербальный элемент дополняет, поясняет невербальную часть. К текстам такого типа относятся рисунки, фотографии, графики, схемы с подписями, надписями и т.д.
3. Тексты *со взаимозависимой* корреляцией, в которых вербальный и невербальный компонент настолько взаимосвязаны, что не могут существовать изолированно. Только посредством их гармоничного взаимодействия достигается формирование заданного общего смысла, что приводит к необходимому воздействию на реципиента (интернет-комиксах, рекламе, плакатах, карикатурах, интернет-текстах (мэм-эдвайсах, демотиваторах и др.).
4. Тексты с *оппозиционной* корреляцией, в которых вследствие противоречия между содержанием, отраженным вербальными и невербальными средствами, может возникать комический эффект (реклама, плакаты, карикатуры, рисунки и фотографии с подписями/надписями, интернет-тексты: мэм-эдвайсы, демотиваторы, фотографии и т. д.),
5. Тексты с *взаимодополняющей* корреляцией, где невербальный и вербальный компоненты являются относительно самостоятельными элементами, дополняющими друг друга, взаимодействие которых усиливает общее значение, передающееся посредством каждой составляющей» [Сенцова, 2017, с. 44].

Психолингвист А. Г. Сонин выделяет различные функции изображения, сопровождающего вербальный текст:

- *фатическую функцию* – привлечение внимания коммуниканта к сообщению;

- *репрезентативную функцию* – изображение, представляющее некую ситуацию, выступающее основным мотивом для публикации сообщения (вербальный текст лишь поясняет);
- *дидактическую функцию* – изображение используется для наглядности, позволяя автору упростить объяснение сложного сообщения;
- *функцию аннотирования* – изображение позволяет сообщить тему представленного текста (изображение по ключевому слову);
- *эмоциональную функцию* – изображение передаёт эмоциональное состояние автора или общее настроение его текста;
- *эстетическую функцию* – изображение как средство повышения внешней привлекательности текста [Сонин, 2006, с. 285].

Все вышеперечисленные функции невербального компонента поликодового текста задействованы в обучении языку, и признавая большой лингводидактический потенциал таких текстов, современная лингводидактика нацелена на поиск аутентичных текстов, в которых невербальному компоненту (схемам, таблицам, диаграммам, графикам, фотографиям, рисункам и пр.) отводится значительное место.

В методической литературе в настоящее время среди многообразия обозначений текстов, состоящих из семиотически разнородных частей, закрепился термин «поликодовый текст», вероятнее поскольку в нём заложена идея различных способов передачи информации при коммуникации, тогда как термин «креолизованный» говорит больше о семиотической природе самого текста и больше распространён в лингвистической литературе.

Объясняя феномен поликодовых текстов лингводидакт Е.И. Казакова в педагогическую литературу вводит понятие «*тесты новой природы*». Согласно автору, такие тексты «имеют нелинейную структуру; предполагают уменьшение объёмов текста за счет увеличения информационной нагрузки на каждую текстовую единицу; смысловое содержание таких текстов

транслируется через различные знаковые системы и может дублироваться в разных частях текста. Важную роль в текстах новой природы играет интерактивность, вовлечение читателя в диалог (использование разных форм обратной связи: лайки, комментарии) и становление «новых форм авторства» [Казакова, 2016, с. 104].

Принимая во внимание разнообразие терминов в данном исследовании, мы остановились на термине поликодовый текст, полагая, что он достаточно хорошо отображает исследуемое нами понятие, которое определяем, как *речевое произведение, закодированное в смысловое и структурное единство вербального и невербального компонентов, обеспечивающих воздействие на различные каналы восприятия информации, делаая его более выразительным и запоминающимся.*

Выводы по Главе I

Межкультурная коммуникативная компетенция – неотъемлемая часть обучения иностранным языкам, так как позволяет учащимся не только владеть языком, а также адаптироваться в современном многоязычном и многокультурном мире, при этом лучше понять свою собственную культуру и ценности.

Всё больше методистов РКИ разделяет этноориентированный подход, интегрирующий в себе знания в области лингвокультурологии, психологии, психолингвистики, этнолингвистики нейрологии, социоллингвистики, социологии и когнитивных наук. Важная роль при данном подходе отведена учету культурно-типологического стиля учащихся в учебно-познавательной

д

е
я Представители Восточной Азии, студенты из Китая, Южной Кореи, Японии сегодня лидеры образовательной мобильности. Их объединение в метаэтническую группу «студенты иероглифического культурного типа», обусловлено схожими поведенческими и когнитивными особенностями в

ь

н

о

учебно-познавательной деятельности, а также феноменом влияния иероглифической письменности на познавательные процессы.

Изучение и анализ ряда культурных типологий (по характеру письменности: алфавитный/иероглифический, по полушарной асимметрии мозга, кросс-культурных исследований) позволяют выделить следующие социокультурные и когнитивные особенности учебно-познавательного стиля:

Социокультурные:

- иерархичность – строгие иерархические отношения, обязывающие слушать преподавателя, не возражая ему и не вступая в дискуссию;
- коллективизм – слабое стремление к самовыражению, желание и привычка работать коллективно, приверженность к группе;
- концепция «избегание потери лица» – страх ошибиться, поставив себя и окружающих в неловкое положение, молчание как способ избежать ошибок;
- высокая контекстуальность – серьезное внимание к невербальному общению, высокая ценность межличностных отношений;
- прагматичность – руководство критериями полезности при выборе и оценке.

Когнитивные:

- холизм в восприятии Г.М. Васильева, В.Л. Гаврилова, Ю.А. Комарова, В.Г. Костомаров, И.П. Лысакова, О.Д. Митрофанова, Л.В. Московкин, Е.И. Пассов, И.А. Пугачёв, Р.М. Теремова, С.Г. Тер-Минасова, А.И. Сурыгин, Е.А. Хамраева, В.Ф. Шаталов, А.Н. Щукин восприятие целого как большего чем суммы его частей, затруднение в выделении объекта из его окружения;
- иероглифическое мышление – преобладание образного мышления над абстрактным; принципа синхронности над принципом причинности; мгновенное извлечение по памяти множества фактических характеристик предмета;

- трудности в деконструкции информации – слабые умения анализа, синтеза и обобщения информации; замена абстрактных понятий при запоминании на зрительные образы, осмысление информации не логическим путём, а ассоциативным;
- контекстуализация информации – преобладание периферийного внимания над фокальным, внимание к деталям и их взаимодействию.

В целом типологизация культур как научный метод представляет несомненный интерес для методики преподавания РКИ и может служить одной из основ выработки принципов и стратегий педагогического общения. Обращение к исследованиям в области лингвокультурологии, психолингвистики, этнолингвистики, нейрологии, социолингвистики, когнитивных наук является неотъемлемой частью профессионального развития преподавателя РКИ. Это помогает ему улучшить свои гибкие навыки в общении со студентами.

Одним из самых сложных компонентов в освоении русского языка студентами иероглифического культурного типа является монологическое высказывание. Анализ учебно-познавательного стиля и методики обучения данной аудитории студентов позволил выявить несколько причин, которые объясняют проблемы с овладением умения монологической речи на русском языке:

- полезависимый вектор когнитивного стиля, а, следовательно, недостаток умения преодолевать контекст, точно структурировать и обобщать информацию;
- эмоциональная сдержанность и отсутствие стремления к выражению собственных мыслей, обусловленные ценностной установкой «избегание потери лица», связанной с сохранением своего статуса путём избегания неверного высказывания;
- проблемы с логическим дискурсом, по причине отличной синтаксической структуры китайского, корейского и японского языков

от русского, канонов риторики и мировоззрения, сложившихся в иероглифической культуре;

- противоречие между признанным лингводидактическим принципом устного опережения и лингводидактической традицией изучения языка у людей иероглифической культуры, которые осознают слово как прежде всего написанную форму.
- преодоление выделенных проблем требует разработки специальных подходов и методик для студентов иероглифического культурного типа по обучению монологическому высказыванию на русском языке.

Использование обучающих технологий, ориентированных на визуальное или активное восприятие информации, основанных на когнитивно-визуальном принципе, помогает оптимизировать процесс обучения монологическому высказыванию. Этот принцип корреспондирует стилю познавательной деятельности студентов иероглифического культурного типа, а также их потребностям в развитии критического мышления и взаимоадаптации ассоциативно-образного и вербально-логического мышления. Использование обучающего потенциала семиотически неоднородных текстов с большой долей невербального компонента (схемы, таблицы, диаграммы, графики, фотографии, рисунки и пр.) помогает активизировать вербальную активность студентов иероглифического культурного типа.

В методической литературе среди многообразия обозначений подобных текстов в последнее время закрепился термин поликодовый текст, поскольку в нем отражена множественность способов передачи и восприятия информации в процессе коммуникации.

Поликодовый текст как единица обучения языку в полной мере отвечает ведущим лингводидактическим принципам – текстоцентрическому и визуально-когнитивному. В целом, анализ организации поликодового текста

как единства вербальной и невербальной информации выявляет ряд преимуществ в обучении языку, включая развитие критического мышления, тренировку творческого воображения и возможность расширения объёма усваиваемого материала. Кроме того, использование поликодового текста может способствовать переходу от произвольного внимания к послепроизвольному и снизить утомляемость учащихся.

Таким образом, культурные и образовательные особенности играют решающую роль в когнитивных процессах учащихся. Этноориентированный подход к обучению позволяет преподавателям РКИ лучше понимать потребности своих студентов, а студентам более эффективно и успешно изучать язык. Поликодовый текст как структурное единство вербального и невербального компонентов обеспечивает воздействие на различные каналы восприятия информации, делая его более выразительным и запоминающимся, что позволяет оптимизировать обучение монологическому высказыванию студентов иероглифического культурного типа.

**Глава II. Методические вопросы использования поликодовых
текстов в обучении студентов иероглифического культурного типа
монологическому высказыванию**

**2.1. Особенности восприятия учебных поликодовых текстов
студентами иероглифического культурного типа**

Об эффективности использования поликодовых текстов в обучении РКИ
пишут И. А. Кольцов, Е. О. Кузьмина, О.М. Куницына, Т. С. Куст, Т.Е.
Петрова, В. А. Сенцова, О. В. Чернышенко и др.

О. В. Чернышенко изучает обучающий потенциал поликодового

т

е

к

с

т

а

в

р

а

м

к

а

х

к

о

м

п

е

т

В. А. Сенцова вводит понятие *обучающие поликодовые тексты* и показывает широкие возможности применения их в работе с итальянскими учащимися, изучающими русский язык в неязыковой среде. Автор, определяя обучающие поликодовые тексты как «аутентичные или смоделированные тексты, в которых взаимодействие вербального и невербального компонентов позволяет эффективно решать задачи формирования и развития определённых навыков и умений» [Сенцова, 2017, с. 56].

Исследователь поликодовых текстов Т.Е. Петрова говорит о целях, принципах и перспективах создания русского корпуса поликодовых текстов и в качестве основной базы данных предлагается использовать учебные материалы для изучающих РКИ. По мнению автора, корпус подобных текстов должен включать:

1) наиболее удачные, по мнению преподавателей РКИ и студентов-иностранцев, поликодовые тексты по каждому из аспектов преподавания;

2) основные типы поликодовых текстов: с минимальной креолизацией (практически не содержат невербального компонента), с частичной креолизацией (изобразительная часть сопровождает семантически независимую вербальную часть и является, как правило, факультативным элементом текста) и с полной креолизацией (вербальная часть не может существовать независимо от изобразительной части);

3) лингвистическую аннотацию ко всем материалам, а также метаданные (источник, страницу, тип текста, уровень обучения, аспект обучения и т. д.);

4) функцию поиска, что поможет пользователям быстро находить требуемый материал по соответствующему запросу;

возможность исследователям дополнять, исправлять и обновлять тексты в

л

ю

б

о

е

Несмотря на высокий исследовательский интерес к поликодовым текстам, ранее в методике РКИ не ставился вопрос об эффективности использования и особенностях восприятия поликодовых текстов в аудитории студентов иероглифического культурного этнотипа.

Современные учебные пособия по РКИ: «Русский сезон» (Нахабина Антонова, 2019); «Спасибо!» (Куцеревой-Жаме, Котова др., 2014), «Поехали» (Чернышов, 2019), «Русский язык: 5 элементов» (Эсмантова, 2016), «Русский сувенир» (И. Мозелова, 2021) активно используют различные учебные поликодовые тексты, но, процесс понимания текста требует учёта «фактора адресата» – особенностей восприятия и социокультурной специфики аудитории. Как справедливо замечает И. В. Вашунина, текст «с одним и тем же вербальным компонентом, но с различными иллюстрациями будет по-разному восприниматься реципиентами» [Вашунина, 2009, с.82].

Анализ учебных пособий по РКИ даёт нам возможность утверждать, что многие из них ориентированы исключительно на западных студентов, и не учитывают специфику когнитивных процессов и социокультурных установок учащихся иероглифического культурного типа. Как результат трудности при выполнении задания, а зачастую просто непонимание его студентами данной метаэтнической группы. Следовательно, вербальные и невербальные элементы в учебные пособия должны быть тщательно подобраны и адаптированы под особенности их восприятия, в ином случае они могут быть неэффективными и неинформативными. Особенно важна роль невербального компонента, так как визуализация может значительно облегчить понимание и запоминание новой информации. Важно также учитывать, что восточноазиатские студенты могут иметь проблемы с интерпретацией и пониманием некоторых вербальных и невербальных элементов поликодовых текстов, которые описывают абстрактные концепции или чувства. При адаптации невербальных элементов в учебных пособиях для восточноазиатских студентов необходимо учесть культурные различия в

жестах, мимике и телодвижениях. Некоторые жесты или выражения могут иметь разное значение в разных культурах, поэтому важно использовать универсальные или ясные невербальные средства, которые не вызывают путаницы или недоразумений.

Так ярким примером может служить невербальное средство выражения эмоций при помощи эмодзи (смайлики). В восточноазиатских эмодзи важную роль играют глаза, в отличие от американских и европейских, где внимание акцентируется на рот, как это проиллюстрировано на рисунке 13.



Рисунок 13 – Примеры западных и восточных смайликов https://twizz.ru/wp-content/uploads/2018/08/djp__zru4aeeomg.jpg

Значение данного отличающего восток и запад паралингвистического элемента особенно стало заметным во время пандемии. С началом ношения масок европейцы, не видя рта собеседника, на какое-то время даже стали испытывать большие трудности в коммуникации.

Рассмотрим некоторые особенности восприятия вербального и невербального компонентов поликодового текста представителями иероглифического культурного типа.

Целостное восприятие и периферическое внимание

Аналитическая стратегия восприятия предполагает, что читатель активно анализирует информацию, заполняет пробелы и контекстуализирует представленные данные. Непонимание поликодового текста, особенно его невербального компонента студентами иероглифического культурного типа может быть вызвано по разным причинам: недостаточная детализация рисунка

или другого графического элемента; слабая выраженность движения объектов на рисунке; отсутствие какого-либо элемента или фона.

Приведём некоторые примеры из практики, демонстрирующие такого рода затруднения.

Учебный поликодовый текст на активизацию речевых моделей по теме «В магазине» европейские студенты проинтерпретировали как: «Примерочная там» или «Касса там» (соответствует замыслу автора), а китайская студентка дала следующий комментарий: «Я хочу эту юбку, но продавец попросил меня уйти» .Объяснение такому комментарию следует искать не в сфере национальных поведенческих паттернов (возможно не слишком услужливая поза продавца), а в особенности восприятия человека с конкретно-целостным восприятием образа. На рисунке 14 просто не хватает самой примерочной/кассы.



Рисунок 14 – Пример из учебника [Я люблю русский язык, 2014] и комментарий китайской студентки

С текстами, иллюстрирующими речевые ситуации «попрощаться» и «спросить дорогу» не возникает проблем с пониманием: прощание на фоне поезда, бабушка показывает на станцию метро на рисунке 15.



Рисунок 15 – Пример из учебника [там же]

В следующем тексте беспереводной способ семантизации слова «Пока!» студентами иероглифического культурного типа не считается. Фон неинформативен. На рисунке 16 мама просто целует ребёнка.



Рисунок 16 – Пример из учебника [Я люблю русский язык, 2014]

При выполнении упражнения на соотнесение диалога и картинки из учебника «Поехали!» [Чернышев, 2019], наблюдалась растерянность и озадаченность китайских и японских студентов, даже когда изображение было подобрано методом исключения. Ситуация стала понятнее после того были добавлены некоторые детали. На рисунке 17 студентам было неочевидно, что герой смотрит бокс и ситуация прояснилась, когда был дорисован телевизор.

В следующем примере, представленном на рисунке 18, непонятно, что кто-то читает лекцию, и студенты его не слушают.



Рисунок 17 – Упражнение из учебника (слева) и с добавлением элемента (справа)



Рисунок 18 - Упражнения из учебника (слева) и с добавлением элемента (справа)

Исследователь-китаист М. В. Рубец указывает на сложности, которые испытывают люди иероглифической культуры при идентификации животных на фоне непривычной для них среды обитания, поскольку холистический канал восприятия ограничен в аналитических операциях, таких как «отделение предмета от фона или формы предмета от его размера и цвета» [150, с. 25]. Иллюстрации с животными должны иметь фон, и он должен быть узнаваем, поэтому с точки зрения людей иероглифической культуры пингвины А и Б на рисунке ниже вызывают вопрос.

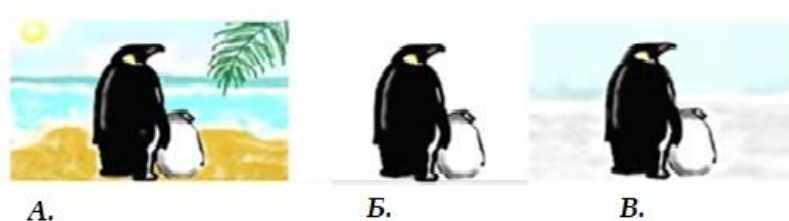


Рисунок 19 – Пингвины на разном фоне, рисунок автора

Звучание слова дельфин по-китайски не имеет ничего общего с русским и другими индоевропейскими языками, и в данном задании китайские студенты сразу узнали только зебру. На рисунке 20 представлен фрагмент учебника «5 элементов» [Эсмантова, 2016], в котором интернациональная лексика используется с целью активизации речевых моделей на начальном этапе обучения.

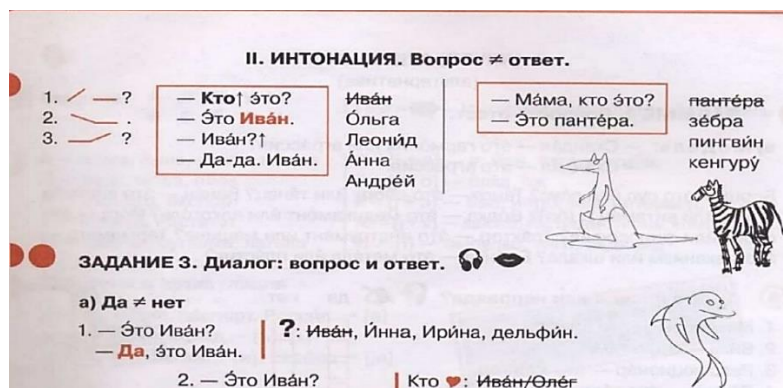


Рисунок 20 – Пример задания с животными

В грамматическом упражнении на виды глагола, представляющем собой поликодовый текст, изображение справа понимается китайскими студентами как «девочка и книга», а не «девочка умеет читать». Иллюстрация не передаёт, по всей видимости, действия «чтение», т. е. на рисунке 21 нет точной передачи перцептивного образа.



Рисунок 21 – Пример из учебника [Я люблю русский язык, 2014]

Кроме того, студенты отмечают, что рисованные иллюстрации они понимают лучше, поскольку в педагогической традиции Китая, Южной Кореи и Японии в учебных пособиях рисунки используются чаще, чем фотографии как это представлено на рисунке 22.



14. 민간에 들어갈 말로 알맞은 것은?



Рисунок 22 – Примеры из китайского и корейского учебных пособий

Преподавателями РКИ такие поликодовые тексты как клоуз-тексты используются в качестве эффективного способа беспереводной семантизации лексического значения слова. Они помогают развивать смысловую догадку и коммуникативную компетенцию. Однако, для студентов иероглифического культурного типа целесообразно давать предтекстовый образец морфемного разбора слова, чтобы избежать ошибок по типу «в Китае, Корее и Японии едят палочки*». Пример клоуз текста и морфемного выделения на рисунке 23.



Рисунок 23 – Пример оформления клоуз-текста для аудитории китайских студентов

Хотелось бы также обратить внимание на паралингвистическую составляющую данного поликодового текста. С точки зрения целостного восприятия человека иероглифической культуры для фразы «едят ложкой» правильно будет изобразить не только ложку, а руку держащую ложку как на рисунке 24.

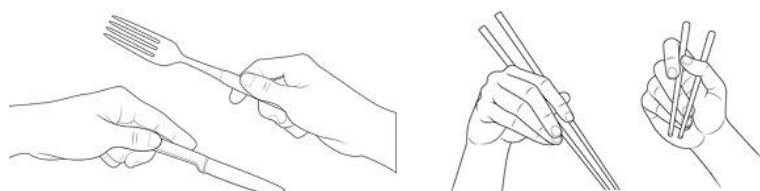


Рисунок 24 – Иллюстрация к ситуации «есть ложкой, вилкой, палочками».

Фоновые знания и ориентированность на собственную культуру

Как было замечено ранее большая часть учебных пособий по РКИ ориентирована на западных студентов и снабжена близким им контентом, который не всегда знаком студентам из Восточной Азии. Это затрудняет для них процесс понимания и усвоения, делая подобный способ семантизации новых слов и речевых моделей бесполезным. В задании на рисунке 25 не все достопримечательности оказались знакомы китайским студентам.



Рисунок 25 – Пример из учебника [Я люблю русский язык, 2014]

С предложенным альтернативным вариантом как на рисунке 26 студенты справились легко.

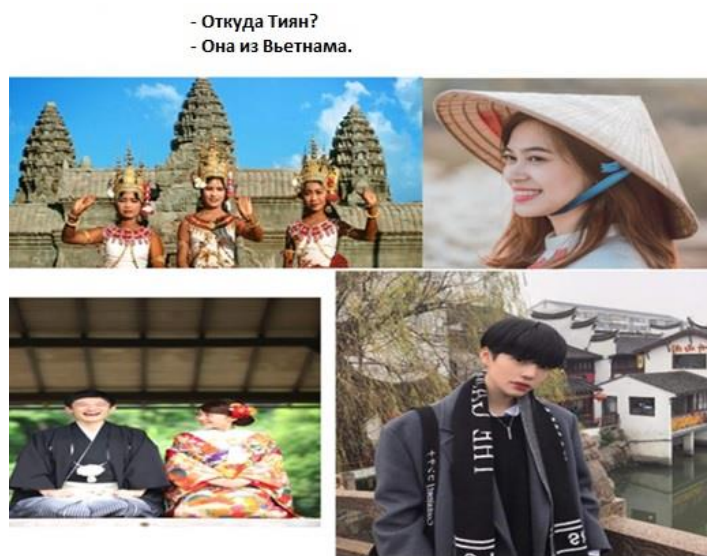


Рисунок 26 – Подборка автора, фотографии из открытого доступа

Отметим также, что при обучении чтению методом узнавания и аналогии часто используется интернациональная лексика, пример на рисунке 27. Однако именно интернационализмы вызывают наибольшее затруднение у китайцев, японцев и южнокорейцев (если их уровень владения английским недостаточно высок).

IV. ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗМЫ (400 слов)

▲ ЗАДАНИЕ 10.

Модель 1 (транскрипция/перевод): **абстрактно** ← abstract/ _____ (ваш язык)
 Модель 2 (вопрос): **абсолютно** ← как? _____
 Модель 3 (дефиниция¹): **автобус** — это транспорт _____

А	абсолютно _____	библиотека _____
	абстрактно _____	библиотекарь ♥ _____
	автобус _____	бизнес _____
	автомеханик ♥ _____	бизнесмен ♥ _____
	автомобиль _____	билет _____
	автор ♥ _____	биология _____
	авторитет _____	биолог ♥ _____
	агент ♥ _____	блондин, -ка ♥ ≠ брюнет, -ка ♥ _____

Рисунок 27 – Фрагмент из учебника [Эсмантова, 2016]

Пространство и время

Согласно гипотезе метафорического структурирования, Дж. Лакоффа, говорящие на китайском языке в своих представлениях о времени опираются на вертикальную пространственную схему. Пространственной метафорой течения времени обусловлено вероятно и направление написания текста - слева направо в европейских языках, вертикальном в иероглифических

[
Л
а
к
о
ф
ф
,
Д

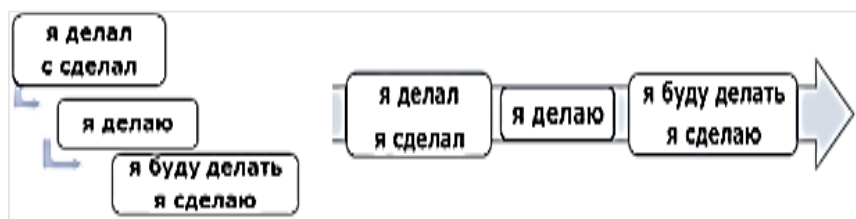


Рисунок 28 – Вертикальная и горизонтальная схема изменения глаголов по временам

Восприятие цвета

2 Экспериментально подтверждена важная роль цвета в познавательных процессах при изучении иностранного языка. Анализ китайских, южнокорейских и японских аутентичных поликодовых текстов: рекламы, инфографики, презентаций студентов и пр. а также учебных пособий говорит об их большой цветовой насыщенности и коллажированности.

В странах Восточной Азии в обучении языкам сегодня популярен метод «цветной грамматики», японского лингводидакта Синдзюку Эдзоэ. Суть картины мира вертикальные пространственные метафоры, имеют тенденцию метода заключается в использовании различных цветов для выделения быстрее решать задачи, если кнопки ответа расположены на клавиатуре грамматических элементов в тексте с целью улучшения запоминания и более вертикально». [Рубец, 2015, с.111]. Собственный опыт работы в китайских группах показывает, что введение глагольную категорию времени лучше структур с определенными цветами помогает учащимся лучше усваивать и опираться на вертикальную репрезентацию, представлено на рисунке 28.

запоминать грамматические правила. Метод "цветной грамматики" может быть особенно полезным для визуально ориентированных учащихся.

На рисунке ниже примеры использования цвета в обучении языковым явлениям.



Рисунок 29 – Примеры использования цвета в обучении языкам

Классификаторы

Ввиду хорошо развитой мнемонической памяти, студенты иероглифического культурного типа запоминают слова быстро и в большом объеме. Этому способствует запоминание слов по группам, объединенным классификаторами. Классификаторы – это этнокультурный феномен, существующий в китайском языке, особый вид лексики, отражающей познания мира его носителями. Например, названия совокупностей людей или мерные слова, утратившие синтаксическую самостоятельность, но сохранившие лексическое значение, и таких слов много. В корейском и японском языках есть своя система классификаторов, часть которых заимствована из китайского языка. Склонность к поиску классификаторов китайцам свойственно переносить и на изучаемый язык, поэтому при вводе новой лексики полезно находить, к примеру, смысловые классификаторы и в русском языке на рисунке 30.

1 а) Соедините группы слов с названиями групп: **Учёба, Спорт, Работа, Еда, Культура, Отдых на природе**

Учёба	аптека	кафе	сад	бассейн	театр
университет	банк	бар	парк	стадион	музей
школа	о́фис	ресторан	лес	фитнес-клуб	кинотеатр
институт	больница	рынок	озеро	спортзал	филармония
библиотека	поликлиника	магазин	море	теннисный корт	клуб
академия	аэропорт	супермаркет	пляж		церковь
консерватория	вокзал		остров		
лицей	завод		дача		

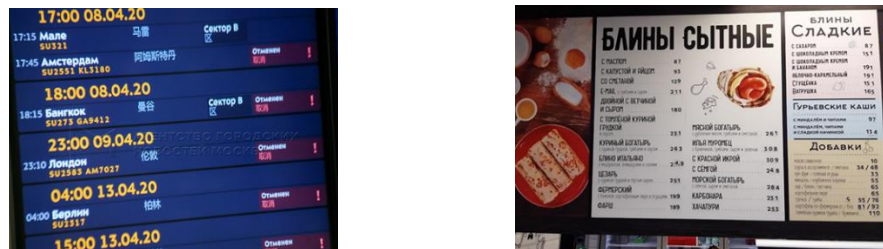
1 б) Найдите эти места на картинках.

церковь – 1 бассейн сад завод
библиотека магазин пляж
остров лес больница
рынок море

Рисунок 30 – Пример из учебника со смысловыми классификаторами [Я люблю русский язык, 2014]

Прагматизм

Приверженцы конфуцианской идеологии китайские, южнокорейские и японские студенты при выборе информации руководствуются в первую очередь прагматизмом, а поэтому поликодовые тексты практической направленности, иллюстрирующие реальные жизненные ситуации, у студентов иероглифического типа культуры вызывают больший отклик и мотивацию к изучению языка учебные материалы как на рисунке 31.



Задание 3

Вы в Новосибирске на станции метро «Золотая нива», а вам надо на станцию «Речной вокзал». Вам нужно сделать одну пересадку. Где? Посмотрите на схему и выберите один вариант ответа.

На станции метро ...

А) «Сибирская»
Б) «Октябрьская»
В) «Студенческая»

Т.В. Штадлер. Тестовый практикум по русскому языку как второму иностранному языку. Уровень А1

Рисунок 31 – Примеры аутентичных поликодовых текстов и текст из учебника [Штадлер, 2020]

На основании анализа восприятия студентами иероглифического культурного типа вербальной и невербальной составляющих текста позволим себе выделить следующие критерии отбора обучающих поликодовых текстов:

- коммуникативная значимость и доступность для восприятия;
- высокое качество визуальной и аудиальной составляющих, детализация изображений, цветовая насыщенность;
- чёт социокультурных установок, этнокультурных ценностей и фоновых знаний;
- чёт ассоциативно-образного мышления, контекстуальности и холизма восприятия информации;
- чёт вертикальной пространственной и временной ориентации, наличие тематических классификаторов;
- рагматическая направленность и внимание к культурному контенту.

2.2. Использование различных типов поликодовых текстов в обучении русскому языку студентов иероглифического культурного типа

При работе с поликодовыми текстами реализуется текстоцентрический лингводидактический принцип, в котором текст выступает как:

- средство познания языка;
- средство приобщения к культуре;
- единица языка, на основе которого осуществляется познание грамматических категорий, языковых явлений и лингвистических понятий;
- речевое произведение, на основе которого изучается функционирование языка в речи;
- средство овладения видами речевой деятельности (чтением, пониманием, говорением, письмом);
- средство создания ситуации, на которых осуществляется реальное общение [Быстрова, 1996, с.35].

Схема на рисунке 32 демонстрирует текстоцентрический лингводидактический принцип обучения.



Рисунок 32 – Текст как единица обучения языку

Применение поликодовых текстов в обучении иностранным языкам не является новаторским приёмом. Однако современные когнитивно-визуальные технологии на основе поликодового текста дают новые возможности и выводят поликодовые тексты на более высокий уровень их использования на занятиях по иностранному языку, и, в частности, русскому языку как иностранному. Методисты РКИ в настоящее время активно работают над созданием форм обучения, соединяющих речевые и визуально-изобразительные средства воздействия.

Одно из применений поликодовых текстов – это создание интерактивных заданий и упражнений. В них студенты могут отмечать, выделять или комментировать определённые части текста, используя различные цвета или символы. Другим способом использования поликодовых текстов является создание мультимедийных презентаций, где пометки на тексте дополняются звуковыми или визуальными эффектами. Это помогает студентам лучше понять и запомнить материалы, так как информация представлена сразу в нескольких модальностях.

Такие информационные технологии, как инфографика, скрайбинг, интеллект-карты, фишбоуны, хронолайнеры, лингвистический мем, комиксы удачно вписываются в тенденцию модернизации обучения РКИ.

Основой вышеперечисленных технологий служат различные типы поликодовые текст. В методической литературе для типологического статуса конкретных текстов также встречается термин «жанр поликодового текста» [Большакова, 2008, Кузьмина, 2019]. Согласимся с утверждением лингвиста В.Е. Чернявской, что поскольку понятие «жанр» тесно связан с традициями описания художественно-эстетических произведений к нехудожественному тексту целесообразнее применение термина *тип текста*. «Тип текста – культурно-исторически сложившейся продуктивная модель образца текстового построения, определяющего функциональные и структурные особенности конкретных текстов (экземпляров текста) с различным тематическим содержанием. Каждый тип текста отличается определенной системой закрепленных за ним специфических признаков, на основании которых к нему могут быть отнесены отдельные тексты. При этом тип текста существует в единстве как инвариантных, строго обязательных и постоянных признаков, так и вариативных, реализующихся не в каждом текстовом экземпляре» [Чернявская, 2009, с. 64-65].

Популярность поликодовых текстов с высокой степенью визуализации обусловлена необходимостью адаптации к изменяющимся предпочтениям и потребностям нового «клипового поколения», которое привыкло к быстрому и наглядному восприятию информации, например, через видео или графику.

Можно сказать, что поликодовые тексты могут быть более понятными и ближе людям с ассоциативно-образным мышлением из-за своей полимодальности и возможности описывать события или идеи с помощью символов, иконических элементов и пр., а, следовательно, эффективной для людей иероглифической культуры, привыкших к передаче информации и коммуникации через набор символов и изображений. Однако, стоит помнить, что каждый человек воспринимает и обрабатывает информацию по-своему, и то, что одному ближе, может быть непонятным или даже отталкивающим для другого.

Кроме того, большое количество информации, с которой современный человек сталкивается каждый день приводит к трансформации смыслового восприятия. Мозг становится склонен формировать общую картину, основываясь на готовых паттернах и стереотипах, а не на глубоком анализе и понимании причинно-следственных связей.

Одним из решений существующей проблемы является использование в обучении, в том числе и в обучении языкам различных типов поликодовых текстов, в которых используется технология когнитивной визуализации, направленная на развитие критического мышления путём графической систематизации информации, наблюдения и выстраивания в ней логических связей на рисунке

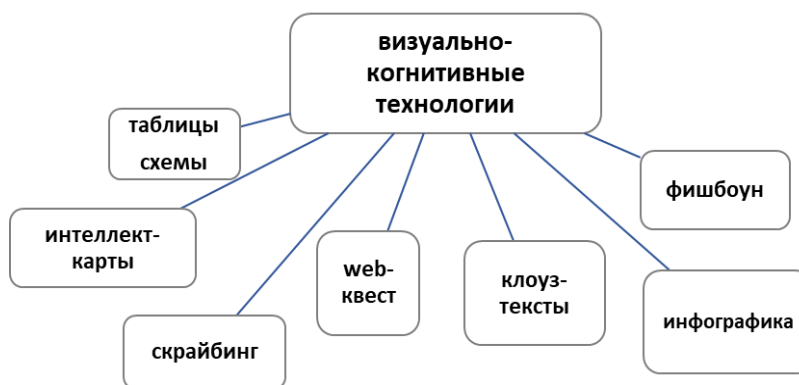


Рисунок 33 – Когнитивно-визуальные технологии

Показательно, что авторами многих подобных технологий являются исследователи из стран Восточной Азии, где особенно актуальна проблема взаимоадаптации аналитического и холистического образов мышления. Особую популярность приобрели метод визуализации причин «Фишбоун» Каору Исикава, центробежная таблица для развития идей «Цветущий лотос» Ясуо Муцумура.

Рассмотрим некоторые типы поликодовых текстов, в основе которых когнитивно-визуальный принцип подачи информации с точки зрения методики преподавания РКИ в аудитории студентов иероглифического культурного типа.

Интеллект-карты

Методика интеллект-карт широко применяется в обучении РКИ как эффективный метод структурирования материала и улучшения запоминания информации. Интеллект-карты – это визуальные диаграммы, которые помогают организовать и представить информацию в виде связанных концепций и отношений. Автор методики когнитивной визуализации mind mapping психолог Тони Бьюзен полагал, действительно подчеркивал важность использования картинок и графических элементов в ментальных картах. Он считал, что это помогает мозгу работать более гармонично, активируя оба полушария – левое, отвечающее за аналитическое мышление и слова, и правое, отвечающее за интуицию и визуализацию. Он также отмечал, что слова являются всего лишь средством для формирования образов и изображений в

н
а
ш
е
м

с
о
з

н
а

н
и

и

себе не согласиться с автором. Наш опыт работы с ментальными картами Поэтому им был разработан способ графического выражения процесса говорит о высокой эффективности данной обучающей технологии в аудитории радиантного мышления, отражающего естественную структуру человеческого студентов иероглифического типа, и являясь действенным приемом по мозга и процессы, происходящие в нем [Бьюзен Т., 2013, с. 44] Сравнение развитию умений анализировать и структурировать информацию. интеллект-карты с нейроном показано на рисунке 34.

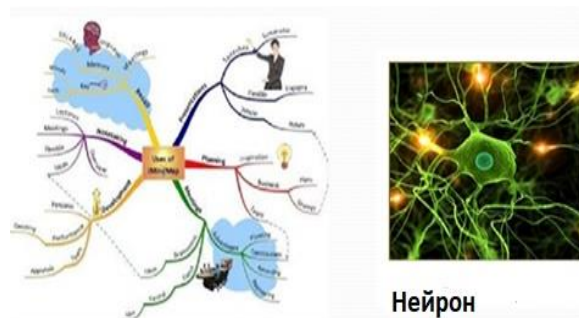


Рисунок 34. Сравнение интеллект-карты и нейрон

https://s1.slide-share.ru/s_slide/d5afe813347cafc575a155a9617fcde7/32a1d338-2eba-4ec4-a33d-830b7c7264ac.jpeg

Сегодня в методической литературе встречаются различные наименования метода – умные карты, карты памяти, ассоциативные карты, майндмэппинг, ментальные карта или интеллект-карты. Применение учебной технологии интеллект-карт (остановимся на этом термине) в обучении иностранным языкам вызывает интерес у многих методистов. Е. Г. Гилевич считает, что «интеллект-карты (использует термин «mind map») позволяют формировать лексический минимум, обучать чтению текстов на иностранном языке, совершенствовать навыки монологической речи, осуществлять контроль самостоятельной работы студентов [Гилевич, 2013, с 137]. Лингводидакт Е. И. Королёва утверждает, что интеллект-карты (автор использует термин «умные карты») применимы при объяснении грамматического материала и обучении различным видам чтения, оптимизируя у обучаемых «процессы осмысления, запоминания и усвоения информации» [Королёва, 2010, с.1]. Методист И. Г. Беляева отмечает широкие возможности в использовании ментальных карт как средства организации индивидуальной или групповой работы [Беляева, 2016].

В методике преподавания РКИ интеллект-карты могут служить средством изучения, закрепления, обобщения материала на всех этапах обучения. На начальном этапе обучения РКИ эффективно использовать интеллект-карты при объяснении грамматики. Структура интеллект-карт может помочь изучающему систематизировать и понять основы грамматики языка. Можно создать отдельные ветки для глаголов, существительных, местоимений и т.д., а затем добавить в них подветки для конкретных форм и функций. Ниже на рисунке 35.1 и 35.2 примеры интеллект-карт автора по работе с предложно-падежной системой русского языка.

Продуктивно использование интеллект-карт как визуальной опоры при обучении монологической речи. Например, задание на пересказ любимого фильма может начаться с создания интеллект-карты, где основная идея будет название фильма. Затем ветвями можно отобразить главных персонажи, основной сюжет, особенности сюжетной линии, важные сцены и финал. Под каждым пунктом ученики могут указать краткую информацию или ключевые слова, чтобы помочь им ориентироваться во время рассказа. Точно так же можно использовать интеллект-карты при пересказе книги, события из истории или научной тематики. Примеры компрессии к текстам при помощи создания интеллект-карты на рисунке 44.

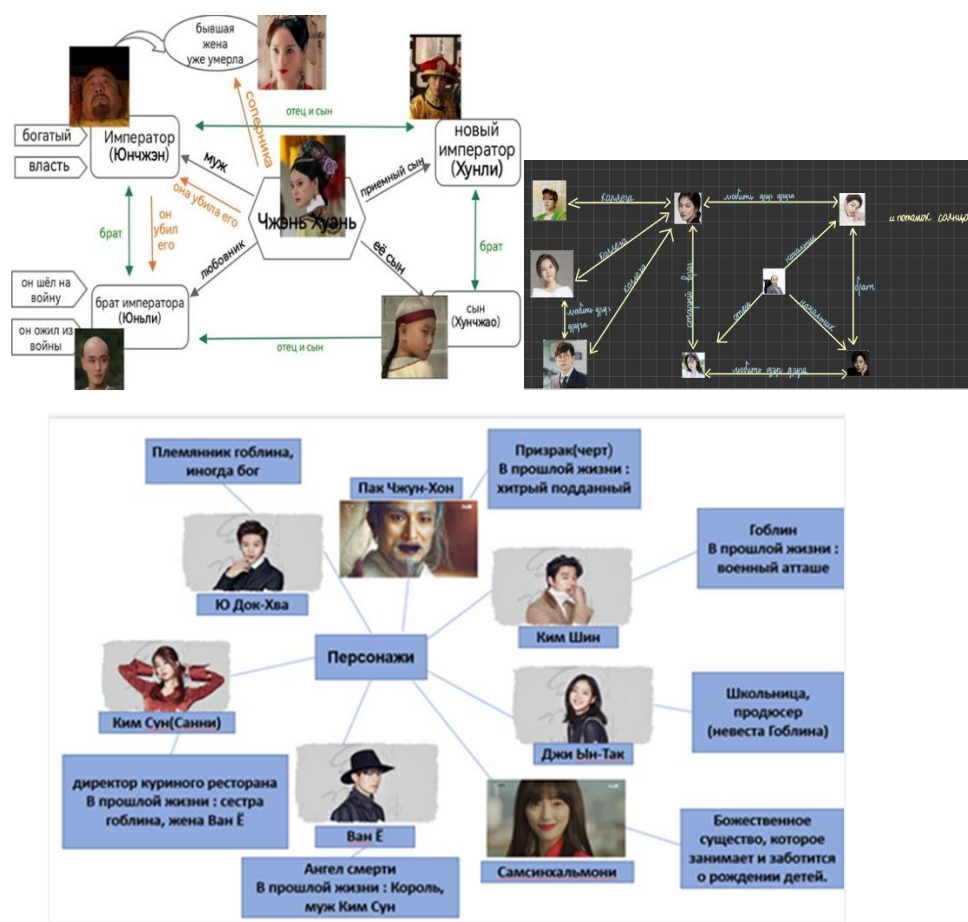


Рисунок 44 – Интеллект-карты о любимом сериале (компрессия текста) китайских и корейских студентов РГПУ им. А.И. Герцена

Создание интеллект-карты представляет собой процесс анализа и синтеза достаточно большого объёма информации. Для достижения этой цели необходимо обладать аналитическими навыками и требует от

студентов иероглифического типа значительных усилий. Однако, именно этот момент даёт студентам мотивацию и дополнительную решимость в создании интеллект-карт, ведь конфуцианских традициях высоко ценится усердие и стремление к достижению целей, даже если это требует большого труда и усилий.

Опыт показывает, что как правило дальневосточные студенты знакомы с технологией интеллект-карт и активно используют интернет-ресурсы. Тем не менее работы, созданные от руки, всегда приветствуются. Примеры интеллект-карт по грамматике и лексике, выполненные китайскими студентами РГПУ им. А.И. Герцена на рисунке 45.

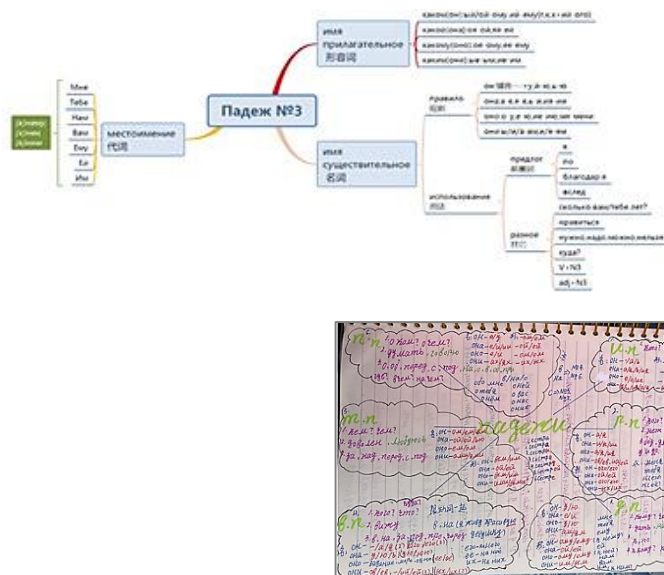


Рисунок 45 – Интеллект-карты китайских студентов РГПУ им. А.И. Герцена,

На основе технологии интеллект-карт разработан ряд компьютерных программ, которые находятся на веб-сервисах: Cacoо, Mindomo, Mindmeister.ru и др.

Использование интеллект-карт в аудитории студентов иероглифического культурного типа даёт следующие преимущества:

- концентрация внимания на важных моментах;
- визуально чёткие ассоциации;
- наглядно-образное и целостное восприятие информации;

- формирование умений аналитического мышления;
- развитие ассоциативного мышления;
- творческая и активная деятельность;
- преодоление трудностей, при работе с большим объёмом информации;
- возможность проявить себя;
- помощь в овладении сложными темами и концепциями.

Однако, стоит отметить, что эффективность интеллект-карт может зависеть от индивидуальных предпочтений и особенностей каждого студента. В целом использование интеллект-карт в аудитории студентов иероглифического культурного типа является эффективным методом обучения РКИ.

Инфографика

Такой вид поликодового текста как инфографика представляет особый интерес в методике преподавания иностранных языков. Тексты создаются как правило профессиональными дизайнерами с целью донести в наглядном графическом представлении информацию, включающую большое количество компонентов.

Инфографика визуализирует сложные данные или отношения с помощью графиков, схем, диаграмм, таблиц, карт и других изобразительных решений для обеспечения лучшего их понимания. Красочно и эстетически оформленная инфографика может оказывать дополнительное положительное воздействие на эмоциональную сферу читателя, мотивируя его к работе с текстом.

Заметим, что в отечественных и английских источниках встречаются две формы слова: инфографика и инфографик (infographic и infographics). Нередко они выступают в качестве синонимов, но мы придерживаемся следующего понимания: инфографика — это способ подачи информации, в котором соединены большие объёмы информации, данных, чисел и визуальных

образов, а инфографик — это опорный инструмент инфографики [Шмалько-Затиная, 2021, с 366].

Использование инфографики в учебных целях исследовали А. Е. Басырова, Т. В. Соловьева, Е. В. Кийкова и др.

Инфографика способствует более быстрому пониманию и усвоению больших объёмов информации.

Методист А. Е. Басырова полагает, что инфографика «не просто передаёт готовую информацию, которая не всегда откладывается в памяти студента, но позволяет учащемуся самому добывать и интерпретировать ее, опираясь при этом не только на вербальный компонент, но и на оформление иллюстрации, главную образную идею креолизованного текста» [Басырова, 2016, с.25]

Работая с инфографикой, учащиеся воспринимают текст одновременно рационально и эмоционально, что способствует более быстрому запоминанию, более глубокому пониманию и присвоению информации. Автор рассматривает инфографику как учебный материал для отработки умений продуктивных и рецептивных видов речевой деятельности на уроках [там же].

Обладая положительными чертами, характерными для многих видов визуальных опор, инфографика выступает уникальным инструментом при обучении связному логично выстроенному высказыванию, так как имеет свою внутреннюю структуру, созданную с целью быть прочитанной и понятой. Добавим, что при использовании инфографики на занятиях РКИ необходимо учитывать интересы и потребности аудитории, этнокультурную принадлежность студента, тип его личности, ведущий способ восприятия информации. Если студент, ярко выраженный аудиал работа с инфографикой не будет столь эффективной. Инфографики с высокой степенью коллажированности трудны для восприятия обучающихся старшего поколения. В относительно консервативной аудитории студентов иероглифического культурного типа не стоит выбирать для обсуждения в

присутствии преподавателя инфографики на достаточно деликатные сюжеты о политике или сексуальных отношениях. И без того молчаливые студенты закроются ещё больше, помятуя о концепции «потери лица» и иерархичности данной этногруппы. Заметим, студентам всегда бывает интересна близкая им тема студенческой жизни как на инфографике на рисунке 46.



*Р
и
с*

Для работы можно использовать коллекции инфографики можно найти, например, сайтах: электронной версии газеты «Аргументы и факты», Всероссийского центра изучения общественного мнения (ВЦИОМ), на портале «История России», «РКИ and Education today», а также создавать самому, используя специальные ресурсы: Infrog.am, Venngage, Piktochart, TableauPublic, Visual.ly, Ease.ly, Canva и др. Современные ресурсы позволяют внедрить инфографик видеоизображение.

Задания с использованием и созданием инфографики на занятии могут быть интегрированы в различные формы работы, включая фронтальную, групповую и индивидуальную.

Фронтальная работа: преподаватель может демонстрировать инфографику на экране и объяснять её содержание. Студенты могут

*ж
и
з*

обсуждать инфографику вместе с преподавателем, задавая вопросы и делая замечания.

Групповая работа: студенты могут быть разделены на группы и поручено создать свои собственные инфографики на заданную тему. Каждая группа может представить свою инфографику перед классом и обсудить её с остальными.

Индивидуальная работа: студенты могут создавать инфографику самостоятельно, исследуя определённую тему или делая обзор научных данных. Преподаватель может давать индивидуальные задания, связанные с анализом и интерпретацией существующей инфографики.

Использование инфографики на занятиях может способствовать лучшему пониманию материала, визуализации данных и развитию навыков визуальной коммуникации. Такие задания также могут стимулировать творческое мышление и сотрудничество среди студентов.

С помощью инфографики можно закреплять новый материал и давать его в качестве домашнего задания. Одним из преимуществ инфографики является то, что она может быть задействована практически на любом уровне владения языком. Особенно актуально использование инфографики на продвинутом уровне изучения языка для активного обсуждения и дебатов с товарищами по группе различных актуальных сюжетов. Кроме того, инфографика, созданная для русскоязычного населения является хорошим лингвострановедческим материалом, увеличивающим в произвольной форме лексический запас и фоновые знания студентов-инофонов.

Облако-слов

Важная задача в преподавании РКИ студентам иероглифического культурного типа – научить их извлекать и усваивать основную информацию из текстов на русском языке. Для выполнения данной задачи применяются различные притекстовые упражнения. Эффективным притекстовым заданием

Комиксы

До недавнего времени комиксы, еще один тип поликодового текста, критиковали за потерю интереса у детей к чтению серьезной литературы. Современные исследования показывают, что комикс делает процесс обучения результативным и осмысленным.

Психолингвист А. Г. Сонин определяет комикс как «особый способ повествования, текст которого представляет собой последовательность кадров, содержащих, кроме рисунка, вербальное произведение, передающее преимущественно диалог персонажей и заключённое в особую рамку. Рисунок и заключённый в него вербальный текст образуют органическое смысловое единство» [Пильщикова, Сонин, 2021, с. 155]. Отличительной особенностью любого комикса является словесный «пузырь».

В некоторых популярных учебных пособиях («Спасибо!», «Владимир», «Сорока», «Поехали») встречаются небольшие комиксы, предназначенные для формирования лексико-грамматических и речевых умений. На рисунке 48 пример из учебника.



Рисунок 48 – Комикс из учебника [Чернышев, 2019, с. 86]

Комиксы можно использовать в виде:

- языковых упражнений: поставить слово в нужную форму, дописать окончания и пр.;

- речевых упражнений: выражать различные интенции - несогласие, просьбу, удивление, радость и пр.;
- коммуникативных упражнений: придумывать истории, инсценировать ситуации и др.

В комиксах реципиент может ощутить себя участником реального разговора, так как диалоги и ситуации приводятся в живом и непринуждённом стиле. Это помогает понять, как использовать изучаемый язык в реальной жизни и научиться применять его в различных контекстах. Использование идиом, сокращённых форм и сленговых фраз позволяет расширить словарный запас и улучшить понимание разговорной речи. Кроме того, выражения, требующие знания о культуре, помогают более глубоко погрузиться в изучаемый язык и понять его культурные особенности.

Комиксы представляют интерес и с точки зрения возможностей расширения лингвострановедческого кругозора обучающихся. Многие комиксы отражают культурные особенности и обычаи страны, на языке которой они написаны. Через комиксы студенты могут узнавать о культуре, истории и традициях этой страны. Е. А. Чекалина, В. Э. Морозов на материале детского комикса «Морж поневоле», представленном на рисунке 49, предлагают развивать умения побуждения к действию, формируя у учащихся тактики речевого поведения в экстренной ситуации, в данном случае призыв о помощи. Комикс, используемый в учебных целях «содержит актуальную информацию по обеспечению безопасности жизнедеятельности для проживающих в странах с морозной зимой, и страноведческие сведения для жителей других широт» [Чекалина, 2014, с.5].



Рисунок 49 – Комикс «Морж поневоле»

Работать с комиксами можно и по методу сторителлинга (анг. *storytelling* – рассказывание истории). Картинки служат зрительной опорой и помогают создавать необходимое впечатление и эмоции, помогающие студентам перейти от пассивного слушания к говорению. Целесообразность использования комиксов в аудитории студентов иероглифического культурного типа обусловлена ещё тем фактом, что такой вид комикса как японской манги, оказало большое влияние на восприятие информации новым поколением и популярна как учебный материал в странах Восточной Азии. На рисунке 50 пример учебной манги.



Рисунок 50 – Образовательная манга

https://avatars.mds.yandex.net/get-mpic/1862611/img_id508800849892732173.jpeg/orig

Лингводидакт С. В. Дармилова отмечает, что образовательный комикс повышает результативность учебного процесса, обеспечивая внутреннюю

мотивацию учащихся, делает изучение языка приятным, весёлым и доступным [Дармилова, 2008, с. 63].

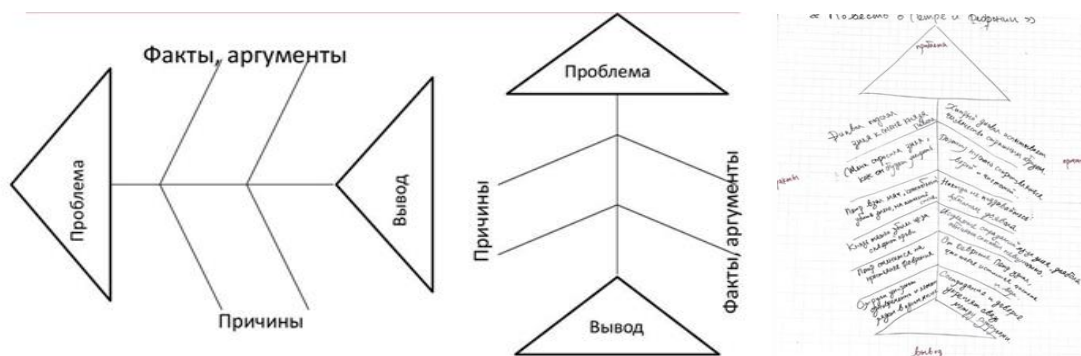
На рисунке 51 пример созданного китайскими студентами комикса для выражения разного рода интенций на уроке по разговорной практике



Рисунок 51 – Комикса, созданного на уроке по теме «Наши бабушки»

Фишбоун

Для развития умения задавать вопросы, высказывать свою точку зрения и аргументировать ее, полезно использовать технологию фишбоун (анг. *fishbone* – «рыбья кость»). Фишбоун представляет собой поликодовый текст в виде схематической диаграммы в форме рыбьего скелета. Встречается также другое название – диаграмма Исикавы по имени автора метода наглядного структурного анализа причинно-следственных связей, японского профессора Каору Исикава. Вертикальный и горизонтальный вариант фишбоуна на рисунке 52.



Р
и
с
у
н
о
к

В целом, овладение стратегией Фишбоун направлено на развитие аналитического навыка осознанного чтения текста с целью извлечения необходимой информации для аргументированного формулирования вывода. Работа предполагает точную и лаконичную визуализацию взаимосвязи между причинами и следствиями и заполнения графического рисунка по форме рыбного скелета. Схема может быть ориентирована как горизонтально, так и вертикально. Из опыта работы отметим, что студенты иероглифического культурного типа чаще выбирают близкое их пространственной ориентации вертикальное расположение.

Схема Фишбоун может быть использована в качестве методического приёма для анализа текста – поиск причинно-следственных связей, формулировка главной идеи или проблемы, заключение вывода. Работу по заполнению схемы можно проводить в индивидуальной или групповой форме.

Технология Фишбоун является одной из самых действенных по развитию критического мышления и текстовой деятельности у студентов иероглифического культурного типа. Фишбоун может служить визуальной опорой для развёрнутого сообщения и пересказа произведения. Эффективна технология при анализе литературных текстов для продвинутого этапа обучения на рисунке 53.

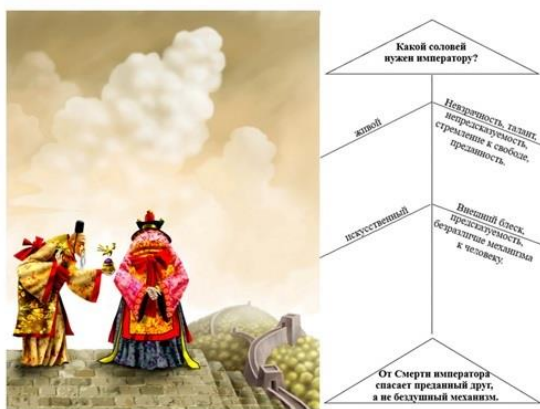


Рисунок 53 – Фишбоун по литературе Е.В. Цыбусовой к сказке Х. К. Андерсена «Соловей» <https://www.edu-litrus.ru/index.php?razdel=fishboun>

Web-квест технология

Одной из наиболее продуктивных образовательных технологий является web-квест, поликодового гипертекст, состоящий из логических вербальных, визуальных и образных кодовых переходов.

С методической точки зрения Э. Г. Азимов определяют *web-квест*, как «проблемное задание, которое решается на основе ресурсов и данных Интернета» [Азимов, 2002, с. 38].

А. В. Вавулина и Е. Ю. Николенко полагают, что технология web-квест продуктивна на базовом уровне (А2) изучения РКИ, но наибольший эффект достигается на первом и втором сертификационных уровнях (В1, В2) [Вавулина, 2017, с. 54].

Web-квест делает использование русского языка естественным. В процессе проектной деятельности студент активен и самостоятелен. Многие китайские, южнокорейские и японские студенты акцентированы именно на формальной стороне языка, но работа над web-квестом способствует непроизвольному переносу внимания с языковой формы (грамматика, синтаксис предложения) на содержательную. Кроме того, работа с web-квест, организована как проект, предполагает получение конкретного практического результата, что также импонирует нацеленным на результат восточноазиатским студентам.

Работа с типами речи:

Как уже было отмечено в параграфе 2.3. при изучении русского языка студентам иероглифического культурного типа важно овладеть текстотворческой деятельностью, поэтому их как можно раньше необходимо знакомить с композицией текста и типами речи. Представление героев, событий, фактов и действий в их причинно-следственной последовательности. Знакомство с типами текста в зависимости от содержания - описание, повествование, рассуждение как в таблице на рисунке 54.

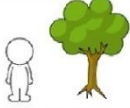


ТЕКСТ-ОПИСАНИЕ	ТЕКСТ-ПОВЕСТВОВАНИЕ	ТЕКСТ-РАССУЖДЕНИЕ
 <p>Человек посадил дерево. Какое оно?</p>	 <p>Человек посадил дерево. Что произошло потом?</p>	 <p>Человек посадил дерево. Зачем?</p>
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;">Общее представление о предмете</div> <div style="text-align: center;">↓</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;">Отдельные признаки</div> <div style="text-align: center;">↓</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;">Оценка, вывод, заключение</div>	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;">Завязка</div> <div style="text-align: center;">↓</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;">Развитие событий</div> <div style="text-align: center;">↓</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;">Кульминация</div> <div style="text-align: center;">↓</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;">Развязка</div>	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;">Тезис</div> <div style="text-align: center;">↓</div> <div style="border: 1px solid black; border-radius: 50%; padding: 5px; margin-bottom: 5px;">Почему?</div> <div style="text-align: center;">↓</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;">Аргументы</div> <div style="text-align: center;">↓</div> <div style="border: 1px solid black; border-radius: 50%; padding: 5px; margin-bottom: 5px;">Что из этого следует?</div> <div style="text-align: center;">↓</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;">Вывод</div>

Рисунок 54 – Разные типы текста, разработка автора

Для работы с композицией текста полезно использовать пирамиду Фрейтага – модель для анализа структуры и развития драматического произведения, кинофильма, романа, повести и других литературных произведений. Модель была разработана немецким драматургом Густавом Ф

р
е
й
т
а
г
о
м



В
К
О
Н
Ц

Поскольку мировоззрение жителей Восточной Азии сформировано нарративами, отражающими понятие постоянства и отличными от канонической риторики западной культуры у студентов иероглифического культурного

типа, возникают затруднения с логикой повествования и последовательностью рассуждений. Они могут испытывать трудности в организации информации, выделении главного, строительстве цепочек рассуждений и подтверждении своих выводов. Их стиль изложения сложно воспринимается носителями русского языка, поскольку повествование кажется излишне детализированным и статичным. Для преодоления подобного рода интерференции в данной аудитории студентов больше внимание необходимо уделять структуре и способам оформления функционально-смысловых типов речи.

Чтобы дать почувствовать динамику развития сюжета, научить студентов видеть реперные точки повествования, создан и апробирован авторский поликодовый текст *Сюжетный экспресс*, визуализирующий фабулу повествования на примере метафоры движения поезда на рисунке 56.

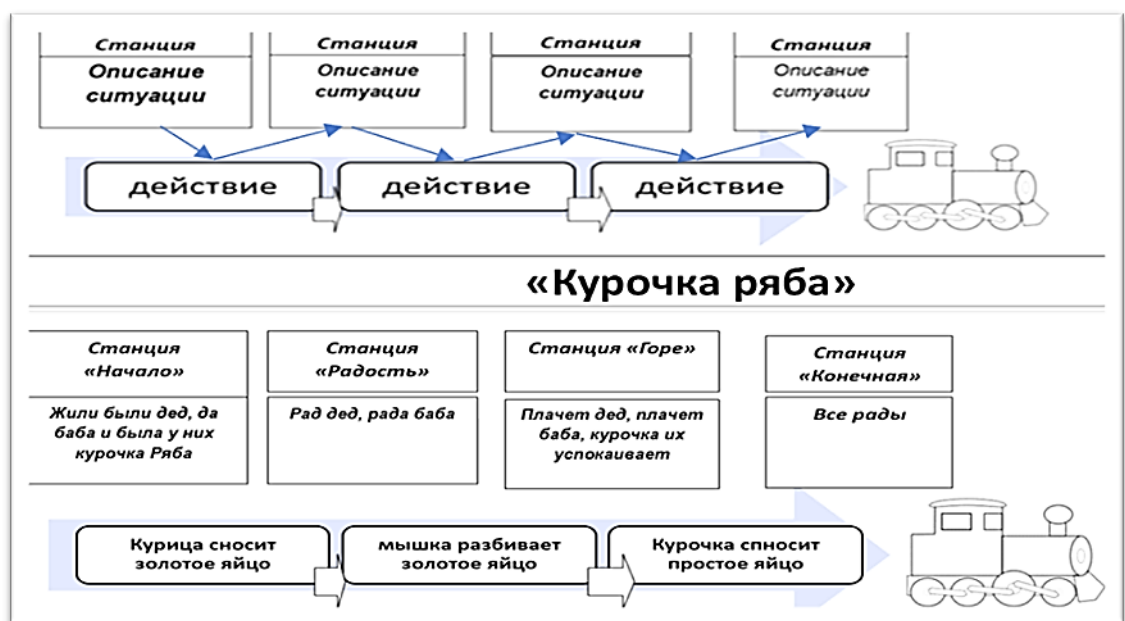


Рисунок 56 - Сюжетный экспресс к сказке «Куричка ряба»

Другой разработанный нами поликодовый текст *Маятник рассуждения* призван наглядно показать, как одна мысль (тезис) приводит в движение цепь рассуждений. Для визуализации динамики рассуждения выбрана метафора движения маятника, представлено на рисунке 57.

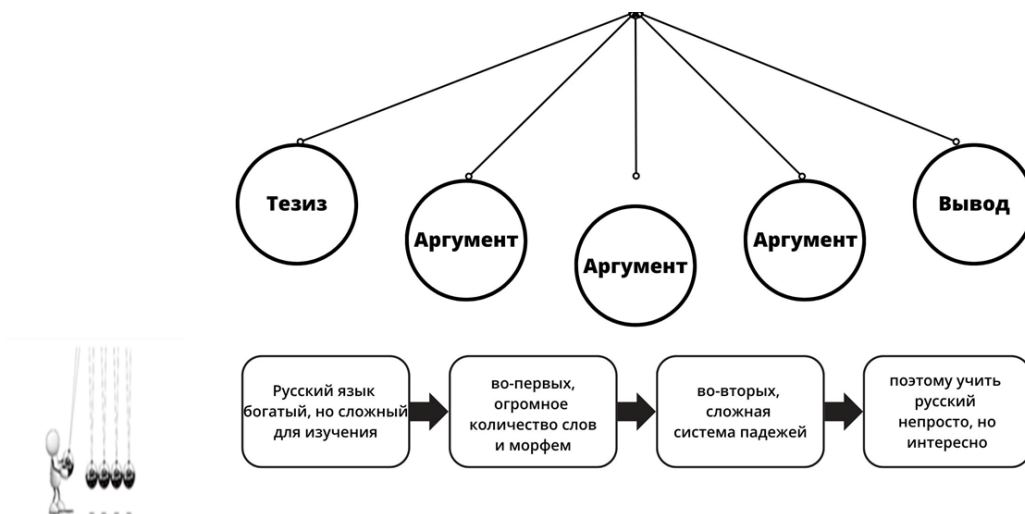


Рисунок 57 – Маятник рассуждения к тексту

Визуализация фабулы повествования на примере метафоры движения маятника помогает студентам понять ритм и ключевые моменты текста, осмыслить и воспроизвести текст. Данная технология направлена на формирование умения последовательно логично излагать сюжет, связно выражать свои мысли в устной и письменной форме.

Динамические поликодовые тексты

Скрайбинг

Экспериментальными исследованиями подтверждено – учебный материал, который сопровождается рисунками усваивается на 30% лучше. К тому же рисуя, человек активизирует нейромедиатор дофамин, вызывающий чувство удовлетворения, что делает процесс обучения приятным.

Эффективность использования скрайбинга (от английского «scribe» – набрасывать эскизы или рисунки) отмечается многими лингводидактами. Слушая объяснения, учащийся одновременно получает зрительный образ на рисунке 58.

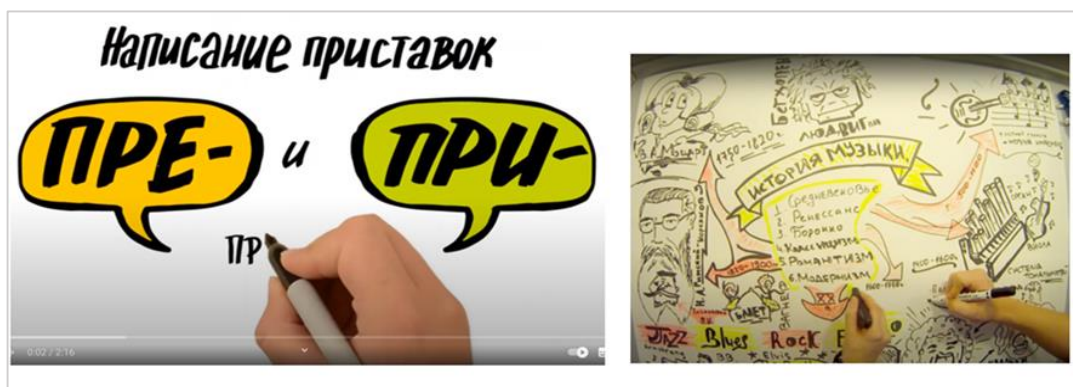


Рисунок 58 – Примеры скрайбинга, из открытых источников в интернете

Сопровождение объяснения рисованием не ново. Рисовать на бумаге или доске, объясняя новую лексику или грамматические явления обычная практика многих преподавателей РКИ. Современная форма подобной обучающей технологии связана с популяризатором научных знаний британским художником Эндрю Парка.

Существует два основных вида скрайбинга:

- *скрайбинг-фасилитация* (англ. facilitate - облегчать) – сопровождение словесного объяснения визуальными образами;
- *видеоскрайбинг* – метод создания видео, в котором рукописные иллюстрации и текст используются для визуализации и передачи информации. Одним из несомненных преимуществ видеоскрайбинга является возможность его многократного использования.

В аудитории студентов иероглифического типа скрайбинг помогает наглядно представить отвлеченные понятия, связывать полученную информацию в целостную картину. Скрайбинг можно использовать как визуальную опору при работе по развитию монологической речи.

Преимуществом скрайбинга является то, что он не требует от преподавателя особого умения рисовать, образы должны быть максимально упрощёнными. В Интернете можно найти программные продукты, позволяющие создавать скрайбинг, например moovly.com, powtoon.com и др., Однако когда рисует сам преподаватель, пусть и неумело, это создает весёлую непринуждённую атмосферу на уроке как на рисунке 59. К тому же

примитивные рисунки заставляют больше работать воображение, тогда как реалистичные зачастую выглядят скучно.

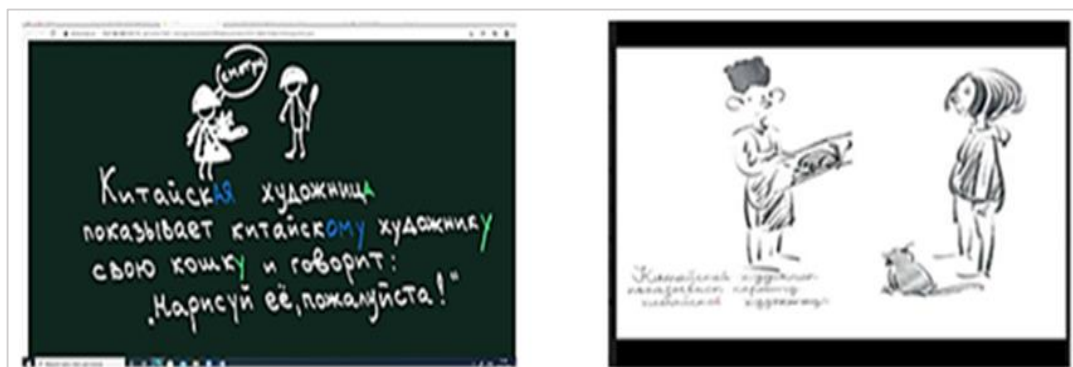


Рисунок 59 – Рисунки автора и китайского студента

Отметим следующие преимущества скрайбинга:

- повышает продуктивность восприятия информации;
- позволяет сосредоточиться на ключевых деталях;
- даёт возможность анализировать взаимосвязи;
- ускоряет коммуникацию;
- делает запоминание лёгким;
- вызывает позитивные эмоции.

Видео

В отдельную категорию поликодовых текстов выделяют *динамические поликодовые тексты*: видеоролики учебные видеоролики, профессионально направленные видеофайлы в форме видеокастов, видеоскрайбинг. Учебными видеоматериалами могут выступать художественные и мультипликационные фильмы, различные аудиозаписи, которые поддерживаются визуальным рядом, например, клипы песен. Подобная визуализация в большинстве случаев помогает восприятию текста, она связывает вербальный и наглядно-чувственный образы, создавая коммуникативный фон, на котором осуществляется текстообразование и его декодирование

Учебные видео (созданные специально для учебных целей) удобный и полезный дидактический материал, позволяющий улучшить восприятие и

понимание речи на слух. Благодаря зрительным образам увеличивается объем усваиваемого учебного материала. Такой материал наглядно знакомит с культурой страны изучаемого языка.

Лингводидакт М. В. Басова выделяет следующие методические преимущества использования упражнений с видеоматериалами в практическом курсе РКИ:

- разнообразие заданий вызывают интерес у студентов;
- формируется коммуникативная компетенция; усваивается разговорная лексика;
- лучше понимается менталитет носителей языка;
- совершенствуются навыки аудирования и говорения [Басова, 2017, с.22].

Работая с видео полезно обращаться к такому виду работ как:

Такие виды работы с видео помогут учитывать разные особенности учащихся и сделать обучение более эффективным:

- покадровый просмотр с обсуждением позволяет учащимся более детально рассмотреть и проанализировать каждый кадр, обсудить содержание, выразить своё мнение и задать вопросы;
- озвучивание кадров помогает в работе произношением, а также развивает навык повторения и перефразирования предложения;
- поочерёдная работа с аудио или зрительным рядом позволяет учитывать индивидуальные особенности учащихся, отключение каналов видео или аудио помогает сконцентрироваться на одного из них;
- использование «стопкадра» для обсуждения позволяет учащимся более детально рассмотреть определённую сцену и обсудить ее содержание.

В аудитории студентов иероглифического типа особенно полезна работа по созданию видеоматериалов, к которой приступать нужно как можно раньше.

Поскольку на начальном этапе обучения по справедливому замечанию лингводидакта Нгуен Нгок Ха, восточноазиатские студенты «скромны и тихи

до такой степени, что это им мешает развивать языковые навыки на изучаемом языке» [Нгуен Нгок Ха, 2003, с. 69].

Работа с видеоматериалами способствует более быстрому формированию речевых умений, так как студенты могут воспроизводить и тренировать языковые конструкции на видео, повторять и анализировать свои ошибки. Это позволяет им активно участвовать в уроках, развивать языковую компетенцию и достигать лучших результатов в освоении языка.

Задание снять своё маленькое видео, записав монолог на заданную тему часто помогает студенту справиться со стеснением говорить перед классом. Начинать подобную работу необходимо на самых первых этапах обучения. Технически «поколение тиктокеров» из Восточной Азии с подобным заданием справляется быстро и творчески. Проговаривая слова под запись на камеру, студенты учатся слушать себя. Таким образом задействуются органы артикуляции и к работе подключается так называемая *фонологическая петля* – аппарат по хранению и повторению звуковой информации.

Организация работы по созданию видео включает два этапа:

- 1) на уроке студент знакомится с новой лексикой и речевыми моделями к ситуациям по теме урока;
- 2) самостоятельно повторяет материал и записывает видео, используя лексику урока. (рис. 60.1, рис. 60.2)

Мой район



Рисунок 60.1 – Видео, созданное китайским студентом РГПУ им. А.И. Герцена

Продукты

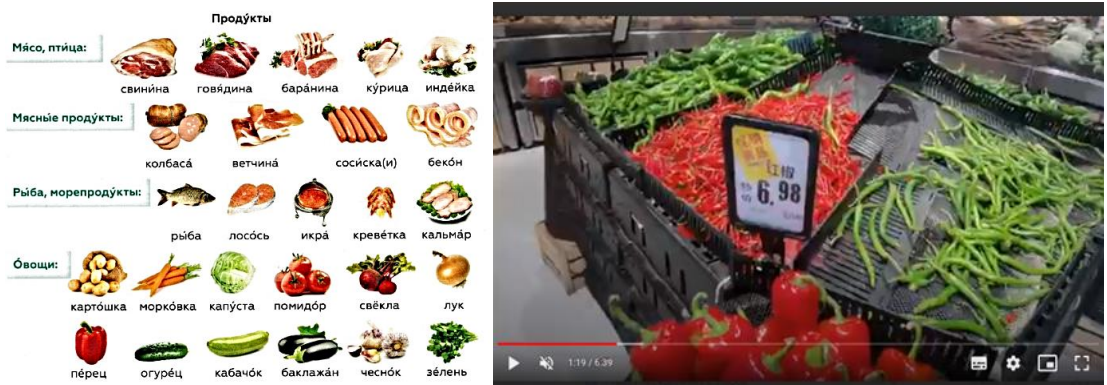


Рисунок 60.2 – Видео, созданное китайской студенткой РГПУ им. А.И. Герцена

На продвинутом этапе обучения большой популярностью у студентов иероглифического культурного типа пользуется работа по написанию субтитров к отечественным фильмам, сериалам, мультфильмам и шоу



Рисунок 61 – Работы над субтитрами студентов РГПУ им. А.И. Герцена

В такой работе сочетается многое, что делает её интересной и продуктивной: нацеленность на результат, прагматичность, актуальность, творчество, желание таким образом поделиться своими интересами.

Визуальные новеллы

В последнее время некоторые методисты обратили внимание на такой динамический поликодовый текст как визуальные *новеллы* или *визуальные романы* и рассматривают их как на средство оптимизации изучения языка. Данная проблематика исследованы работами М. А. Никитиной, Л. Е. Зелениной, Н. Г. Сосниной.

Визуальные новеллы – это тип компьютерной игры в виде текстового квеста с визуальным сопровождением, иногда музыкальным и голосовым. Особенностью визуальных новелл является функция выбора действия, т.е. возможности влиять на ход событий истории.

С методической точки зрения «визуальная новелла обучающая технология, в контексте которой создаётся искусственная языковая среда посредством программирования аудио-, видео- или текстового квеста, конечной целью, которой является «формирования иноязычной компетенции студентов в проектной деятельности в процессе интерактивного изучения языка» [Зеленина, 2020, с.155]. По мнению лингводидакта М. А. Никитиной в визуальных новеллах можно найти модели общения для различных жизненных ситуаций [Никитина, 2021, с. 307].

Как жанр визуальные романы возникли в Японии на основе графики аниме и манги, и по стилистике безусловно близки студентам из Южной Кореи, Японии и Китая, что предполагает потенциал в использовании визуальных новелл в данной аудитории студентов. Ода из популярных визуальных новелл рунета на рисунке 62.

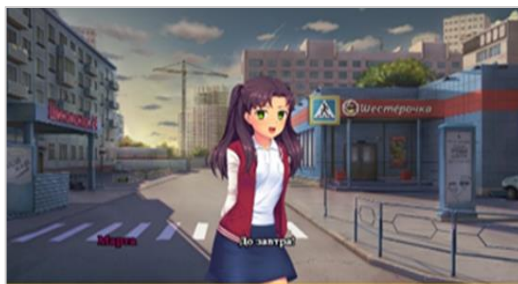


Рисунок 62 – Российская визуальная новелла «Бесконечное лето»
<https://cdn.ag.ru/media/screenshots/27c/27c6fdad4a40a4772f9ff32c3edba9c2.jpg>

Таким образом анализ когнитивно-визуальных технологий на основе поликодового текста позволяет выделить следующие преимущества их использования в обучении РКИ студентов иероглифического культурного типа:

- интенсификация процесса обучение;
- переход от произвольного внимания к послепроизвольному;
- получение образцов иноязычной речи;
- расширение объёма усваиваемого материала;
- использование визуальных ассоциаций;
- увеличение лексического запаса в непроизвольной форме;
- расширение фоновых знаний в непроизвольной форме;
- организация самостоятельной работы;
- снижение утомляемости;

Таким образом, использование когнитивно-визуальных технологий на основе поликодового текста делает процесс обучения РКИ эффективным в аудитории студентов иероглифического культурного типа, поскольку позволяет задействовать ассоциативно-образное мышление и целостное восприятия данного контингента обучаемых и одновременно развивать необходимые им умения анализировать, обобщать, интерпретировать.

2.3. Модель работы с поликодовыми текстами с когнитивной визуализацией по развитию умения монологического высказывания у студентов иероглифического культурного типа

Обучение монологической речи на русском языке для студентов из Японии, Южной Кореи и Китая имеет свои особенности. Как было отмечено выше, студенты иероглифического культурного типа плохо справляются с логическим дискурсом, ввиду отличных канонов риторики своей культуры. Также в культурах этих стран большое значение придаётся этикету и

формальным правилам общения, что приводит к стеснению и неуверенности при общении на иностранном языке.

Являясь особым и сложным умение монологическое высказывание требует формирование текстовой компетенции, которая «подразумевает наличие знаний о типах речи (описании, повествовании, рассуждении), о грамматике текста, о его структуре, о разнообразии средств связи в тексте, о стилевой структуре языка, о жанрах в рамках функциональных стилей, о стилистических средствах языка, о законах формирования текста, о способах повышения информативности текста, о создании креолизованных текстов, о средствах и способах выражения позиции (или личности) производителя текста, о паралингвистических средствах общения, которые сопровождают устный дискурс» [Свиридова, 2012, с.174].

Для студентов иероглифического культурного типа в первую очередь следует формировать умения оформления функционально-смысловых типов структурирования и целенаправленности монологического высказывания. Для достижения наиболее продуктивных результатов следует развивать следующие блоки умений монологического высказывания:

- *когнитивно-аналитический* – отбирать, анализировать, обобщать, систематизировать, интерпретировать информацию, выявлять в ней причинно-следственные связи, компрессировать и развёртывать сообщение;
- *фреймовый* – структурировать полученную информацию, выделять значимые блоки, строить схемы;
- *функционально-смысловой* – определять речевые типы высказывания, строить композицию высказывания и отбирать языковые средства, соответствующие содержанию высказывания.

В таблице 3 ниже представлены умения, направленные на структурирование и целенаправленности монологического высказывания.

Таблица структурно-аналитических блоков умений монологического высказывания

	Умения
Когнитивно-аналитический	<ul style="list-style-type: none"> • умение искать информацию; • умение прогнозировать информацию; • умения выделять части из целого; • умение интерпретировать информацию; • умение обобщать информацию; • умение синтезировать информацию; • умение анализировать информацию; • умения компрессировать информацию; • умение разворачивать информацию из образа в вербальное высказывание; • умение перевода вербальной информации в образную и обратно; • умение классифицировать информацию; • умение устанавливать логико-смысловые связи аналитические; • умение аргументировать; • умение находить причинно-следственные связи • умение формулировать проблему; • умение делать выводы;
Фреймовый	<ul style="list-style-type: none"> • умение структурировать информацию; • умение разбивать информацию на значимые блоки; • умение выделять наиболее значимую информацию; • умение создавать логико-смысловую схему; • умение смысловой компрессии; • умение сворачивание вербальной информации в сжатые формы; • умение строить логической цепочки размышлений;
Функционально-смысловой	<ul style="list-style-type: none"> • умение определять функционально-смысловой тип речи; • умения ориентироваться в содержании высказывания; • умение описывать свои чувства и впечатления; • умения рассуждать; • умение строить композиционный рисунок высказывания; • умения логически строить высказывание; • умение последовательно строить высказывание; • умение составлять план высказывания; определяя с чего начать высказывание и чем его закончить; • умение вступать в обсуждение; • умения отбирать языковые средства, соответствующие содержанию высказывания.

Эффективным методом решения существующей проблемы может стать использование поликодовых текстов с когнитивной визуализацией таких как фишбоун, интеллект-карты, комиксы, облако-слов, инфографика и др., которые позволяют задействовать различные механизмы кодирования и декодирования информации, свёртывания и развёртывания внутренней речи, компрессии текста, создавать зрительные ассоциации пространственные представления, подключая к работе как «образное» правое полушарие, так и аналитического левого полушария мозга.

Например, использование фишбонов (диаграммы Ишикавы) позволяет структурировать информацию и визуально представить связи между различными элементами. Интеллект-карты помогают организовать мыслительные процессы и создать связи между информацией. Комиксы и инфографика позволяют представить информацию в наглядной и запоминающейся форме. Такой подход к решению проблемы позволяет активизировать работу не только правого полушария, отвечающего за обработку графической и пространственной информации.

Введение поликодовых текстов с когнитивной визуализацией в аудиторную работу может быть осуществлено через разработку специальных учебных материалов или использование уже существующих инструментов (например, программ для создания интеллект-карт или онлайн-сервисов для создания комиксов и инфографики).

Создание поликодового текста в виде зрительной графической опоры для монологического высказывания предполагает следующие этапы:

1. Определение цели – учащиеся должны понимать, зачем им необходимо проводить визуализацию, какую информацию они хотят визуализировать.
2. Сбор информации – учащиеся должны собрать всю необходимую информацию, которая поможет им понять и запомнить материал.
3. Организация информации - учащиеся должны организовать в логическую последовательность в виде визуальной опоры.

4. Визуализация информации – учащиеся создают модель или образ монологического высказывания, рисуя от руки или используя графические редакторы.
5. Анализ и интерпретация - с опорой на визуальную опору учащиеся анализируют и интерпретируют полученную информацию, используя её для монологического высказывания.

Опираясь на научно-методические исследования, посвящённые теоретическим аспектам речевой деятельности (Е. И. Пассов, С.Ф. Шатилов, Ю.А. Комарова, Л.В. Московкин, Г.В. Рогова, Е.А. Хамраева), нами была разработана модель обучения РКИ с применением когнитивно-визуальных технологий на основе поликодовых текстов для развития монологического высказывания, и в целом текстотворческой деятельности в аудитории студентов иероглифического культурного типа. При разработке были учтены:

Принципы обучения монологическому высказыванию

- создание обучающих мотивов;
 - учёт речевого опыта учащихся;
 - учёт этнокультурных характеристик;
 - адекватность этапам обучения;
 - естественный характер процесса общения;
- использование различных видов наглядности и опор.

Способы обучения монологическому высказыванию

- дедуктивный – путь «сверху» - работа над текстом-образцом: извлечение из текста информации, подбор ключевых слов, поиск слов-связок, частичная трансформации текста, полная деконструкция исходного текста;
- индуктивный – путь «снизу» - работа над микромонологами по описанию, сообщению, рассуждению.

Речевые механизмы монологического высказывания

- механизм антиципации – студенты учатся видеть, понимать и предугадывать общий замысел, структуру, композицию текста, тренируются трансформировать текст;
- механизм эквивалентных замен – учатся перекодировать информацию с языка слов на язык образов и наоборот;
- механизм памяти – учатся автоматизировать создание и извлечение из памяти различных синтаксических конструкций.

Монологические речевые умения

- составлять план рассказа, осуществлять подготовку сообщения на заданную тему;
- выделять и ранжировать смысловые части текста;
- выстраивать логические связи, систематизировать, анализировать и обобщать информацию;
- давать собственные оценочные суждения.
- логически последовательно пересказать текст, раскрыть тему
- обосновать правильность своих суждений, включать элементы рассуждения и аргументации.

Таким образом использованием поликодовых текстов в обучения РКИ студентов иероглифического культурного типа, направленного на формирование умений монологического высказывания и в целом на развитие текстовой деятельности базируется на выборе определённого контента, учёте этноспецифики познавательных процессов и определяется этноориентированным подходом и когнитивно-визуальным принципом в обучении.

Модель обучения РКИ с по развитию текстовой деятельности у студентов иероглифического культурного типа представлена на рисунке 63.

сложности в эксперименте приняло участие 298 студентов иероглифического культурного типа.

2.4.1. Предварительный этап

На предварительном этапе с целью отбора в качестве содержания обучения апробировались различные типы поликодовых текстов для развития критического мышления и активизации речетворческой деятельности у студентов иероглифического культурного типа. На данном этапе осуществлялось педагогическое наблюдение за работой обучающихся над этими текстами. Было проведено тестирование, в котором участвовало 84 человек, уровня владения языком А1-В1. По методу «парных сравнений средних значений» оценивалась скорость и успешность выполнения задания при работе с монокодовым («слепым», линейным) и аутентичным поликодовым текстом. Методами анкетирования и опроса выявлялись предпочтения для студентов иероглифического культурного типа в работе с инфографикой и интеллект-картами. По шкале от 1 до 5 оценивались трудность, наглядность, интересность и полезность работы с данными когнитивно-визуальными технологиями. В анкетировании, опросе и тестировании приняло участие 103 китайских, японских и южнокорейских студента РГПУ им. А.И. Герцена и 31 студент из Южнокорейского Сеульского университета Ёнсе. Как видно на диаграмме на рисунке 6, студенты выше всего оценили полезность.

Технология - Web-квест (уровень А1-В2)

Web-квест технологии как развивающая умения критического мышления необходимые для текстовой деятельности, а также самостоятельный и творческий подход к обучению была использована в рамках урока-фестиваля для иностранных студентов «Нас подружил Петербург», проведённого на базе РГПУ им. А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург) при поддержке Фонда «Русский мир» 15–20 апреля 2019 года. В

эксперименте участвовали более 100 студентов из разных стран, в том числе из Китая, Японии и Южной Кореи в возрасте от 17 лет до 35 лет (уровень владения языком А1-В2). В рамках урока-фестиваля проводилась игра-квест, которую готовили и проводили студенты. В ходе подготовки группе студентов по технологии Web-квест было предложено создать поликодовые тексты с квестовыми заданиями по теме «Знаменательные места Санкт-Петербурга». Задания должны были включать интересные факты, фотографии, схемы маршрутов и вопросы для игроков. Поиск информации осуществлялся по разработанному учебному материалу и предполагал целенаправленную поисковую деятельность с использованием информационных ресурсов рунета и вовлечение учащихся в совместный поиск решений по созданию текстов для игры-квест (Приложение 9) как на рисунке 64.

Задание 2. «площадь искусств». вы выступаете в роли экскурсовода. ваша задача познакомить своих гостей с площадью искусств. рассмотрите схему площади на рисунке 1. каждый из «объектов» схемы имеет свой номер. определите «объекты» и запишите их названия рядом с соответствующим номером (рис. 1).



1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____

Рисунок 1. Схема "Площадь Искусств"

Рисунок 2. QR- код для задания 2

Рисунок 64 – Поликодовый текст к квесту, созданный китайским студентом РГПУ им. А.И. Герцена

Наблюдения показали, что в процессе работы над Web-квестом развиваются навыки по работе со значительным объёмом информации, а, следовательно, умение анализировать и обобщать информацию. Также подобная форма работы отвечает потребности студентов иероглифического культурного типа проявить свои творческие начала.

В опросе по итогу работы по технологии Web-квест студенты отметили такие позитивные моменты как:

- расширение лексического запаса в непроизвольной форме;
- творческую и позитивную атмосферу;
- внимание прежде всего на содержании высказывания;
- углубление и расширение знаний о городе, в котором учишься;
- развитие умений поисковой и исследовательской деятельности;
- самостоятельность и возможность проявить себя.

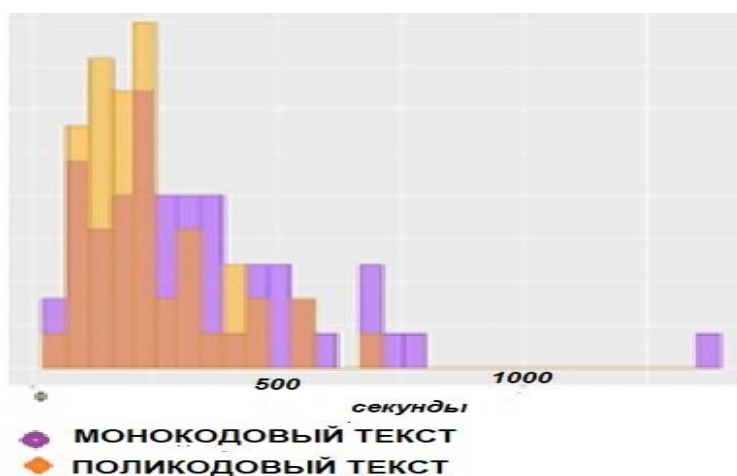
Работа с монокодовым и поликодовым текстом

Предварительное изучение методической, лингвистической и психологической литературы позволило сформулировать рабочую гипотезу о том, что аутентичные поликодовые тексты практической направленности, из повседневной жизни (билеты, меню, справки, анкеты и т.п.) у отличающихся прагматизмом восточноазиатских студентов повышают интерес и мотивацию к изучению языка. Кроме того, подобные тексты с полной креолизацией корреспондируют целостному восприятию информации и способствуют усвоению лексики и грамматических моделей в непроизвольной форме. Нам было важно сравнить скорость и успешность прохождения задания при работе с монокодовым («слепым», линейным) и поликодовым текстами, а также выявить взаимосвязь данных параметров от уровня владения языком. Студентам было предложено два текста аналогичного содержания (линейный/монокодовый и поликодовый) для поискового чтения и 6 послетекстовых вопросов закрытого типа. В тексте речь шла о покупке билета

на поезд. Поликодовым текстом служил билет на поезд, приобретаемый на сайте www.rzd.ru (Приложение 7).

Студенты работали с обоими текстами, предоставленными им в случайном порядке. В исследовании был применён «метод парных сравнений средних значений». Результаты тестирования показали, что в среднем работу с поликодовым текстом студенты выполнили быстрее. Разница в средних значима (значение значимости Т-критерия Стьюдента p -value составляет 0.01), что позволяет нам отклонить нулевую гипотезу. В тестирование приняло участие 120 человек. Результаты в таблице 5.

Таблица 5 – Время прохождения теста в секундах



Средние значения	Монокодовый текст	Поликодовый текст
Результаты (в %)		
Время прохождения (в сек)		

Анализ данных показал, что с линейным текстом студенты уровня В1–В2 справились лучше студентов уровня А1–А2. Для поликодового текста статистически прослеживается следующее: начинающие изучать язык студенты работали медленнее, чем студенты продолжающие, но ошибались меньше, чем в работе с линейным текстом. В обсуждении работы с текстами студенты сошлись во мнении – поликодовый текст сложнее, но интереснее и занимает меньше времени. Это позволяет утверждать, что поликодовые

тексты практической направленности обладают большим дидактическим потенциалом.

Инфографика

Использование опор-стимулов в виде инфографики предполагалось для активизации монологической и диалогической речи при обучении РКИ в работе с группами южнокорейских студентов (уровень владения языком А2-В1). Обладая положительными чертами, характерными для многих видов визуальных опор, инфографика выступает уникальным инструментом при обучении связному логично выстроенному высказыванию, так как имеет свою внутреннюю структуру, созданную с целью быть прочитанной и понятой.

При выполнении заданий с использованием инфографики были задействованы:

- фронтальная работа – совместное обсуждение и анализ инфографики, проработка новой лексики;
- групповая работа – обсуждение вопросов к инфографику в мини группах;
- индивидуальная работа – подготовка монологического высказывания по предложенным проблемным вопросам.

Поскольку многие южнокорейские студенты выражали желание больше узнать о стране изучаемого языка, чтобы уметь поддержать разговор о современных реалиях России, в программу курса по разговорной практике были включены различные темы, связанные с жизнью людей в России. Так, говоря о жизни российских студентов, учащиеся работали с инфографиком на рисунке 65 «Чем живёт современный студент» причинах и мотивах переезда из родного города на учёбу в другую страну или другой город (Приложение 8).



Рисунок 65 – Инфографика «чем живет современный студент»
https://aif.ru/society/education/perelyotnye_deti_pochemu_vypuskniki_vuzov_redko_vozvrashchayutsya_v_rodnye_goroda

Работа с данным инфографиком вызвала эмоциональный отклик у южнокорейских студентов. Знакомясь с жизненными приоритетами российских сверстников, они задумывались и рассуждали о своих.

Методами анкетирования и опроса выявлялись предпочтения для студентов иероглифического культурного типа в работе с инфографикой и интеллект-картами ((Приложение 4,5). По шкале от 1 до 5 оценивались трудность, наглядность, интересность и полезность работы с данными когнитивно-визуальными технологиями. В анкетировании, опросе и тестировании приняло участие 103 китайских, японских и южнокорейских студента РГПУ им. А.И. Герцена и 31 студент из Южнокорейского Сеульского университета Ёнсе. Как видно на диаграмме на рисунке 66, студенты выше всего оценили полезность.



2.4.2. Опытнo-экспериментальный этап

На основе полученных наблюдений и данных был разработан комплекс упражнений на основе поликодовых текстов с когнитивной визуализацией, направленный на формирование структурно аналитических умений монологического высказывания у студентов иероглифического культурного типа. Экспериментальное обучение с целью проверки эффективности комплекса проводилось в естественных условиях во время аудиторных занятий. Продолжительность обучения составила 48 академических часов в течение семестра, не включая часы самостоятельной подготовки.

Опытнo-экспериментальный этап состоял из:

- 1) констатирующего среза;
- 2) обучающего эксперимента;
- 3) контрольного среза.

В эксперименте приняло участие 80 студентов иероглифического культурного типа из Китая, Японии, Южной Кореи уровень владения языком А2-В1. Возраст испытуемых – от 17 до 35 лет. Студенты были разделены на экспериментальную и контрольную группы (ЭГ и КГ).

Констатирующий срез

С целью определения сформированности умения монологического высказывания, был разработан и проведён констатирующий срез.

Для решения проблемы отбора критериев к оценке уровня сформированности умений текстовой деятельности был применён логико-смысловой подход, включающий:

- информационно-содержательную сторону – умение извлекать информацию для высказывания, раскрывать тему и главную мысль;
- структурно-композиционную сторону – умение правильно строить текст, выделять части в тексте, умение связно и последовательно

излагать материал, формулировать вводную и заключительную части текста.

С целью определения умений текстовой деятельности был разработан и проведён констатирующий срез.

Тест включал три задания:

1. Подготовленное монологическое высказывания – пересказ текста.
2. Подготовленное монологическое высказывание – описание картины.
3. Неподготовленное монологическое высказывание – рассказ о любимом фильме (Приложение 1).

Оценивание велось по следующим критериям:

1) *Полнота и объем* – умение полно, точно, развёрнуто и в достаточном объёме выразить смысл.

2) *Последовательность, логичность и связность* – умение последовательно и логично излагать в монологе мысль.

3) *Аргументирование* – умение обосновывать события, явления, поступки героев, давать оценочные суждения.

4) *Композиционная структура* – умение структурированно организовывать высказывание в соответствии с его типом:

- ✓ описать какие-либо признаки предмета речи (предмета, лица, места и др.), по структуре: вступление, перечисление существенных признаков речи, оценка, отношение, впечатление (описание);
- ✓ рассказать о действующих лицах и событиях в определённой хронологической последовательности экспозиция, начало, развитие, развязка, оценка событий (повествование);
- ✓ высказать свою точку зрения, объяснить причины явлений, событий, их связь - тезис, доказательства/опровержение тезиса, вывод(рассуждение).

Умения студентов оценивались методом ассессмента привлечёнными экспертами (преподаватели кафедры интенсивного обучения РКИ РГПУ им. А.И. Герцена) по критериям, представленным в таблице 6.

Рейтерская таблица оценки умения металогического

Критерии оценки умений	Уровень владения умением и баллы		
Фреймовых ✓ Выделение смысловых блоков ✓ Полнота высказывания ✓ Объем высказывания ✓ Структурированность высказывания	<i>Высокий</i>	<i>Пороговый</i>	<i>Низкий</i>
Когнитивно-аналитических ✓ Аргументирование ✓ Связность высказывания ✓ Логичность высказывания			
Функционально-смысловых ✓ Композиционирование по типу речи ✓ Разнообразие языковых средств ✓ Выражение своей точки зрения			

Оценки уровня сформированности умений определялись коэффициентом (Кгр), отражающим среднее значение суммы показателей всех студентов группы, рассчитанного с помощью формулы $K_{гр} = \frac{\sum N_i}{n_i}$, где N_i – баллы студентов за выполненное задание; n_i – количество студентов в г

р Анализ результатов констатирующего среза показал, что наиболее проблемными для обучаемых стали композиционирование по типу речи, структурность и объём высказывания, причём последний критерий оценивался невысоко, чаще по причине избыточности перегруженности высказывания несущественными деталями. В целом, ЭГ и КГ показали равные результат как видно на диаграмме на рисунке 67.

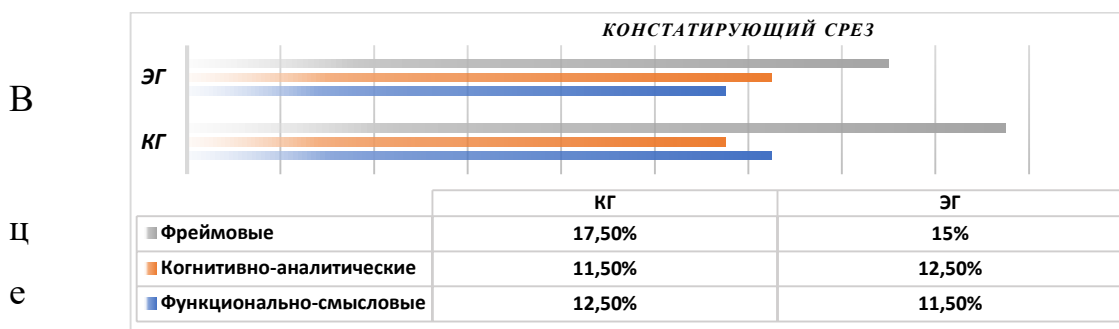


Рис. 67 – Результаты Констатирующего среза

Обучающий эксперимент

Обучающий эксперимент был проведён с целью проверки эффективности разработанного комплекса упражнений на развитие речевой деятельности и критического мышления у студентов иероглифического культурного типа. Для экспериментального обучения был использован разработанный комплекс упражнений на основе поликодовых текстов, целью которого являлось развитие аналитических навыков студентов иероглифического культурного типа: умению обобщать, аргументировать, переосмысливать, прогнозировать и пр., необходимых для активизации монологического высказывания.

Комплекс упражнений был направлен на развитие механизма порождения фраз, трансформируемых из неких ядерных исходных структур, формирующих умения полно, точно, развёрнуто, в достаточном объёме выразить мысль, обосновывать события, явления, поступки героев, давать оценочные суждения; структурированно организовывать высказывание в соответствии с его типом. Комплекс упражнений предполагал развитие совокупности умений, необходимых для продуцирования монологического высказывания и включал блоки умений: когнитивно-аналитический; фреймовый; функционально-смысловой.

Студенты работали с текстами-образцами по деконструкции и анализу содержания текста. В ходе эксперимента были использованы различные поликодовые тексты с когнитивной визуализацией: облако слов, инфографика, web-квест, фреймовые таблицы, интеллект-карты, фишбоун, а также авторские поликодовые тексты «Маятник рассуждения», «Сюжетный экспресс». Каждое упражнение было специально разработано с учётом особенностей иероглифической культуры и направлено на формирование умения монологического высказывания.

Работа с текстом предполагала выполнение ряда упражнений по когнитивным технологиям, таким как интеллект-карта, фишбоун, облако-

слов, схема, таблица, маятник рассуждений, сюжетный экспресс, студенты создавали тексты, которые затем использовали как зрительную опору для монологического высказывания. Разработанный комплекс включал ряд заданий, выполняемых под руководством преподавателя в урочное время и во внеурочное самостоятельно. Форма работы носила фронтальный, групповой и индивидуальный характер. В обучение приняло участие 20 человек из экспериментальной группы уровня владения языком А2-В1. Продолжительность обучения составила 48 академических часа в течение семестра, не включая часы самостоятельной подготовки.

Подобный вид текстотворчества был направлен на развитие умения обобщать, аргументировать, переосмысливать, выстраивать причинно-следственные связи, необходимые для активизации

К комплексу упражнений были применены методы обучения:

- информационно-сообщающий;
- объяснительный;
- инструктивно-практический;
- репродуктивный;
- продуктивный;
- поисково-практический.

Комплекс упражнений основан на дидактических принципах:

- *активности* – напряжённость психических процессов обучаемого, в первую очередь внимания, мышления, памяти и воли, что необходимо для понимания и порождения речи на изучаемом языке;
- *аппроксимации* – создание благоприятной обстановки в учебной аудитории, направленной на повышение речевой активности учащихся, позволяющей устранить боязнь ошибки;

- *взаимодействия основных видов речевой деятельности* – организация учебного процесса, обеспечивающая формирование речевых умений и навыков в основных видах речевой деятельности во взаимодействии друг с другом;
- *индивидуализации* – учет мировоззрения, сфера желаний и интересов, эмоционально-чувственная сфера учащегося в коллективе;
- *интенсивности* – организация занятий, обеспечивающей максимальный объем усвоения материала при минимальных сроках обучения;
- *межкультурного взаимодействия* – учёт национально-культурных особенностей учащихся в условиях межкультурного взаимодействия;
- *наглядности* – диалектический переход от чувственного восприятия к абстрактному мышлению в процессе познания;
- *оптимизации* – выбор приёмов работы с учётом результативности и затрат времени и ресурсов;
- *прочности усвоения* – в процессе обучения учащиеся не только приобретают знания, навыки и умения, но и закрепляют, совершенствуют их;
- *сознательности* – сознательное отношение обучающихся к самому процессу обучения;
- *ситуативно-тематической организации учебного материала* – организация учебного материала, которая отражала бы специфику функционирования отобранного языкового материала в жизненных ситуациях и темах, при котором овладение языком максимально приближено к реальным условиям общения;

- *учёта родного языка* – организация учебного процесса с учётом опыта в родном языке учащихся.

Важно отметить, что разработанный комплекс упражнений в целом направлен на взаимоадаптации аналитического и холистического восприятия информации, развитие вербально-логического мышления необходимого для продуцирования речи на русском языке студентами с иероглифическим типом мышления.

Работая с визуально-когнитивными технологиями на основе поликодового текста и выполняя условно-речевые упражнения с притекстовыми заданиями, студенты иероглифического культурного типа учатся создавать, воспринимать, интерпретировать тексты, выстраивать иерархию понятий, анализировать причинно-следственные связи, обобщать, давать оценку и таким образом получают модель текстовой деятельности на русском языке. Подобная работа включает следующие этапы:

- 1) Определение цели – учащиеся должны понимать, зачем им необходимо проводить визуализацию, какую информацию они хотят визуализировать и что они хотят достичь этой визуализацией;
- 2) Сбор информации – учащиеся должны собрать всю необходимую информацию, которая поможет им понять и запомнить материал;
- 3) Организация информации – учащиеся должны организовать в логическую последовательность в виде графических опор – различных типов поликодовых текстов с когнитивной визуализацией;
- 4) Визуализация информации – учащиеся создают модель или образ монологического высказывания, рисуя от руки или используя графические редакторы;

- 5) Анализ и интерпретация – с опорой на визуальную опору учащиеся анализируют и интерпретируют полученную информацию, используя её для монологического высказывания.

В комплексе были предусмотрены упражнения, которые помогут развить следующие умения:

Когнитивно-аналитический блок умений:

- отбирать информацию;
- анализировать информацию;
- обобщать информацию;
- систематизировать информацию;
- интерпретировать информацию;
- выявлять причинно-следственные связи в информации;
- компрессировать сообщение;
- развёртывать сообщение.

. Фреймовый блок умений:

- структурировать полученную информацию;
- выделять значимые блоки информации;
- строить схемы.

Функционально-смысловой блок умений:

- определять речевые типы высказывания;
- строить композицию высказывания;
- отбирать языковые средства, соответствующие содержанию высказывания.

Работа над комплексом упражнений была нацелена на развитие критического мышления и формирование умения монологического высказывания, которая строилась по модели, представленной на рисунке 68.

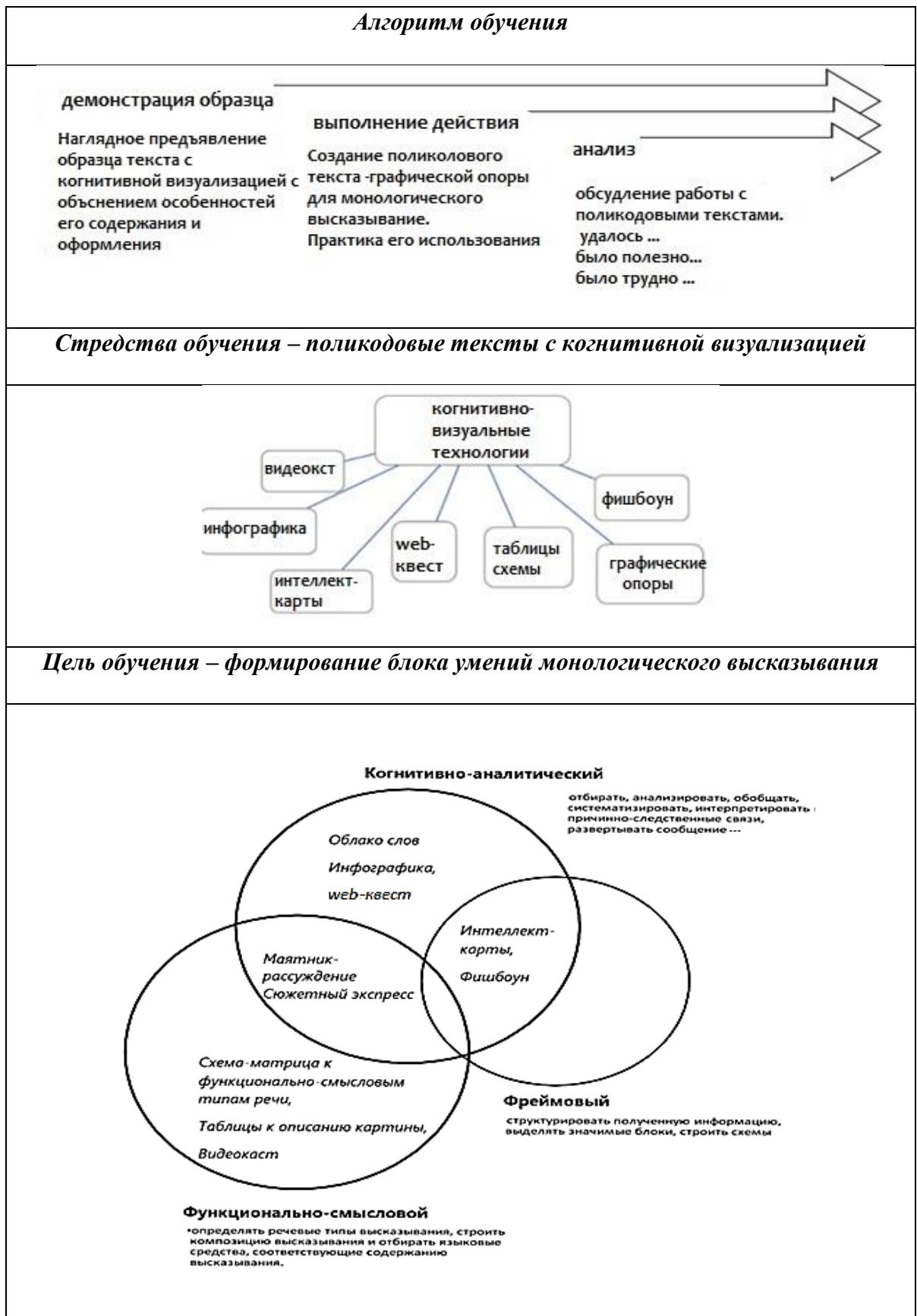
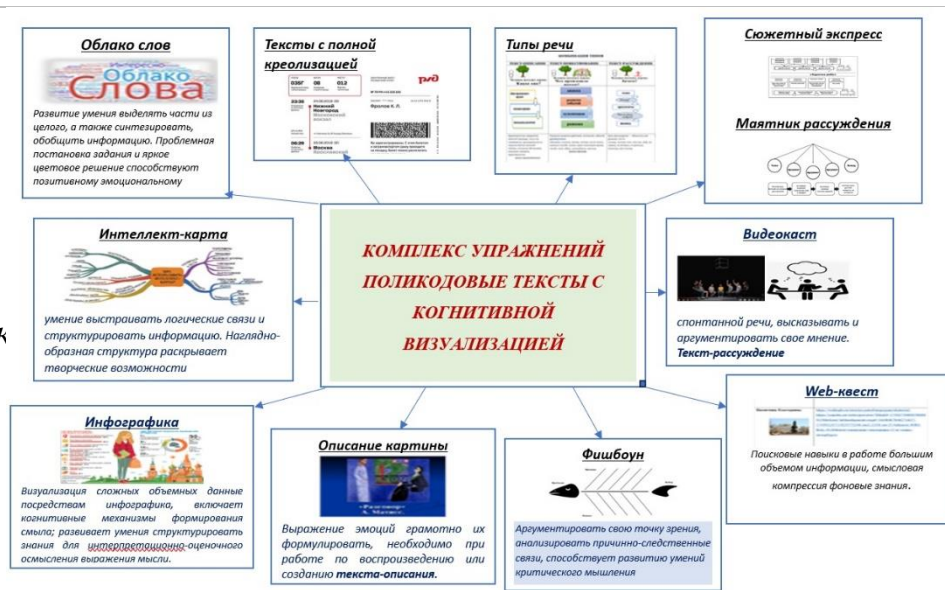


Рисунок 68 – Модель обучения монологическому высказыванию студентов иероглифического культурного типа на основе комплекса упражнений, в котором используются поликодовые тексты с когнитивной визуализацией

Описание комплекса упражнений представлено в таблице 7.

Т
а
б
л
и
ц
а
—
Комплек



Упражнение 1.
«Облако-слов»



Приложение 5)
Особенности

Визуализации информации посредством набора ключевых слов или словосочетаний в яркой цветовой гамме, написанной разными шрифтами. Проблемная постановка задания и яркое цветовое решение способствуют позитивному эмоциональному настрою.

Умения

- анализировать;
- синтезировать; обобщить;
- выделять части из целого.

Задание

Студентам предлагается по облаку-слов к тексту, т.е., по ключевым словам, высказать своё предположение о содержании текста, затем проверить свою догадку, прочитав текст, зашифрованный в облаке-слов. Можно посоревноваться, выяснив в процессе чьё предположение окажется наиболее верным.

Для самостоятельного задания предлагается создать облако-слов к одному из текстов учебника, предъявив его студентам группы, которые должны узнать этот текст.

Упражнение 2.
Web-квест



1. Познакомьтесь с информацией на сайте <https://jettenburg.guide/parkki/drahtbu/>
2. Найдите интересные факты
3. Определите местоположение
4. Сделайте планик для экскурсии

Приложение 6)

Особенности

Технология предполагает получение конкретного практического результата и является одной из форм работы по методу проектов. выделения из нее важного, расширение лексического запаса и фоновых знаний в непроизвольной форме.

Умения

- поисковые;
- самостоятельно работать с большим объёмом информации;
- компрессировать информацию;
- аргументировать свой выбор информации.

Задание

Студентам предлагается поработать с русскоязычными интернет-сайтам с целью найти информацию из задания. Также изучить поликодовые тексты с полной креолизацией: (билет на поезд, билет в парк, билет в музей, меню ресторана) и сформулировать полученную из них информацию. Выполнить творческое задание – придумать историю владельца билета. Поработать с русскоязычными интернет-сайтами в поиске необходимой информации. Рассказать о предпочтениях в проведении досуга, аргументировав свой выбор.


Упражнение 3.
Инфографика



(Приложение 8)

Особенности

Выступая зрительной опорой инфографика, визуализирует сложные объёмные данные. Включаются когнитивные механизмы формирования смысла - обработка и структурирование знаний для выражения мысли, а также интерпретация оценочное осмысление полученной информации.

	<p>Умения</p> <ul style="list-style-type: none"> • презентовать полученную информацию; • рассуждать; • давать оценку; • аргументировать; выражать собственное мнение. <p>Задание</p> <p>Студентам предлагается изучить инфографик, ответить на некоторые вопросы и проанализировать полученную информацию, презентовать ее в виде сообщения и выразить свое мнение. Например, студентам предлагается сравнить ситуацию, представленную на российском инфографике с ситуацией в своей стране.</p>
<p>Упражнение 4. <u>Фишбоун</u></p> 	<p>(Приложение 10)</p> <p>Особенности</p> <p>Создаваемая зрительная опора в виде «рыбного скелета», репрезентирует основную тему, ключевые слова, причинно-следственную связи, что способствует развитию аналитических и коммуникативно-речевых умений.</p> <p>Умения</p> <ul style="list-style-type: none"> • высказывать и аргументировать свою точку зрения; • анализировать причинно-следственные связи; • формулировать проблему; • формулировать вывод. <p>Задание</p> <p>Прочитав и обсудив текст, студенты вместе с преподавателем сделать фишбоун к предлагаемому тексту. Сначала обсуждаются и формулируются главная проблема, факты, причины, и делается вывод. Далее студенты работают в группах над другим текстом и обсуждение в мини группах. Общая схема Фишбоун заполняется на основе мнений группы.</p>

Упражнение 5.
Интеллект-карты



Приложение 11)

Особенности

Создание интеллект-карты – это объёмная и сложная работа, но согласно кросс-культурным исследованиям, студенты иероглифического культурного типа мотивированы на преодоление трудностей. Яркое цветовое решение, иконические компоненты и наглядно-образная структура самой карты, отвечают учебно-познавательному стилю студентов и творческим возможностям правополушарного ассоциативного мышления.

Умения

- выстраивать логические связи;
- выделять значимые блоки информации;
- структурировать информацию;
- формулировать основную мысль;
- обобщать информацию.

Задание

На примере простого текста – сказки «Колобок» студенты учатся создавать интеллект-карту, анализируя текст сказки, трансформируя диалогическую речь в монологическую. Далее создаётся (рисуется) интеллект-карта, а затем используется как зрительная опора для пересказа. Закладывается навык работы со зрительной опорой в виде интеллект-карты.

Самостоятельно студенты создают интеллект-карты к тестам из учебника, а также к своему любимому фильму, сериалу или роману.

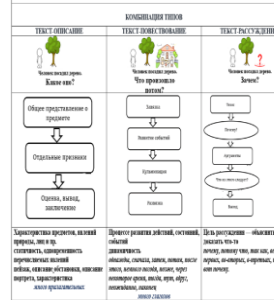
Упражнение 6.
Композиция

(Приложение 12)

Особенности

Знакомство с композицией текста и типами речи. Представление героев, событий, фактов и действий в их причинно-следственной последовательности. Знакомство с типами текста в зависимости от содержания - описание, повествование, рассуждение.

текста



Умения:

- определять речевые типы высказывания;
- строить композицию высказывания;
- отбирать языковые средства, соответствующие содержанию высказывания.

Задание

Изучить схему-матрицу Типы речи. Прочитать тексты и переделить тип речи. Найти языковые средства, указывающие на тип речи. Построить схему к тексту.

Сюжетный Экспресс



(Приложение 12)

Особенности

Для наглядности динамики развития сюжета, студенты на образной графической опоре поликодовом тексте с когнитивной визуализацией Сюжетный экспресс учатся определять реперные точки повествования, используя метафору движения поезда.

Умения:

- выстраивать логические связи;
- видеть реперные точки повествования;
- структурировать информацию.

Задание

Изучите графическую опору сюжетный экспресс на примере сказки «Куричка ряба». Далее работаем с текстами учебника и строим к ним образную графическую опору сюжетный экспресс.

Создаём сюжетный экспресс к короткометражному фильму. Готовим монологическое высказывание по фильму.

Упражнение 8. Описание Картины

(Приложение 13)

Особенности

Работа с описанием картины и заполнением таблиц – хорошая практика в обучении иностранному языку. Такая работа направлена на формирование умения

Регистрация в учебном курсе: 6. Математика - Русские

Задание: заполнить таблицу.

Имя	Фамилия	Этот курс для вас?
Иванов	Иванович	Да
Петров	Петрович	Нет
Сидоров	Сидорович	Да
Климов	Климович	Нет

Задание: заполнить таблицу.

Имя	Фамилия	Этот курс для вас?
Иванов	Иванович	Да
Петров	Петрович	Нет
Сидоров	Сидорович	Да
Климов	Климович	Нет

создания текста описания, способности выражать свои чувства и описывать свои впечатления. Анализ картины может включать в себя обсуждение культурных особенностей и контекста, что способствует более глубокому пониманию страны и языка, который изучается.

Умения:

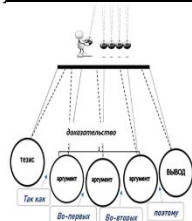
- строить композицию высказывания
- отбирать языковые средства, соответствующие содержанию высказывания;
- выражать свои чувства и мнение.

Задание

Изучаем картину. Заполняем таблицу. Выполняем творческое задание: разыграйте диалог между героями; расскажите предысторию; расскажите историю от лица одного из героев.

Представьте вашу любимую картину.

Упражнение 9. Маятник рассуждения



Особенности

Текст-рассуждение. Визуализация рассуждения на примере метафоры движения маятника помогает студентам понять ритм и ключевые моменты текста, осмыслить и воспроизвести текст. Данная технология направлена на формирование умения последовательно логично излагать сюжет, связно выражать свои мысли в устной и письменной форме.

Умения:

- выстраивать логические связи;
- видеть реперные точки рассуждения;
- структурировать информацию.

Задание

Изучаем образную графическую опору маятник рассуждения и читаем текст «Русский язык». Создаём маятник рассуждения к текстам из учебника.

Смотрим мультфильм из серии Смешарики «Смысл жизни» и сделайте маятник рассуждения к нему. Делимся своим мнением об истории.

упражнение 10
Видеокаст



(Приложение 14)

Особенности

Данное задание предназначено для развития навыков спонтанной речи, умения представлять ситуацию и действующих лиц, высказывать и аргументировать своё мнение. В нём используется динамичный поликодовый текст - видеокаст (видео с выпуском ютубшоу - «Свой/Чужой - Кто миллионер?») <https://www.youtube.com/watch?v=dFhazELXNFA>. Формат и интрига, заложенная в сюжете передачи позволяет вовлечь студентов в игровой процесс, который в свою очередь позволяет в непринуждённой форме усвоить речевые образцы, интонации и некоторые коммуникативные модели поведения носителей изучаемого языка. В работе над заданием также используется приём «Плюс-минус-интересно» как инструмент для оценки идей и принятия решений, формирующий навыки анализа и классификации изучаемой информации. Заполняя таблицу, учащиеся учатся работать с достаточно большим объёмом информации, не искажая её смысла.

Умения

- высказывать своё мнение;
- аргументировать;
- отбирать языковые средства, соответствующие содержанию высказывания рассуждению.

Задание

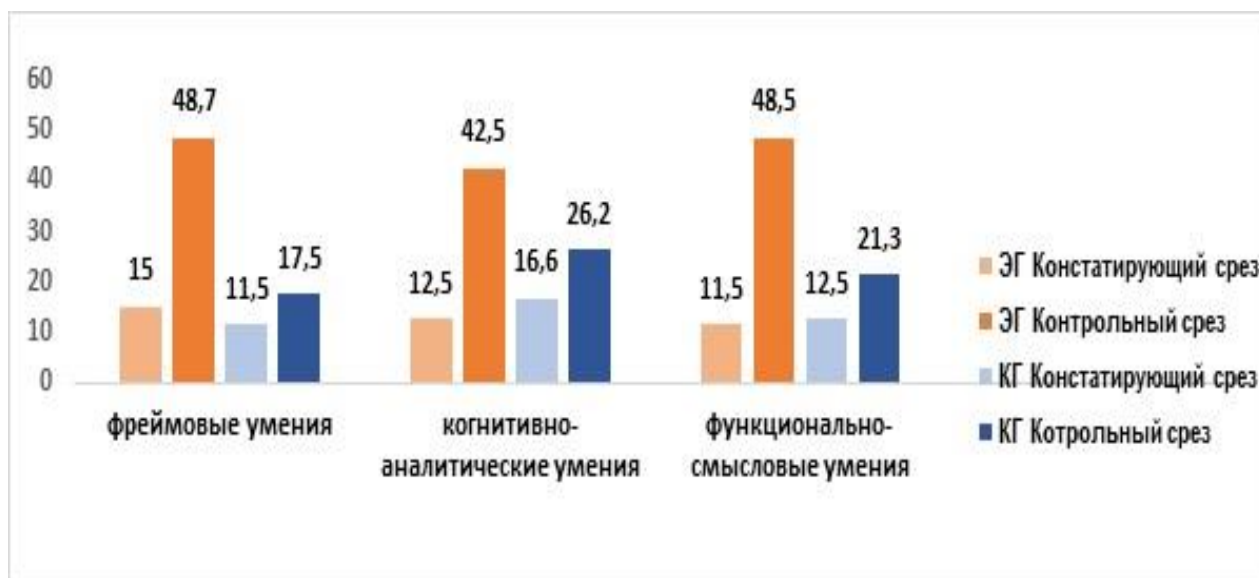
Студентам предлагается присоединиться к игре из **видеокаста**, в которой семь участников передачи по типу игры в «Мафию» путём вопросов и рассуждений пытаются найти двух игроков, дают о себе заведомо ложную информацию. В видео есть текстовое сопровождение вопросов и визуальные подсказки.

Во время просмотра видео несколько раз останавливается на различных этапах игры для обсуждения. В ходе просмотра заполняются таблицы

участники	плюс	минус	интересно
Участник 1			
Участник 2			
Участник 3			
Участник 4			
Участник 5			
Участник 6			
Участник 7			

Контрольный срез

С целью определения динамики сформированности умений монологического высказывания по завершении обучающего эксперимента в ЭГ и КГ было проведено повторное тестирование (тест – Приложение 2, результаты контрольного среза – Приложение 16) и на рисунке 69.



Р

и

с

у

о

к

–

К полученным данным был применён статистический метод обработки результатов Манна-Уитни, по формуле:

$$U_1 = n_1 n_2 + \frac{n_1(n_1 + 1)}{2} - R_1$$

Диаграмма с динамикой сформированности умения монологического высказывания ЭГ и КГ до и после обучающего эксперимента

где n_1 — количество элементов в первой выборке, а n_2 — количество элементов во второй выборке. R_1 - большая сумма рангов. Полученные результаты теста Манна-Уитни указывают на статистически значимое различие между экспериментальной и контрольной группами на констатирующем срезе в отношении способности студентов продуцировать монологическую речь. Данная способность оценивалась на основе суммы трех показателей: когнитивно-аналитические умения, фреймовые умения и функционально-смысловые умения, каждый из которых имел оценку в диапазоне от 0 до 2. Таким образом, финальная оценка монологической речи могла варьироваться в пределах 0-6. Значение критерия Манна-Уитни (U) оказалось ниже критического значения ($376 < 628$) для уровня p -value 0.01, что говорит о том, что мы имеем существенные основания отклонить нулевую гипотезу о равенстве средних значений между экспериментальной и контрольной группами. Дополнительно, проведенный t-тест также выявил значение p -value меньше 0.01, подтверждая статистическую значимость различия между группами. Это различие указывает на положительный эффект проведенных занятий. Как видно из диаграммы на рисунке 70, динамика развития умений особенно заметна у студентов ЭГ.

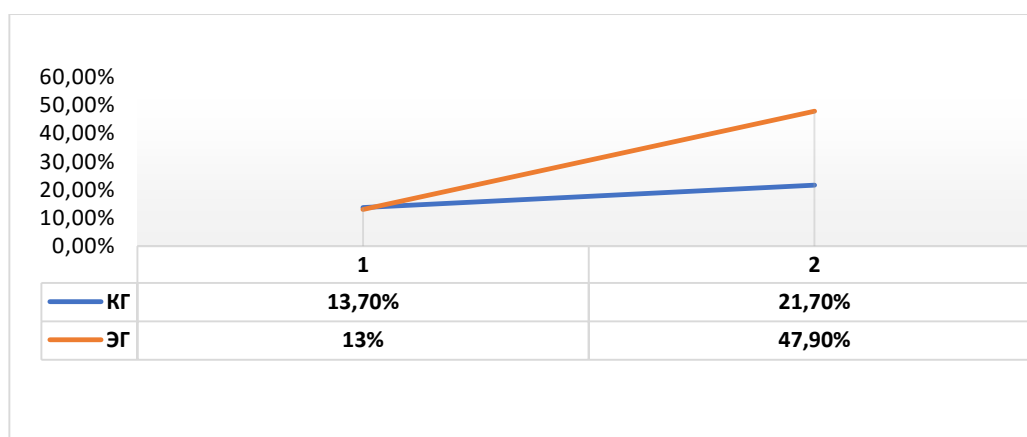


Рисунок 70 – Диаграмма с динамикой сформированности умения монологического высказывания ЭГ и КГ до и после обучающего эксперимента

После экспериментального обучения в группе ЭГ было проведено обсуждение о преимуществах и недостатках такого вида работы. В целом студенты высоко оценили комплекс упражнений, особенно отметив его творческий характер.

В результате проведённого эксперимента было установлено, что разработанный комплекс упражнений действительно эффективен для развития умений монологического высказывания у студентов иероглифического культурного типа. Участники эксперимента показали значительное улучшение в умении анализировать информацию, делать обоснованные выводы и логично, структурированно и последовательно формулировать свои мысли на русском языке.

Таким образом, использование поликодовых текстов позволяет эффективно развивать речевую деятельность у студентов иероглифического культурного типа, доказывая выдвинутую гипотезу о целесообразности использования поликодовых текстов в обучении РКИ данного контингента студентов.

Анализ контрольного среза позволяет утверждать, что комплекс учебных упражнений на основе различных видов поликодового текста позволил значительно улучшить умения в речетворческой деятельности студентов ЭГ по сравнению с показателями студентов КГ по следующим позициям:

- умение создать текст с элементами рассуждения, описания, повествования;
- умение представить ситуацию;
- умение аргументировать;
- логичность текста;
- связность текста;
- объём текста.

Выводы по главе II

Авторы современных учебных пособий по РКИ активно используют различные поликодовые тексты, однако не всегда с должным вниманием относятся к особенностям восприятия и социокультурным традициям студентов-инофонов, особенно по отношению к студентам из стран Восточной Азии.

В аудитории студентов иероглифического культурного типа

и

с 1) коммуникативная значимость и доступность для восприятия;

п 2) высокое качество визуальной и аудиальной составляющих,

о детализация изображений, цветовая насыщенность;

л 3) учёт социокультурных установок, этнокультурных ценностей и

ь фоновых знаний;

з 4) учёт ассоциативно-образного мышления, контекстуальности и холизма

о восприятия информации;

в 5) учёт вертикальной пространственной и временной ориентации, наличие

а тематических классификаторов;

н б) прагматическая направленность и внимание к культурному контенту.

и

Работа с различными типами поликодовых текстов, основанных на

е визуально-когнитивном принципе: интеллект-карты, комикс, web-квест,

инфографика, скрайбинг, фишбоун, облако слов помогает студентам

о иероглифического культурного типа развить умение критического мышления,

б необходимого для текстотворчества, и перейти от привычного

у некоммуникативного стиля обучения к деятельному в овладении РКИ.

ч Важным представляется возможность задействовать поликодовый текст как

а инструмент зрительной опоры, необходимой студентам для взаимоадаптации

ю аналитического и холистического образов мышления, развития умений

щ глобально-логического мышления.

и

х

п

Для достижения наиболее продуктивных результатов при решении проблем в освоении монологической речи на русском языке студентам иероглифического культурного типа следует развивать следующие блоки умений:

- *когнитивно-аналитический* – отбирать, анализировать, обобщать, систематизировать, интерпретировать информацию, выявлять в ней причинно-следственные связи, компрессировать и развёртывать сообщение;
- *фреймовый* – структурировать полученную информацию, выделять значимые блоки, строить схемы;
- *функционально-смысловой* – определять речевые типы высказывания, строить композицию высказывания и отбирать языковые средства, соответствующие содержанию высказывания.

В целом, использование поликодовых текстов в обучении иностранному языку открывает новые возможности для студентов и позволяет им более эффективно усваивать материалы, а современные когнитивно-визуальные технологии делают обучение более интерактивным и увлекательным.

Таким образом, умения структурно-функциональной организации монологического высказывания помогают развить навыки анализа, структурирования, организации и критической оценки информации.

Различные типы поликодовых текстов при обучении русскому студентам из Китая, Южной Кореи, Японии обладают большим лингводидактическим потенциалом и отвечают дидактическим принципам: (1) наглядности; (2) сознательности; (3) деятельного овладения или принцип активности; (4) прочности усвоения знаний.

Отметим также, что структура поликодовых текстов с когнитивной визуализацией корреспондирует учебно-познавательному стилю студентов иероглифического культурного типа, т. е. позволяет задействовать хорошо

развитое ассоциативно-образное мышление и холистическое восприятие информации, и вместе с тем развивает необходимые для речетворчества аналитические умения критического мышления.

Яркая цветная невербальная составляющая поликодовых текстов вызывает позитивный эмоциональный отклик, снижает утомляемость и психологическую напряжённость при обучении.

Практическая направленность работы с поликодовыми текстами получила высокую оценку китайских, южнокорейских и японских студентов. Особенно хотелось бы отметить эффективность когнитивно-визуальных технологий на основе поликодовых текстов в развитии навыков самостоятельной работы и творческого подхода к овладению РКИ.

Результаты экспериментов доказательно подтверждают, что использование различных типов поликодовых текстов, эффективно при обучении студентов иероглифического культурного типа.

Заключение

В ходе работы было установлено, что изучение русского языка как иностранного китайскими, южнокорейскими и японскими студентами требует учёта их учебно-познавательного этностиля, которое обеспечивает этноориентированный подход к преподаванию РКИ.

На языковую картину мира и формирование познавательных процессов жителей Китая, Южной Кореи и Японии существенное влияние оказало китайское иероглифическое письмо, а схожесть кросс-культурных и когнитивных характеристик, проявляющихся в учебно-познавательной деятельности, позволяет объединить представителей этих стран в этногруппу иероглифического культурного типа.

В исследовании подчёркнуто, что изучение русского языка, относящегося к алфавитной культуре, у студентов с иероглифическим типом мышления сопряжено со значительными трудностями. Помимо типологических различий родного и изучаемого языков, существуют также различия в социокультурных и педагогических традициях. Такие поведенческие паттерны, как высокая ориентированность на коллектив, иерархичность, страх «потерять лицо» не всегда корреспондирует с российской педагогической традицией.

Данная работа была обусловлена необходимостью разрешить имеющиеся противоречия между реальными условиями обучения русскому языку как иностранному и потребностями студентов иероглифического культурного типа в активизации продуктивных видов речевой деятельности. Проведённое исследование доказало важность решения актуальной проблемы – разработать методику обучения русскому языку студентов иероглифического культурного типа с использованием поликодовых текстов как эффективного инструмента в обучении речетворческой деятельности, освоение которой даётся им особенно трудно.

С этой целью в нашей работе проведён анализ различных типологий культур и охарактеризованы когнитивные и социокультурные особенности представителей иероглифического культурного типа. Кроме того, обусловлена необходимость опоры на когнитивно-визуальный дидактический принцип, который, с одной стороны, отвечает визуальному восприятию и наглядно-образному мышлению студентов иероглифического культурного типа, а с другой стороны, обеспечивает им развитие умений критического мышления и, как следствие, активизирует речевую деятельность и творческий потенциал, мотивируя таким образом на изучения языка.

В связи с этим было выдвинуто предположение, что действенной и гибкой технологией, направленной на развитие речетворческих умений студентов при изучении русского языка, могут стать визуально-когнитивные технологии на основе поликодовых текстов. Для этого рассмотрены сущностные характеристики и функциональные возможности, заложенные в неомогенную структуру поликодового текста, обоснована значимость поликодовых текстов как единицы обучения языку.

В ходе анализа современных учебных материалов по РКИ отмечено, что не все представленные в них поликодовые тексты учитывают этнокультурную специфику студентов, а именно особенности восприятия визуальной информации и культурологический фактор.

В работе также рассмотрены различные типы учебного поликодового текста, направленные на развитие текстовой деятельности, такие как инфографика, комиксы, интеллект-карты, web-квест, фишбоун, скрайбинг, видео, визуальные новеллы, а кроме того, разработаны авторские технологии *маятник текста* и *сюжетный экспресс*.

Обусловленный целью и задачами исследования, разработан и апробирован комплекс упражнений по использованию различных типов поликодового текста. Экспериментально доказан его высокий

лингводидактический потенциал в развитии аналитического мышления, текстовой деятельности и самостоятельной работы, необходимых в овладения продуктивными видами речевой деятельности студентами иероглифического культурного типа.

На наш взгляд, поликодовые тексты как средство обучения РКИ оказывают эффективное воздействие на студентов иероглифического культурного типа, позволяют преодолеть психологический барьер в межкультурной коммуникации, способствуют качественному усвоению учебной информации, мотивируя студентов на дальнейшее изучение русского языка.

Таким образом в результате работы удалось подтвердить эффективность использования поликодовых текстов с когнитивной визуализацией в формировании фреймовых, когнитивно-аналитических и функционально-смысловых умений монологического высказывания у студентов иероглифического культурного типа. Полученные в ходе исследования теоретические и практические результаты позволяют обозначить перспективы дальнейшего применения поликодовых тестов для формирования других аспектов речевой деятельности при обучении РКИ студентов иероглифического культурного типа, также указывают на возможность использования поликодовых текстов для развития речевых умений и познавательных процессов не только с учётом этноспецифики студентов, но и с учётом возраста, когнитивных предпочтений и степени языковой подготовки.

Список использованной литературы

1. Азимов, Э. Г. Начальный курс русского языка [Текст] / Э. Г. Азимов, М. Н. Вятютнев — М: ИКАР, 2002 — 271 с.
2. Аладышкина, Л. В. О проблемах отбора учебного материала для студентов, изучающих русский язык как иностранный, в эпоху "визуальной культуры" [Текст] / Аладышкина, Л. В. // Язык, культура, менталитет: проблемы изучения в иностранной аудитории: материалы XIV Международной научно-практической конференции. — 2015. — № . — С. 316-319.
3. Алпатов, В. М. Японская социоллингвистика [Текст] / В. М. Алпатов // Социоллингвистика вчера и сегодня: Сб. науч. трудов / Центр гуманитар. науч.-информ. исслед. Отд. языкознания; Редкол.: Трошина Н.Н. (отв. ред.). – Изд-е 2-е., доп. – МОСКВА. — 2008. — С. 50-71
4. Анисимова, Е. Е. Лингвистика текста и межкультурная коммуникация (на материале креолизованных текстов) [Текст] / Анисимова Е. Е. — 1. — М: Academia, 2003 — 122 с.
5. Антонова, Ю. А. Методические приёмы преподавания русского языка как иностранного [Текст] / Ю. А. Антонова // Лингвокультурология. — 2010. — № 4. — С. 5–14.
6. Аошуан, Т. Китайская картина мира. Язык, культура, ментальность [Текст] / Т. Ашан. - М.: Языки славянской культуры, 2004. — 240 с.
7. Арнольд, И.В. Графические стилистические средства [Текст]/ И.В. Арнольд // Иностранные языки в школе. — 1973. — № 3. — С. 13–20.
8. Арнхейм, Р. Искусство и визуальное восприятие Сокращ. пер. с англ. В.Н. Самохина; общ. ред. и вступ. статья В.П. Шестакова. [Текст] / Арнхейм Р. — М: Прогресс, 1974 — 392 с.
9. Арутюнова, Н. Д. Дискурс [Текст] / Н. Д. Арутюнова // Лингвистический энциклопедический словарь. — Москва, 1990. — С. 136-137

10. Арутюнян, Ю.В. Этносоциология: Учеб. пособие для вузов [Текст] / Ю. В. Арутюнян, Л. М. Дробижева, А. А. Сусоколов. — М.: АСПЕКТ-ПРЕСС, 1998. — 270 с
11. Аторина, О. А. Говорение как вид речевой деятельности / Аторина, О. А. [Электронный ресурс] // Молодой учёный: [сайт]. — URL: <https://moluch.ru/archive/398/88045> (дата обращения: 13.09.2022)
12. Баграмова, Н. В. Лингво-методические основы обучения лексической стороне устной речи на английском языке как втором иностранном в педагогическом вузе: специальность 10.02.21 «Прикладная и математическая лингвистика»: Диссертация на соискание доктора педагогических наук / Баграмова Н. В. ; Российский государственный педагогический университет им. АИ Герцена. — Санкт-Петербург, 1993. — 504 с.
13. Баграмова, Н. В. Сфера иероглифической культуры изучающих китайский язык как иностранный [Текст] / Н. В. Баграмова, Л. А. Макаренко // Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. — 2020. — № 2. — С. 62-69.
14. Балыхина, Т.М. Какие они, китайцы? Этнометодические аспекты обучения китайцев русскому языку [Текст] / Т.М. Балыхина, Чжао Юйцзян // Высшее образование сегодня. — 2009. — № 5. — С. 16–22.
15. Балыхина, Т.М. Лингводидактическая теория ошибки и пути преодоления ошибок в речи иностранных учащихся: Учебное пособие [Текст] / Т.М. Балыхина, О.П. Игнатьева. — М.: РУДН, 2006 — 195 с.
16. Бархударов, Л.С. Язык и перевод: вопросы общей и частной теории перевода [Текст] / Л. С. Бархударов. - Изд. 2-е. — Москва: Изд-во ЛКИ, 2008 — 235 с.
- Басова, М. В. Использование видеоматериалов на занятиях РКИ со студентами-иностранцами уровня В1-В2 [Текст] / Басова, М. В. // Языки. Культуры. Перевод...— 2017. — № 1. — С. 22-29.

18. Басырова, А. Е. Инфографический текст как новое средство наглядности на уроках РКИ [Текст] / А. Е. Басырова // Проблемы преподавания филологических дисциплин иностранным учащимся: сборник материалов IV Международной научно-методической конференции, Воронеж, 28–30 января 2016 года. — Воронеж: Издательско-полиграфический центр "Научная книга", 2016. — С. 22-26
19. Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества [Текст] / М. М. Бахтин; [примечания С. С. Аверинцева, С. Г. Бочарова]. — 2-е изд. — Москва: Искусство, 1986. — 444 с.
20. Беженарь, О. А. Этноориентированная модель обучения русскому языку италиязычных учащихся вне языковой среды: специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания»: Автореферат на соискание кандидата педагогических наук / Беженарь, О. А. ; Российский университет дружбы народов. — Москва, 2017. — 23 с.
21. Беляев, Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам: Пособие для преподавателей и студентов [Текст]/ Б.В. Беляев. — 2-е изд. — М.: Просвещение, 1965. — 227 с.
22. Беляева, И. Г. Работа с ментальными картами в процессе обучения немецкому языку в неязыковом вузе [Текст] / И. Г. Беляева // Перспективы развития современных гуманитарных наук: Сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции, Воронеж, 11 декабря 2016 года. — Воронеж: Инновационный центр развития образования и наук, 2016. — С. 44-46.
23. Бенедикт, Р. Хризантема и меч. Модели японской культуры [Текст] / Р. Бенедикт культурного типа; пер. с англ. Н. М. Селиверстова под ред. А. В. Говорунова. — Санкт-Петербург: Наука, 2004. — 357 с.
24. Бережнова, Л.Н. Этнопедагогика: учебник для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению 050100

- "Педагогическое образование" [Текст] / Л. Н. Бережнова, И. Л. Набок, В. И. Щеглов. - 3-е изд., перераб. и доп. — Москва: Академия, 2013. — 232 с.
25. Бернацкая, А.А. К проблеме креолизации текста: история и современное состояние [Текст] / А.А. Бернацкая // Известия Уральского государственного педагогического университета. Лингвистика. — 2000. — № 3. — С. 104–110
26. Бершадская, Е. А. Применение метода интеллект-карт в учебном процессе [Текст] / Е. А. Бершадская // Непрерывное педагогическое образование.ru. — 2012. — № 1. — С. 67.
27. Бобрышева, И.Е. Культурно-типологические стили учебно-познавательной деятельности иностранных учащихся в методике обучения русскому языку как иностранному: Научное издание [Текст] / И.Е. Бобрышева. – М.: Флинта; М.: Наука, 2004. — 255 с.
28. Болотнова, Н. С. Текстовая деятельность на уроках русской словесности: методика лингвистического анализа художественного текста: (Метод. пособие) [Текст] / Н.С. Болотнова. — Томск: UFO-Press, 2002. — 64 с.
29. Большакова, Л.С. О содержании понятия «поликодовый текст» [Текст] / Л.С. Большакова // Вестник Самарского государственного университета. — 2008. — № 4 (63). — С. 19–24.
30. Бромлей, Ю.В. Современные проблемы этнографии: (Очерки теории и истории) [Текст] / Ю. В. Бромлей. — М.: Наука, 1981. — 390 с.
31. Быкова, О. П. Обучение русскому языку как иностранному в иноязычной среде: (на примере южнокорейских университетов) / О. П. Быкова; Гос. ин-т русского яз. им. А. С. Пушкина. – Москва: Гос. ин-т русского яз. им. А. С. Пушкина, 2010. — 224 с.

32. Быкова, О.П. Обучение русскому языку как иностранному в иноязычной среде [Текст] / О.П. Быкова. — М.: Русский язык. Курсы, 2014. — 200 с.
33. Быстрова, Е.А. Коммуникативная методика в преподавании русского языка [Текст] // Рус. язык в школе, 1996. — № 1.
34. Бьюзен Т. Супермышление. [Текст] / Т.Бьюзен - ООО «Попурри», 2013. — 458 с.
35. Вавулина, А. В. Использование технологии web-квест при обучении РКИ на разных этапах обучения [Текст] / А. В. Вавулина, Е. Ю. Николенко // Ученые записки Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского. Филологические науки. — 2017. — Т. 3 (69). — № 4. — С. 52-65.
36. Вагнер В.Н. Национально ориентированная методика в действии [Текст] // Русский язык за рубежом. — 1988. — № 1. — С. 70-75.
37. Вагнер, В. Н. Методика преподавания русского языка англоговорящим и франкоговорящим: специальность 13.00.02 "Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)»: автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук / В. Н. Вагнер— Москва, 1997. — 41 с.
38. Вайнрайх, У. Языковые контакты: Состояние и пробл. исслед. [Текст] / [Предисл. А. Мартине]; Пер. с англ. яз. и коммент. Ю.А. Жлуктенко; Вступ. статья В.Н. Ярцевой. — Киев: Вища школа. Изд-во при Киев. ун-те, 1979. — 263 с.
39. Валгина, Н.С. Теория текста: Учебное пособие [Текст] / Н.С. Валгина. — М.: Логос, 2003. — 173 с.
40. Ван, Л. Обучение китайских студентов русскому языку с учетом национальной языковой личности (начальный этап обучения) [Текст] / Л. Ван // Интерактивная наука. — 2017. — № 10(20). — С. 14-18

41. Вашунина, И.В. Взаимовлияние вербальных и невербальных (иконических) составляющих при восприятии креолизованного текста: специальность 10.02.19 «Теория языка» : Диссертация на соискание доктора филологических наук / И.В. Вашунина; Институт языкознания РАН. — Москва, 2017. — 511 с.
42. Вебер, М. «Объективность» социально-научного и социально-политического познания / М. Вебер. Избранные произведения. — Москва: Прогресс, 1990 — 808 с.
43. Вежбицкая, А. Язык. Культура. Познание: [пер. с англ.]/ А. Вежбицкая; отв. ред. и сост. М. А. Кронгауз; вступ. ст. Е. В. Падучевой. — Москва: Рус. слов., 1996. — 411 с
44. Вербицкий, А. А. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции: монография [Текст] / А. А. Вербицкий, О. Г. Ларионова. — М: ООО "Издательская группа "Логос", 2009. — 336 с.
45. Верещагин, Е. М. В поисках новых путей развития лингвострановедения: концепция рече-поведенческих тактик [Текст] / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. — М.: Гос. ин-т рус. яз. им. А. С. Пушкина, 1999. — 84 с.
46. Виноградов, В.В. Проблемы русской стилистики [Текст] / В. В. Виноградов — М.: Высшая школа, 1981. — 320 с.
47. Владимирова, Т. Е. Этика "лица" как доминанта китайского стиля общения [Текст] / Т. Е. Владимирова // Научный вестник Московского государственного технического университета гражданской авиации. — 2006. — С. 69-75.
48. Воробьев В. В. Лингвокультурология : (Теория и методы) [Текст] / В. В. Воробьев. — М.: Изд-во Рос. ун-та дружбы народов, 1997. — 331 с.
49. Всеволодова М.В. Теория функционально-коммуникативного синтаксиса: Фрагм. приклад. (пед.) модели яз.: Учебник / М. В.

- Всеволодова; Моск. гос. ун-т им. М.В. Ломоносова. Филол. фак. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 2000. — 501 с.
50. Выготский, Л. С. Лекции по психологии развития [Текст] / Л. С. Выготский // Культурно-историческая психология. — 2021. — Т. 17. — № 2. — С. 5-22.
51. Вятютнев, М.Н. Теория учебника русского языка как иностранного: (Метод. основы) [Текст] / М. Н. Вятютнев. — М.: Рус. яз., 1984. — 144 с.
52. Гадалина, И.И. Весёлые истории в картинках: Учебное пособие по речевой практике [Текст] / И.И. Гадалина. — 2-е изд. — М.: Русский язык. Курсы, 2014. — 144 с.
53. Гак. В.Г. Русский язык в сопоставлении с французским: [учебное пособие] [Текст] / В. Г. Гак. — Изд. 7-е. — Москва: Ленанд, 2014. — 261 с.
54. Гальперин, И.Р. Текст как объект лингвистического исследования / И. Р. Гальперин. — 3-е изд., стер. — М.: УРСС, 2005. — 137 с.
55. Гарднер, Г. Структура разума. Теория множественного интеллекта: [Текст] / Говард Гарднер; [пер. с англ. А. Н. Свирид]. — М: Вильямс, 2007. — 501 с.
56. Гачев, Г. Д. Национальный космо-психо-логос [Текст] / Г. Д. Гачев // Вопросы философии. — 1994. — № 12. — С. 57-78.
57. Гилевич, Е. Г. Ментальная карта как развивающая технология в обучении иностранному языку в вузе [Текст] / Е. Г. Гилевич // Преподавание иностранных языков в условиях интернационализации образования: материалы Международной научно-практической конференции, Минск, 1-2 февраля 2013 г. — Минск : БГЭУ, 2013. — С. 137-138.
58. Гончар, И.А. Вербализация инфографики: специфика текстообразования (на материале видеogramм «Россия в цифрах»)

- [Текст] / И.А. Гончар // Филологический класс. — 2015. — № 2(40). — С. 62–65.
59. Гордеева, М. Ю. Учёт национальных особенностей мышления японских слушателей в процессе обучения русскому языку как иностранному [Текст] / М. Ю. Гордеева, И. В. Дегтева // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. — 2016. — № 5-3. — С. 478-480.
60. Горелов, И.Н. Невербальные компоненты коммуникации [Текст] / И.Н. Горелов; отв. ред. В.Н. Ярцева. — 4-е. изд. — М.: ЛИБРОКОМ, 2009. — 112 с.
61. Гудков, Д.Б. Теория и практика межкультурной коммуникации [Текст] / Д. Б. Гудков. — М.: Гнозис, 2003. — 286 с.
62. Гулая, Т. М. Нейродидактика и ее использование в преподавании иностранных языков [Текст] / Т. М. Гулая, С. А. Романова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. — 2017. — № 10-1(76). — С. 196-198.
63. Дармилова С. В. К вопросу об оптимизации процесса обучения иностранным языкам и культуре посредством наглядности [Текст] // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. — 2008. — № 5. — С. 188–190.
64. Деполян, К. А. Национально ориентированный подход к преподаванию русского языка как иностранного за рубежом (на примере корейских университетов) [Текст] / К. А. Деполян // Теория и практика общественного развития. — 2015. — № 4. — С. 140-142
65. Дмитриева, Д.Д. Использование поликодовых текстов на занятиях по РКИ [Текст] / Д.Д. Дмитриева, Е.С. Скляр // Методика преподавания иностранных языков и РКИ: традиции и инновации: Сборник научных трудов. — Курск, 2020. — С. 373–378.

66. Дридзе, Т.М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации: Проблемы семиосоциопсихологии [Текст] / Т. М. Дридзе; Отв. ред. И. Т. Левыкин. — М.: Наука, 1984. — 268 с.
67. Дубовицкая, Л.В. Феномен креолизованного текста: на материале креолизованных текстов письменной коммуникации: специальность 10.02.19 «Теория языка»: Диссертация на соискание кандидата филологических наук/ Дубовицкая, Л.В.; Московский Государственный университет. — Москва, 2013. — 161 с.
68. Ейгер, Г.В. К построению типологии текстов / Г.В. Ейгер, В.Л. Юхт // Лингвистика текста: Материалы научной конференции при МГПИИЯ им. М. Тореца. – Ч.1. – 1974. – С. 103–109.
69. Елизарова, Г. В. Культура и обучение иностранным языкам: для студентов высших учебных заведений / Г. В. Елизарова; Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. – Санкт-Петербург: КАРО, 2005. – 352 с.
70. Жинкин, Н.И. Язык – речь – творчество: Исслед. по семиотике, психолингвистике, поэтике: (Избр. тр.) / Н.И. Жинкин. – М.: Лабиринт, 1998. – 364 с.
71. Зализняк, А.А, Ключевые идеи русской языковой картины мира / Анна А. Зализняк, И. Б. Левонтина, А. Д. Шмелев. - М.: Яз. славян. культуры, 2005. - 540 с.
72. Зеленина, Л. Е. Визуальные новеллы как способ формирования иноязычной проектной компетенции / Л. Е. Зеленина, Н. Г. Соснина // Педагогическое образование в России. – 2020. – № 2. – С. 154-158.
73. Зимняя, И.А. Лингвopsихология речевой деятельности / И.А. Зимняя. – Москва: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. – 432 с.
74. Золотова Г. А. Грамматика как наука о человеке/Г.А. Золотова // Русский язык в научном освещении. - № 1. - М., 2001. - С. 107-113

75. Иванов В. В. Фонема и письмо в древней культуре и их связь с атомизмом // Иванов В. В. Иванов опросы философии- 2014. - №6. – С. 29–39
76. Иванов, В. В. Избранные труды по семиотике и истории культуры / В. В. Иванов; Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, Институт теории и истории мировой культуры. – Москва: Издательство "Языки славянских культур", 2007. – 792 с
77. Иванов, В. В. Чет и нечет: Асимметрия мозга и знаковых систем / В. В. Иванов. – Москва: Советское радио, 1978. – 184 с.
78. Иванова, Э. И. Наше время: Учебник русского языка для иностранцев (элементарный уровень) / Э.И. Иванова, С.В. Медведева, Н.Н. Алёшичева. –М.: Русский язык. Курсы. – 2015. – 216 с.
79. Ильин, Д. Ю. Этноориентированное обучение чтению при изучении русского языка как иностранного / Д. Ю. Ильин // Интерактивные методы преподавания русского и иностранных языков: коллективная монография. – Москва: Российский университет дружбы народов (РУДН), 2016. – С. 300-307
80. Сорокин, Е. И. Тексты новой природы: проблемы междисциплинарного исследования / Е. И. Казакова // Психологическая наука и образование. – 2016. – Т. 21. – № 4. – С. 102-109.
81. Казакова Е. И. Тексты новой природы: проблемы междисциплинарного исследования // Психологическая наука и образование. 2016. Т. 21. № 4. С. 102–109
82. Калмыкова З.И. Развивает ли продуктивное мышление система обучения В.Ф. Шаталова / З.И.Калмыкова// Вопросы психологии 1987. - № 2. – С. 71-80
83. Карасик, В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В. И. Карасик. – Волгоград: Научное издательство ВГСПУ "Перемена", 2002. – 477 с.

84. Караулов, Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю.Н. Караулов. - 4-е изд., стер. – М.: УРСС, 2004. – 261 с.
85. Карсканова Н. А. Визуальные новеллы как издательский феномен: магистерская диссертация / Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина, Уральский гуманитарный институт, Кафедра издательского дела. – Екатеринбург, 2019. – 364 с. [Электронный ресурс]. URL: <https://elar.urfu.ru/handle/10995/78076> (дата обращения: 3.12.2020)
86. Квон Сун Ман. Лингвометодический потенциал рекламных текстов и его использование при обучении русскому языку иностранных учащихся: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.02 / Гос. ин-т рус. яз. им. А.С. Пушкина. - Москва, 2006. - 25 с.
87. Кийкова, Е. В. Анализ эффективности применения инфографики в учебном процессе вуза / Е. В. Кийкова, Е. Ю. Соболевская, Д. А. Кийкова // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 6. – С. 222.
88. Кобзев А.И. Философия и духовная культура Китая/А.И.Кобзев // Духовная культура Китая: энциклопедия: в 5 т. М., 2006. Т. 1. Философия. - 2006. - С. 44-55.
89. Кожевникова, М. Н. Национально ориентированная модель обучения иностранных граждан в российских вузах / М. Н. Кожевникова. – 2-е издание, стереотипное. – Москва: Общество с ограниченной ответственностью "ФЛИНТА", 2016. – 160 с.
90. Коломейцева, Е. Б. Игра-квест как метод активного обучения в РКИ / Е. Б. Коломейцева, С. А. Шмалько-Затиная // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 72-2. – С. 124-128.

91. Колшанский, Г. В. Паралингвистика: монография / Г. В. Колшанский; Г. В. Колшанский. – Изд. второе, доп. – Москва: URSS, 2005. – 93 с.
92. Кольцов, И. А. Методика использования креолизованных гипертекстов в обучении межкультурному иноязычному общению студентов языкового вуза: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.02 / Кольцов Иван Анатольевич; [Место защиты: Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена]. - Горно-Алтайск, 2009. - 470 с
93. Комарова, Ю. А. Методика обучения старшеклассников монологическому рассуждению на основе рекламных материалов / Ю. А. Комарова, И. С. Хабарова // Обучение иностранным языкам: методическое пособие для преподавателей, аспирантов и студентов: материалы для специалиста образовательного учреждения. – Санкт-Петербург: Общество с ограниченной ответственностью "Издательско-полиграфический центр "КАРО", 2003. – С. 148-158.
94. Королева, С. Б. Комиксы в обучении РКИ: источники и приемы работы / С. Б. Королева, К. А. Полозова // Национальная Ассоциация Ученых. – 2020. – № 59-1(59). – С. 8-11
95. Костомаров, В.Г. Методическое руководство для преподавателей русского языка как иностранного / В.Г. Костомаров, О.Д. Митрофанова. – 4-е изд., испр. – М.: Русский язык, 1988. – 135 с
96. Кротова, Т. А. Способы реализации этноориентированной методики обучения русскому языку как иностранному с позиций лингвокультурной адаптации (на примере арабского контингента) / Т. А. Кротова // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. – 2014. – № 2. – С. 22-28.
97. Крысин, Л.П. Толковый словарь иноязычных слов / Л. П. Крысин. – М.: Эксмо, 2008. – 944 с.

98. Кузьмина, Е.О. Использование поликодовых текстов в обучении РКИ на начальном этапе / Е.О. Кузьмина // Наука и школа. – 2019. – № 1. – С.118-123.
99. Кузьмина, Е.О. Поликодовые тексты как средство обучающего контроля в преподавании русского языка как иностранного китайским студентам: уровни А1-А2: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.02 / Кузьмина Елена Олеговна; [Место защиты: Московский педагогический государственный университет]. - Москва, 2021. - 19 с
100. Кулибина, Н.В. Современная лингводидактическая парадигма преподавания русского языка как иностранного/неродного / Н. В. Кулибина // Международный аспирантский вестник. Русский язык за рубежом. – 2015. – №3–4. – С.14 – 20.
101. Куницына, О. М. Дидактический потенциал поликодового текста в обучении иностранному языку / О. М. Куницына // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. – 2020. – № 4(837). – С. 138-149.
102. Куст, Т. С. О гипертекстуальности и креолизованности текстов электронных учебных пособий / Т. С. Куст // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2008. – № 2(2). – С. 62-65
103. Куцерева-Жаме, А.М. Спасибо! / А.М. Куцерева-Жаме, М. Китадзё. – СПб.: Златоуст, 2014. – 192 с.
104. Лакофф, Д. Метафоры, которыми мы живем / Д. Лакофф, М. Джонсон; Дж. Лакофф, М. Джонсон; перевод с английского А. Н. Баранова и А. В. Морозовой; под редакцией и с предисловием А. Н. Баранова. – Москва: УРСС, 2004. – 256 с.
105. Ланьков, А. Н. Быть корейцем... / А. Н. Ланьков; Ланьков А. Н. – Москва: АСТ, 2006.

106. Лебедева, Н. М. ИмPLICITные теории инновативности: межкультурные различия / Н. М. Лебедева // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2012. – Т. 9. – № 2. – С. 89-106
107. Леви-Строс, К. Структурная антропология / К. Леви-Строс; [Пер. с фр. под ред. и с примеч. Вяч. Вс. Иванова]. - М.: Наука, 1985. - 535 с
108. Леонтович, О.А. Введение в межкультурную коммуникацию: учебное пособие / О.А. Леонтович. - Москва: Гнозис, 2007. – 366
109. Леонтьев, А.А. Мышление на иностранном языке как психологическая и методическая проблема / А.А. Леонтьев // Иностранные языки в школе. – 1972. – № 1. – С. 24–30.
110. Леонтьев, А.А. Основы психолингвистики: Учеб. для студ. вузов, обучающихся по спец. «Психология» / А.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1999. – 288 с.
111. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1974. – 304 с.
112. Лингвокультурология в теории и методике обучения русскому языку как иностранному: коллективная монография / Р. М. Теремова, В. Л. Гаврилова, О. А. Игошина [и др.]; науч. ред. Теремова Р. М.; Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена. - Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2019. - 255 с.
113. Лингвометодический потенциал поликодового публицистического текста (на материале текстов "Анатомия Петербурга") / Т. Б. Авлова, Т. В. Булова, С. А. Карташева [и др.] // Мир русского слова. – 2017. – № 2. – С. 87-91
114. Лотман, Ю.М. Текст в тексте / Ю.М. Лотман // Ученые записки Тартуского государственного университета. Труды по знаковым системам XIV. – Тарту: Издательство Тартуского университета, 1981. – Вып. 567. – С. 3–18.

115. Лурия, А.Р. Лекции по общей психологии / А.Р. Лурия. – СПб.: Питер, 2007. – 320 с.
116. Лурия, А.Р. Маленькая книжка о большой памяти: (Ум мнемониста) / А. Р. Лурия. - М.: Эйдос, 1994. - 96 с
117. Лысакова, И. П. Лингвокультурология и межкультурная коммуникация: к вопросу о понятийном аппарате дисциплин / И. П. Лысакова // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. – 2008. – № 4. – С. 50-52
118. Льюис, Ричард Д. Столкновение культур: путеводитель для всех, кто делает бизнес за границей / Ричард Льюис; пер. с англ. Алексея Андреева и Марии Павловой. - Москва: Манн, Иванов и Фербер, 2013. - 635 с
119. Маклюэн, М. Галактика Гутенберга: становление человека, печатающего / Маршалл, Маклюэн; пер. И. О. Тюриной. - Москва: Акад. Проект; Фонд "Мир", 2005. - 495 с
120. Максименко, О. И. Поликодовый vs. креолизированный текст: проблема терминологии / О. И. Максименко // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. – 2012. – № 2. – С. 93-102.
121. Манько, Н. Н. Когнитивная визуализация дидактических объектов в активизации учебной деятельности / Н. Н. Манько // Известия Алтайского государственного университета. – 2009. – № 2(62). – С. 22-28.
122. Маслова, В.А. Лингвокультурология: учебное пособие: для студентов высших учебных заведений / В. А. Маслова. - 4-е изд., стер. - Москва: Академия, 2010. – 202 с.

123. Мацумото, Д. Психология и культура: Современ. исслед. / Дэвид Мацумото. - 3. междунар. изд. - Санкт-Петербург: Прайм-Еврознак; Москва: Нева, 2002. - 414 с.
124. Мердок, Д. П. Общий знаменатель культур / Д. П. Мердок // Культурология. - 2005. - № 1(32). - С. 202-226.
125. Митрофанова, О. Д. Принцип диалога культур в методическом освещении / О. Д. Митрофанова // Мир русского слова. - 2005. - № 1-2. - С. 44-48.
126. Мозелова, И. Русский сувенир. Учебник. Элементарный уровень / И. Мозелова. - М.: Русский язык. Курсы, 2019. - 160 с.
127. Московкин, Л.В. История методики обучения русскому языку как иностранному / Л.В. Московкин, А.Н. Щукин. - М.: Русский язык. Курсы, 2013. - 400 с
128. Мухаммад Л.П. Антропологический принцип при моделировании языковой личности китайского студента в целях обучения / Л.П. Мухаммад, Ван Лися // Российский научный журнал. - Рязань, 2016. - №2 (51). - С. 79-84
129. Нгуен Нгок Ха. Система грамматических упражнений для обучения русскому языку вьетнамских студентов технического института на продвинутом этапе: дис. ... канд. пед. наук. - М., 2003. - 223 с.
130. Невмержицкая, Е.В. Этноориентированная методика обучения иностранному языку в системе среднего профессионального образования: автореферат дис. ... доктора педагогических наук: 13.00.02 / Невмержицкая Елена Виероглифического культурного типаорвна; [Место защиты: Рос. ун-т дружбы народов]. - Москва, 2011. - 51 с.
131. Нейсбетт, Р. География мысли / Ричард Нейсбит; [пер. с англ. Н. Парфеновой]. - Москва: Астрель, 2011. - 285 с.

132. Никитина, М. А. Обучающий потенциал поликодовых текстов (на примере визуальных новелл) / М. А. Никитина // #ScienceJuice2020: сборник статей и тезисов, Москва, 23–27 ноября 2020 года / Московский городской педагогический университет. – Москва: Издательство ПАРАДИГМА, 2021. – С. 304-310.
133. Николаева, Т.М. Паралингвистика / Т.М. Николаева // Лингвистический энциклопедический словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1990. – С. 367.
134. Одагири, Н. Особенности обучения японских студентов русскому языку / Н. Одагири // Вестник Северо-восточного федерального университета им. М.К. Аммосова. Серия: Педагогика. Психология. Философия. – 2019. – № 3(15). – С. 14-16.
135. Одинцова, И. В. Когнитивная лингводидактика в ряду других когнитивных наук / И. В. Одинцова // Мир русского слова. – 2017. – № 4. – С. 80-86.
136. Орлянская, Т. Г. Истоки своеобразия японской культуры / Т. Г. Орлянская // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2009. – № 4. – С. 46-57.
137. Павлова И. П. Как сделать аутентичный текст доступным для студентов// Программно-методическое обеспечение профессионально ориентированной подготовки по иностранному языку в нелингвистическом вузе. М.: ФГБОУ ВПО МГЛУ, 2015. С. 152–168
138. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е. И. Пассов. - 2-е изд. - Москва: Просвещение, 1991. - 600 с.
139. Петрова, Т. Е. Корпус поликодовых текстов в учебных материалах по РКИ: цель, принципы и перспективы развития / Т. Е. Петрова, Т.

- Чжан // Динамика языковых и культурных процессов в современной России. – 2022. – № 7. – С. 1434-1436.
140. Писарь, Н. В. Web-квест как средство повышения мотивации иностранных слушателей к изучению русского языка (на примере web-квеста "Таинственный текст Главреда") / Н. В. Писарь, Ж. В. Ремболович, Н. В. Юрасюк // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2021. – Т. 6. – № 3. – С. 447-454.
141. Пильщикова В.А., Сонин А.Г. Общее языкознание Часть 3// В. А. Пищальникова, А. Г. Сонин//, Москва «Валент» 2021. – с.415.
142. Плужник, И.Л. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции студентов гуманитарного профиля в процессе профессиональной подготовки / Ирина Ленаровна Плужник: автореферат дис. ... доктора педагогических наук: 13.00.01 / Тюмен. гос. ун-т. - Тюмень, 2003. - 46 с.
143. Погребнова, А. Н. К вопросу об актуальности метода когнитивной визуализации и его применении к решению различных учебных задач в контексте высшей школы / А. Н. Погребнова // Педагогический журнал. – 2017. – Т. 7. – № 4А. – С. 246-262.
144. Подалко, П. Э. Русский язык в Японии: взгляд изнутри. Историко-культурный аспект и его влияние на особенности преподавания иностранных языков / П. Э. Подалко // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: История, филология. – 2018. – Т. 17. – № 2. – С. 79-89.
145. Пойманова, О.В. Семантическое пространство видеовербального текста: дисс. ... канд. филол. наук: 10.02.19 / Пойманова Ольга Валентиновна. – М., 1997. – 237 с
146. Психология XXI века: Учеб. для вузов / [Александров И.О., Александров Ю.И., Агарков В.А. и др.]; под ред. В.Н. Дружинина. - М.: Per Se, 2003. - 863 с

147. Пугачев, И.А. Этноориентированная методика в поликультурном преподавании русского языка иностранцам: монография / И.А. Пугачев. – М.: РУДН, 2011. – 284 с.
148. Рогова, Г.В. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в средней школе/ Г.В. Рогова, И.Н. Верещагина. – М.: Просвещение, 1988. – 224 с.
149. Рогова, К. А. Теория текста как сфера изучения речи / К. А. Рогова // Мир русского слова. – 2009. – № 2. – С. 7-13.
150. Розенцвейг, М.Ю. Проблемы языковой интерференции: Автореферат дис. на соискание ученой степени доктора филологических наук. 100219 / Моск. гос. пед. ин-т иностр. яз. им. Мориса Тореза. - Москва: [б. и.], 1975. - 50 с.
151. Рубец М. В. Восприятие и языковая картина мира (на материале китайского языка) дисс...канд. философских наук: 09.00.01 / Рубец М. В.– Москва, 2015. — 138 с.
152. Рубец, М. В. Роль китайской языковой картины мира в организации когнитивных процессов её носителей / М. В. Рубец // Общество и государство в Китае. – 2016. – Т. 46. – № 2. – С. 513-530
153. Румянцева, Н. М. Этноориентированное обучение - важная составляющая методики преподавания русского языка как иностранного / Н. М. Румянцева, Д. Н. Рубцова // Известия Южного федерального университета. Филологические науки. – 2019. – № 1. – С. 196-207.
154. Румянцева, Н. М. Этноориентированный подход к организации процесса обучения китайских учащихся русскому языку на довузовском этапе на базе электронных средств обучения / Н. М. Румянцева, Д. А. Гарцова // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2017. – Т. 9. – № 1(35). – С. 80-100.

155. Термохин, А.П. Межкультурная коммуникация: учеб. пособие по дисциплине "Культурология" / А. П. Садохин. - М.: АльфаМ: ИНФРА-М, 2004 (ОАО Ярослав. полигр. комб.). – 286
156. Самойленко, Е. С. К проблеме межкультурных различий в когнитивных процессах / Е. С. Самойленко, П. А. Галаничев, С. В. Носуленко // Экспериментальная психология. – 2015. – Т. 8. – № 1. – С. 39-59
157. Санжиев, Б.Н. Китайское иероглифическое письмо и асимметрия функций мозга / Б.Н. Санжиев // Общество и государство в Китае: XXXII научная конференция / сост. и отв. ред. Н.П. Свистунова. - М.: ИВ РАН, 2002. - С. 180-186.
158. Сенцова, В.А. Поликодовые тексты как средство обучения итальянских учащихся русской грамматике (I сертификационный уровень): дисс...канд.педагогических наук : 13.00.02 / Сенцова Валентина Андреевна. – СПб, 2017. — 184 с.
159. Смирнова, Е. С. Короткие аутентичные видеоматериалы на занятиях РКИ / Е. С. Смирнова // Проблемы модернизации современного высшего образования: лингвистические аспекты: материалы II Международной научно-практической конференции, Омск, 20 мая 2016 года / Омский автобронетанковый инженерный институт. – Омск: ООО "Издательство Ипполитова", 2016. – С. 225-229.
160. Соловьева, Т. В. Инфографика в медийном и учебном текстах / Т. В. Соловьева // Вестник Новгородского государственного университета. – 2010. – № 57. – С. 76-79.
161. Сонин, А. Г. Экспериментальное исследование восприятия изобразительно- вербальных рекламных текстов / А. Г. Сонин, П. Н. Махнин // Вопросы психолингвистики. – 2004. – № 2. – С. 77-90.

162. Сонин, А.Г. Моделирование механизмов понимания поликодовых текстов: дис. ... док-ра филол. наук: 10.02.19 / Сонин Александр Геннадиевич. – М., 2006. – 323 с.
163. Сорокин, Ю.А. Креолизованные тексты и их коммуникативная функция / Ю. А. Сорокин, Е. Ф. Тарасов // Оптимизация речевого воздействия: Монография; отв. ред. Р.Г. Котов. – М.: Наука, 1990. – С. 178–187.
164. Спешнев, Н.А. Китайцы: особенности национальной психологии / Н. А. Спешнев. - Санкт-Петербург: КАРО, 2011. – 330 с.
165. Столярова Л. Г. Комикс как тип дискурса // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. — 2009. — № 2. — С. 278–283.
166. Сурыгин, А.И. Основы теории обучения на неродном для учащихся языке / А.И. Сурыгин. - СПб.: Златоуст, 2000. – 225 с
167. Сырина, Т. А. Когнитивная визуализация: сущность понятия и его роль в обучении языку / Т. А. Сырина // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2016. – № 7(172). – С. 81-85.
168. Таирова, А. В. Роль национально-культурных стереотипов поведения представителей стран АТР (Китай) в контексте современной межкультурной коммуникации / А. В. Таирова, А. А. Качалова // Проблемы преподавания филологических дисциплин иностранным учащимся: материалы 2-ой Международной научно-методической конференции, Воронеж, 26–27 января 2012 года / Воронежский государственный университет, филологический факультет. – Воронеж: Б. и., 2012. – С. 401-405
169. Тань, Я. Этнопсихологические особенности обучения китайских учащихся / Я. Тань // Молодой ученый. – 2017. – № 17(151). – С. 288-291.

170. Телия В. Н. Основные постулаты лингвокультурологии // Филология и культура: Материалы II междунар. конф. Тамбов, 1999. Ч. 3. С. 14-15.
171. Теория функционально-коммуникативного синтаксиса: фрагмент фундаментальной прикладной (педагогической) модели языка / М. В. Всеволодова; Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова, Филологический факультет. - Москва: URSS, cop. 2016. – 649 с.
172. Теория Э. Холла о высококонтекстуальных и низкоконтекстуальных культурах <https://znzn.ru/teoriya-kommunikatsii/kontseptsiya-e> (дата обращения: 17.07.2021)
173. Теремова, Р. М. Структура и содержание учебного курса по лингвокультурологии для иностранных учащихся / Р. М. Теремова, В. Л. Гаврилова // Современное педагогическое образование. – 2020. – № 6. – С. 37-41.
174. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация: Учеб. пособие для студентов, аспирантов и соискателей по специальности "Лингвистика и межкультурная коммуникация" / С. Г. Тер-Минасова. - М.: Слово/Slovo, 2000. – 261 с.
175. Тимачев, П. В. Лингвокультурная интерференция как коммуникативная помеха: на материале английского языка: автореферат дис. ... кандидата филологических наук: 10.02.04 / Волгогр. гос. ун-т. - Волгоград, 2005. - 20 с.
176. Тихонов, В. К. Национально-ориентированное обучение китайских учащихся русской научно-технической терминологии: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.08. - Санкт-Петербург, 2004. - 227 с.
177. Ту Вэймин Разные взгляды на современность: о сущности восточноазиатской модели современности// Век глобализации - №1. - С.3-13

178. Удод, Д.А. Креолизованный текст как особый вид паралингвистически активного текста / Д.А. Удод // Современная филология: Материалы II Международной научной конференции (г. Уфа, январь, 2013). – Уфа: Лето, 2013. – С.97–99
179. Фахрутдинова, М. Т. Этнопсихологические особенности изучения русского языка как иностранного / М. Т. Фахрутдинова // В мире науки и искусства: вопросы филологии, искусствоведения и культурологии. – 2016. – № 56. – С. 138-142.
180. Флиер, А. Я. Развитие типологии культуры / А. Я. Флиер // Культура культуры. – 2018. – № 3(15). – С. 1.
181. Хавроница, С. А. Этнометодика как одно из перспективных направлений преподавания РКИ / С. А. Хавроница, О. Д. Митрофанова // Уроки русской словесности: Сборник научных трудов / Под редакцией Л.А. Константиновой. – Тула-Москва: Тульский государственный университет, 2017. – С. 72-73.
182. Хайдеггер М. Из диалога о языке. Между японцем и спрашивающим // М. Хайдеггер. Время и бытие. М., 1993. - С. 273-302.
183. Хамраева, Е. А. Технологии дополненной реальности [AR] и коллажирования как способы организации обучения русскому языку / Е. А. Хамраева // Русский язык за рубежом. – 2020. – № 5(282). – С. 51-56.
184. Холодная М. А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. 2-е изд., перераб. — СПб. «Питер», 2004. — 384 с
185. Хофстеде Г. Организационная культура // Управление человеческими ресурсами. – М.–СПб., 2002. – С. 313–338.
186. Цыренова, М. И. Индивидуально-психологические особенности южнокорейских студентов-филологов начального этапа обучения /

- М. И. Цыренова // Международный аспирантский вестник. Русский язык за рубежом. – 2012. – № 1. – С. 76-79
187. Чекалина, Е. А. Как построить уроки РКИ на материале детского комикса / Е. А. Чекалина, В. Э. Морозов // Русский язык за рубежом. – 2014. – № 4(245). – С. 4-22.
188. Черниговская, Т. В. Язык, мозг и компьютерная метафора / Т. В. Черниговская // Человек. – 2007. – № 2. – С. 63-75
189. Черниговская, Т.В. Чеширская улыбка кота Шредингера: язык и сознание [Текст] / Т. В. Черниговская; Санкт-Петербургский гос. ун-т, Фак. свободных искусств и наук. - Москва: Яз. славянской культуры (ЯСК), 2013. - 447 с.
190. Чернышев, С.И. Поехали! Русский язык для взрослых. Начальный курс: Учебник. / С.И. Чернышев, А.В. Чернышева. – Часть 1.1 – Спб.: Златоуст, 2019. – 176 с.
191. Чернышенко, О. В. Лингводидактический потенциал креолизованного текста в рамках компетентностного подхода / О. В. Чернышенко // Казанский педагогический журнал. – 2016. – № 5(118). – С. 155-159.
192. Чернявская, В.Е. Лингвистика текста: поликодовость, интертекстуальность, интердискурсивность: Учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению 050300 «Филологическое образование» / В.Е. Чернявская. – М.: ЛИБРОКОМ, 2009. – 248 с
193. Чжао, Ю. Лингводидактические основы этноориентированного обучения русскому языку и тестирования (на примере китайских учащихся): специальность 13.00.02 "Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)": автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Чжао Юйцзян. – Москва, 2008. – 21 с

194. Шантурова, Г. А. Этноориентированный комплекс упражнений как фактор успешности обучения РКИ китайских стажеров / Г. А. Шантурова // Русский язык за рубежом. – 2017. – № 2(261). – С. 18-21.
195. Шарифзаде, К.Л. Этнометодическая система обучения иранских учащихся русскому глаголу: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.02/ Шарифзаде Кермани Лида. - Москва, 2016. - 195 с.
196. Шатилов, С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе: Уч. пос. для студ. пед. ин-тов / С.Ф. Шатилов. – 2-е изд., дораб. – М.: Просвещение, 1986. – 223 с.
197. Шкатулочка: пособие по чтению для иностранцев, начинающих изучать русский язык (элементарный уровень) / [М. Н. Баринцева и др.]; под ред. О. Э. Чубаровой. - Москва: Русский язык. Курсы, 2013. – 142 с.
198. Шмалько-Затинацкая, С. А. Инфографика как способ обучения говорению на русском языке учащихся Азиатско-Тихоокеанского региона / С. А. Шмалько-Затинацкая, О. С. Храброва // Педагогический журнал. – 2021. – Т. 11. – № 5-1. – С. 365-374.
199. Шмалько-Затинацкая, С. А. Этноориентированный подход при работе с учебными поликодовыми текстами (из опыта преподавания русского языка как иностранного студентам из стран Азиатско-Тихоокеанского региона) / С. А. Шмалько-Затинацкая // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2022. – № 203. – С. 185-197.
200. Штадлер, Т. В. Тестовый практикум по русскому языку как иностранному для обучающихся вне языковой среды. Уровни А1–А2 (повседневное общение) / Т. В. Штадлер – СПб: Златоуст, 2020. -108 с.
201. Щепилова, А. В. Теория и методика обучения французскому языку как второму иностранному: учебное пособие для студентов вузов / А. В. Щепилова. – Москва: ВЛАДОС, 2005. – 248 с.

202. Щерба, Л.В. Языковая система и речевая деятельность: Сборник работ / Л.В. Щерба; ред. Р.Л. Зиндер. – Ленинград: Наука. Ленингр. отделение, 1974. – 427 с.
203. Щукин, А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного / А.Н. Щукин. – 5-е изд., испр. – М.: Флинта, 2018. – 504 с.
204. Эко, У. Отсутствующая структура: введение в семиологию / У. Эко; пер. с итал. В. Г. Резник, А.Г. Погоняйло. – СПб.: Симпозиум, 2006. – 544 с.
205. Эсмантова, Т.Л. Русский язык: 5 элементов: уровень А1 (элементарный) / Т.Л. Эсмантова. – 5-е изд. – СПб.: Златоуст, 2016. – 320 с.
206. Юнг, К. Г. Архетип и символ: [Перевод / Карл Густав Юнг; Предисл. А. М. Руткевича, с. 5-22; Примеч. В. М. Бакусева и др.]. – Москва: Ренессанс, 1991. – 297
207. Якобсон, Р.О. Язык в отношении к другим системам коммуникации / Р.О. Якобсон // Избранные работы: пер. с англ., нем., фр. яз. – М.: Прогресс, 1985. – С. 319–330.
208. Я люблю русский язык. Учебное пособие. Уровень А1. СПб.: Liden & Denz, 2014. 178 с.
209. Barrett L. F., Mesquita B., Gendron M. Context in emotion perception // *Current Directions in Psychological Science*. 2011. Vol. 20. № 5. P. 286–290
210. Bratash V. S., Riekhakaynen E. I., Petrova T. E. Creating and processing sketchnotes: a psycholinguistic study // *Procedia Computer Science*. 2020. Vol. 176. P. 2930–2939.
211. Chua H. F., Boland J. E., Nisbett R. E. Cultural variation in eye movements during scene perception // *Proc. of the National Academy of Sciences of the United States of America*. 2005. Vol. 102. P. 12629–12633.

212. Hall E.T. Beyond Culture. Garden City, New York, Anchor Press, Doubleday Publ., 1976. 298 p
213. HOFSTEDE INSIGHTS. URL: <https://www.hofstede-insights.com/>
[5] (дата обращения 09.09.2021)
214. International Conference Communicative Strategies of Information Society (CSIS 2018): Proceedings of the International Conference Communicative Strategies of Information Society (CSIS 2018), Saint-Petersburg, 26–27 октября 2018 года. – Saint-Petersburg: Atlantis Press, 2019. – 544 p.
215. Ishikawa K, Guide to Quality Control, Asian Productivity Organization, 1976. - 226 p.
216. Kreger Silverman L. Upside-down Brilliance: The Visual-spatial Learner. DeLeon Publishing, 2002. 400 p.
217. Kress G., van Leeuwen T. Reading images: The grammar of visual design. New York: Routledge Publ., 1996. 291 p. 23.
218. Lewis R. D. When cultures collide: managing successfully across cultures, London: Nicholas Brealey Publishing, 2000. 462 p.
219. Masuda T., Ellsworth P. C., Mesquita B., Leu J., Tanida S., Van de Veerdonk E. Placing the face in context: cultural differences in the perception of facial emotion // Journal of personality and social psychology. 2008. Vol. 94. № 3. P. 365–381
220. Mayer R. E. Multimedia Learning, 2nd Edn. Cambridge, MA: Cambridge University Press, 2009. — 450 p.
221. Michalko M. Cracking Creativity: The Secrets of Creative Genius, Clarkson Potter/Ten Speed, 2011. – 320 p.
222. Paivio A. Dual coding theory and education. Ed. S. Neuman. Pathways to Literacy Achievement for High Poverty Children. The University of Michigan School of Education, 2006. P. 1–19

223. Review Article: Geert Hofstede: Culture"s Consequences: International Differences in Work Related Values. 1980, Beverly Hills/London: Sage. 474 pages // Organization Studies. – 1983. – Vol. 4. – No 4. – P. 390-391.
224. Tu Weiming. The Global Significance of Concrete Humanity: Essays on the Confucian Discourse in Cultural China. New Dehli: Munshiram Manoharial, 2010

Задание для констатирующего среза

1) Прочитайте текст.

Сегодня люди выходят замуж и женятся позже, чем двадцать лет назад, или не женятся совсем. А вы знали, что в мире сегодня каждые 30 минут кто-нибудь разводится? В западных странах половина браков заканчивается разводом, а в России разводятся 80 из 100 пар. Почему же мы не можем жить с человеком, в которого влюбились? Семейный психолог Андрей Потапов говорит, что причина, по которой люди часто разводятся — разные интересы. Бывает, муж встречает другую женщину, в которую он влюбляется, или жена встречает другого мужчину, которому она очень нравится. Когда супруги понимают, что им некомфортно жить вместе, они обычно решают развестись. Самый большой риск развестись у людей, которым 27-35 лет. Если муж и жена старше, они разводятся реже: у них есть кредит на дом и дети, которых нужно воспитывать вместе. Как же помочь людям, которые решили развестись? Андрей Потапов уверен, что часто люди не умеют жить в браке. Он советует им быть готовыми к проблемам, обсуждать все дела вместе, искать компромисс и помнить, что они живут с человеком, которого они выбрали и полюбили.

О чём этот текст? А как думаете Вы, почему люди разводятся?

2) Посмотрите на картину. Опишите её. Какие чувства она у Вас вызывает?



Ф Решетников «Опять двойка!», 1952 г.

3) Расскажите о своём любимом фильме. Почему это ваш любимый фильм?

Задание для констатирующего среза

1) Прочитайте и перескажите текст

Раньше я жил в многоэтажном доме в центре Москвы и работал в банке. В моей квартире было всё: электричество, отопление, горячая и холодная вода, газ и лифт. В комнатах стояла модная и удобная мебель. Под окнами моего дома всё время ездили машины, трамваи и автобусы. Недалеко от дома находился большой супермаркет, рестораны, театры и музеи. Было так шумно, что я даже не мог спать. Два года назад я решил продать свою современную квартиру и переехать в деревню в ста километрах от Москвы. Там я построил деревянный дом около леса. В моём доме нет современной техники, центрального отопления и лифта. В моём доме только одна комната, в которой стоит небольшая кровать, напротив неё стоит стол и два стула. Над столом на стене висят картины. Я нарисовал их сам, потому что сейчас у меня есть свободное время. Мне очень нравится жить в собственном доме, я очень счастлив!

О чём текст? А где бы Вы хотели жить и почему?

2) Посмотрите на картину. Опишите её. Какие чувства она у Вас вызывает?



В. Пукирев «Неравный брак», 1862 г

3) Расскажите о своей любимой книге.

Опрос «РАБОТА С ИНТЕЛЛЕКТ-КАРТОЙ»

<https://onlinetestpad.com/sgoi372j2a3k4>

1. *Оцените от 1 до 5, насколько вы согласны с данным высказыванием. (1 - абсолютно не согласен, 5 – полностью согласен)*

Работа с интеллект-катами — это ТРУДНО

2. *Оцените от 1 до 5, насколько вы согласны с данным высказыванием. (1 - абсолютно не согласен, 5 – полностью согласен)*

Работа с интеллект-катами — это ПОЛЕЗНО

3. *Оцените от 1 до 5, насколько вы согласны с данным высказыванием. (1 - абсолютно не согласен, 5 – полностью согласен)*

Работа с интеллект-катами — это ИНТЕРЕСНО

4. *Оцените от 1 до 5, насколько вы согласны с данным высказыванием. (1 - абсолютно не согласен, 5 – полностью согласен)*

В работе с интеллект-картами запомнить и понять правила мне помогают ЦВЕТА

5. *Оцените от 1 до 5, насколько вы согласны с данным высказыванием. (1 - абсолютно не согласен, 5 – полностью согласен)*

В работе с интеллект-картами запомнить и понять правила мне помогает СТРУКТУРА

6. *Оцените от 1 до 5, насколько вы согласны с данным высказыванием. (1 - абсолютно не согласен, 5 – полностью согласен)*

В работе с интеллект-картами запомнить и понять правила мне помогает РИСУНОК

7. *Оцените от 1 до 5, насколько вы согласны с данным высказыванием. (1 - абсолютно не согласен, 5 – полностью согласен)*

В работе с интеллект-картами запомнить и понять правила мне помогает НАГЛЯДНОСТЬ

Опрос «РАБОТА С ИНФОГРАФИКОЙ»

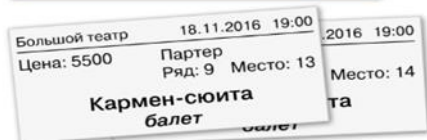
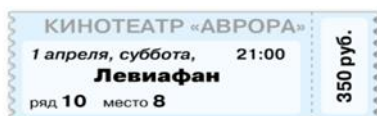
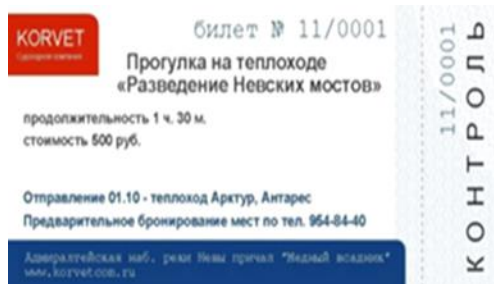
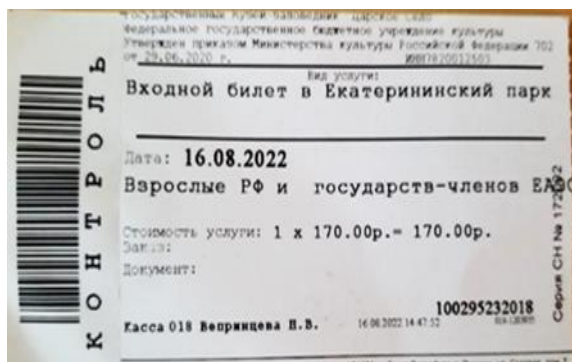
<https://onlinetestpad.com/ltzhqnmfzmr6>

Оцените от 1 до 5, насколько вы согласны с данным высказыванием. (1 - абсолютно не согласен, 5 – полностью согласен)

- 1) Работа с инфографиком — это ТРУДНО
- 2) Работа с инфографиком — это ИНТЕРЕСНО
- 3) Работа с инфографиком — это ПОЛЕЗНО
- 4) В работе с инфографиком запомнить и понять правила мне помогают ЦВЕТА
- 5) В работе с инфографиком запомнить и понять правила мне помогает СТРУКТУРА
- 6) В работе с инфографиком запомнить и понять правила мне помогает НАГЛЯДНОСТЬ
- 7) Работа с инфографиком *помогает* формулировать мысли (5)
мешает формулировать мысли (0)

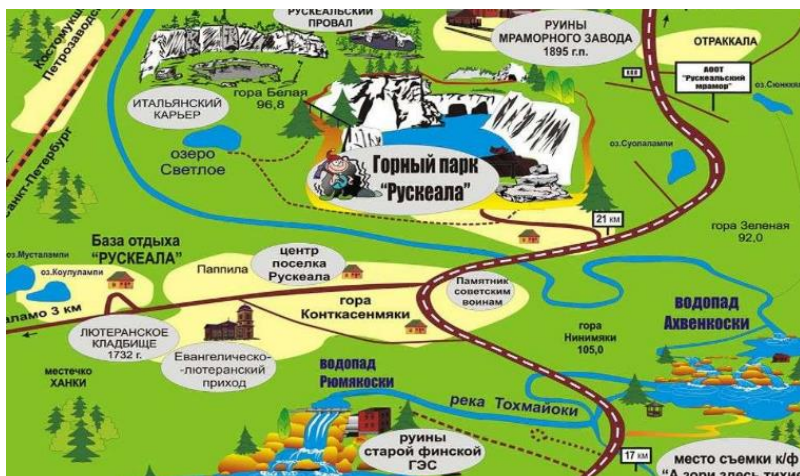
Web-квест

1. Посмотрите на билеты и расскажите, где были их владельцы.



РЖД Номер электронного билета E-ticket number 74952740119491		Номер заказа Order number 74952740119491	
КОНТРОЛЬНЫЙ КУПОН СЧЕКС СОУРОН 01 Год совершения поездки / Year: 2020 Valid		КАРЯКИН С. ПН *****9963 24.01.1989 / RUS / M Кол-во пассажиров / Number of passengers: 01	
		Маршрут следования / Route	
17.07	16:00	МОСКВА ОКТЯБРЬСКАЯ (ЛЕНИНГРАДСКИЙ ВОКЗАЛ)	18.07 00:29
Отправление по местному времени (МСК) Departure local time (UTC+3)		ДО / TO -> САНКТ-ПЕТЕРБУРГ ЛАДОЖ. MOSKVA OKTIABRSKAIA -> SANKT-PETERBURG LADOJS	Прибытие по местному времени (МСК) Arrival local time (UTC+3)
Класс обслуживания Class 30 ЭКОНОМ			
Поезд Train	160ВД СКОРЫЙ	Вагон Coach	12 О Место Seat
Полный / Full price		032 У СТОЛА / At the table	
		Тариф (билет, плацкарта), Руб Fare (ticket, reservation), RUR 421.1 / 163.0	
		Цена, Руб Price, RUR 584.1	
		Сборы, Руб Commission, RUR Нет (в т.ч. НДС 0% - 0)	

2. Планируем путешествие в горный парк «Раскаляла» в Карелии.



<https://turvopros.com/wp-content/uploads/2019/09/park-ruskeala-karta.jpg>

- 1) Делимся на команды: 1. Логистика 2. Экскурсия 3. Питание
- 2) Заполняем таблицу-планинг

Планинг путешествия в Рускеяллу		
Что делаем	Время	Расходы
<p>Покупаем билеты на поезд https://www.rzd.ru</p> <p>Собираем информацию о парке https://ruskeala.ru/</p> <p>Организуем питание и отдых https://ruskeala.ru/where-to-eat</p>		

Домашнее задание

Готовимся принимать гостей – студентов из другого города. Они приедут в Санкт-Петербург. Подготовьтесь провести экскурсию в «Сад дружбы».



1. Познакомьтесь с информацией на сайте
<https://peterburg.guide/parki/druzhyb/>
2. Найдите интересные факты
3. Определите местоположение
4. Сделайте планинг для экскурсии

Монокодовый текст




ТЕКСТ «БИЛЕТ НА ПОЕЗД»

Иван живёт в Новосибирске и давно мечтал поехать во Владивосток на поезде. Он решил купить билет на сайте РЖД (Российские железные дороги). Поездку Иван запланировал на 3 июля. Поезд №002Э «Россия» отправляется из Новосибирска 3 июля в 12:53 и прибывает во Владивосток 8 июля рано утром в 6:15. Поезд идёт из Новосибирска во Владивосток 4 суток. Билет на первый поезд стоит дешевле, но второй поезд приходит во Владивосток не так рано, поэтому Иван берёт билет на поезд № 008

1. Иван едет ...
 - Новосибирск
 - Владивосток
2. Номер поезда, на котором поедет Иван...
 - № 008Н
 - №002Э
3. Поезд от Новосибирска до Владивостока идёт ...
 - 6 суток
 - 4 суток
4. Поезд отправляется...
 - 3 июля
 - 5 июля
5. Поезд Ивана отправляется в...
 - 23:36
 - 12:53

Поликодовый текст

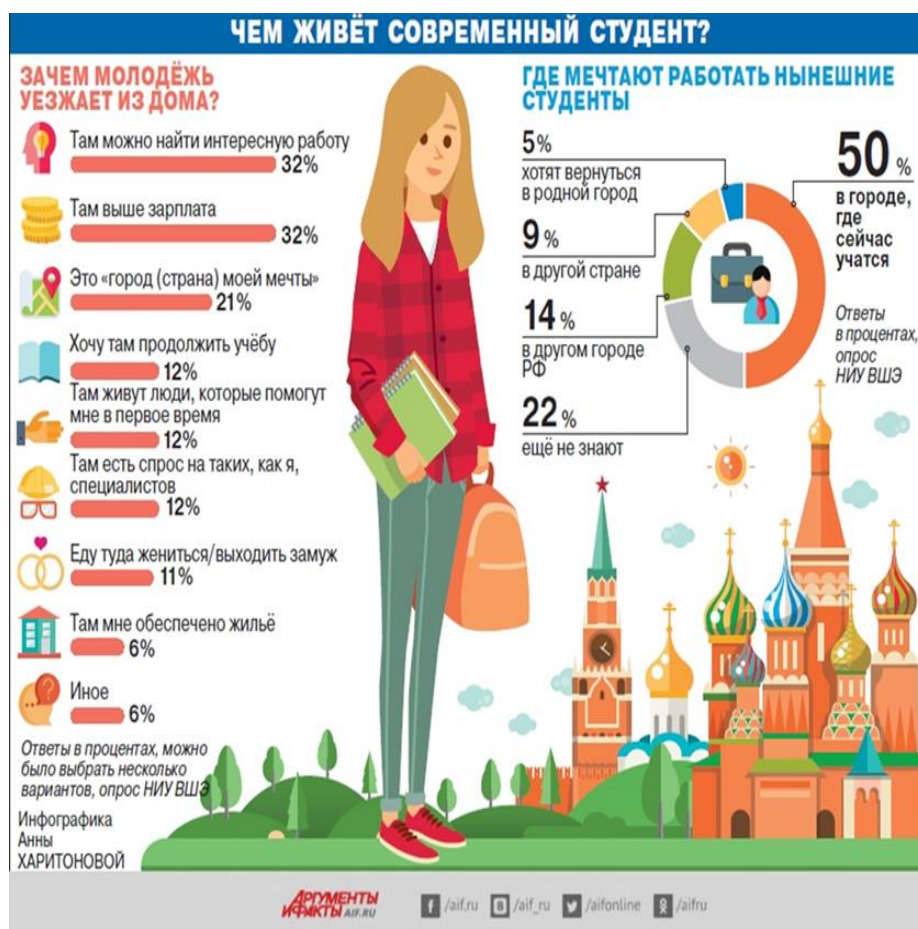
ТЕКСТ «БИЛЕТ НА ПОЕЗД»

 Электронный билет (номер) E-ticket number 70351332695103		Номер заказа Order number 70351332695103			
		КОНТРОЛЬНЫЙ КУПОН CHECK COUPON			
01 Год совершения поездки: 2017 Valid		СМИРНОВА П А 33 ****3088 10.02.1980 / BLR / M Кол-во пассажиров/Number of passengers: 04			
 25.07 Отправление Departure	 20:00	Маршрут следования От / From -> До / To САНКТ-ПЕТЕРБУРГ > ВАРШАВА ST.PETERSBURG > WARSAW VITEBSKY	 27.07 Прибытие Arrival	 03:30 Класс обслуживания Class 3п	
Поезд Train	250 -	Вагон Coach	07 Купе	Место Seat	09 10 11 12

1. Полина едет в...
 - в Варшава
 - в Санкт-Петербург
2. Номер поезда, на котором поедет Полины ...
 - №250
 - №113А
3. Поезд из Санкт-Петербурга в Варшаву идёт ...
 - 2 суток
 - 4 суток
4. Поезд отправляется...
 - 25 июля
 - 7 июля
5. Время отправления поезда...
 - 00:45
 - 20:00

ИНФОГРАФИК

1. Изучите инфографик «Чем живёт современный студент?»



<https://thailand-good.ru/wp-content/uploads/5/3/e/53e2d06411405c760d21c0866b1852ed.jpeg>

2. Ответьте на следующие вопросы:

- ✓ Что Вы можете рассказать о российском студенте, изучив этот инфографик?
- ✓ Какие мотивы поехать учиться в другой город в Вашей стране?
- ✓ Что значит для Вас город/страна моей мечты?
- ✓ Есть ли причина, которая вызывает у Вас удивление и почему?
- ✓ Отличаются ли причины разводов в Вашей стране и почему, как Вы думаете?

Домашнее задание

- 1) Изучите инфографики «Чего хотят выпускники», «Портрет российского учителя».
- 2) Подготовьте монологическое высказывание по теме инфографиков «Чего хотят выпускники», «Портрет российского учителя».
- 3) Порассуждайте на тему кем хотят быть выпускники в Вашей стране или каков портрет современного учителя в Вашей стране.

А.



<https://avatars.mds.yandex.net/get-images-cb/1610830/-59z9XKpZ6VmwGfWLCMKcdw994/ocr>

Б.

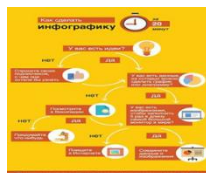
ПОРТРЕТ РОССИЙСКОГО УЧИТЕЛЯ

Источник: Росстат, исследование TALIS, Минпросвещения России, РАНХиГС



<https://avatars.mds.yandex.net/get-images-cb/2964349/69z2vIqYfOPuzOyXfT9dw1064/ocr>

4) Попробуйте создать свой инфографик, на волнующую Вас тему. Воспользуйтесь советом, представленном на инфографике



<https://cf2.ppt-online.org/files2/slide/8/8S3pqZjNlgzXc5fYR1U7yAOirvu2LT0ECWdmsMxPDV/slide-7.jpg>

Web-квест к игре «Нас подружил Санкт-Петербург»



МАРШРУТ № 1



КАЗАНСКИЙ СОБОР

<https://walkspb.ru/istoriya-peterburga/zd/kazanskiy-sobor>
видео
<https://walkspb.ru/istoriya-peterburga/zd/kazanskiy-sobor>



**ПАМЯТНИК ЕКАТЕРИНЫ
ВТОРОЙ**

<https://walkspb.ru/istoriya-peterburga/pam/ekaterin2>
<https://yandex.ru/video/preview/?filmId=17562756085586889159&from=tabbar&parent-reqid=1648067846271627-17450124711925575246-sas2-2338-sas-l7-balancer-8080-BAL-9149&text=памятник+екатерины+2+в+санкт-петербурге>



МАГАЗИН ЕЛИСЕЕВЫХ

<https://www.kupetzeliseevs.ru/istorija/>

МАРШРУТ № 2



СОБОР СПАСА НА КРОВИ

<https://walkspb.ru/istoriya-peterburga/zd/spas-na-krovi>
<https://yandex.ru/video/preview/?filmId=3923777943569379442&from=tabbar&parent-reqid=1648067408365768-13579906737638976626-vla1-3170-vla-l7-balancer-8080-BAL-5871&text=Собор+Спаса+на+Крови>



ДОМ ЗИНГЕР

<https://walkspb.ru/istoriya-peterburga/zd/nevskiy28>
https://yandex.ru/video/preview/?filmId=1551004509430054984&from=tabbar&reqid=1648067584810692-8737851775940669178-vla1-5311-vla-l7-balancer-8080-BAL-414&suggest_reqid=820043944164520886075845114076517&text=дом+зингера+и+стория



**ПЫШЕЧНАЯ НА БОЛЬШОЙ
КОНЮШЕННОЙ**

<https://zen.yandex.ru/media/zhzhitel/legendarnaia-pyshechnaia-na-bolshoi-koniushennoi-25-so-vremen-sssr-5b616c15808eb400a9446760>
<https://yandex.ru/video/preview/?filmId=6165590361463472503&from=tabbar&parent-reqid=1648067699189327-8116540708267917972-sas3-0641-7f2-sas-l7-balancer-8080-BAL-2160&text=Пышечная+на+Большой+Конюшенной>

Технология Фишбоун

итаем текст

БЕЗ ПИТОМЦЕВ ДОМ – НЕ ДОМ

Я очень люблю животных. Как в раннем детстве мечтала о домашнем животном. До пяти лет я жила у бабушки, потому что мои родители очень много работали и не могли мною заниматься. Во дворе дома, где жила мы с бабушкой, часто гуляли кошки. Это были бездомные кошки, и у них были котята. Бабушка не разрешала мне играть с ними, она говорила, что эти кошки могут быть больными. Но я не верила ей. «Как же они могут быть больными, если они такие милые и красивые?!» – думала я. Я дала им имена и играла с ними, пока бабушка не видела.



Потом родители забрали меня к себе в город. Там ни дома, ни во дворе ни кошек, ни собак не было. Мама старалась помочь мне привыкнуть к новому месту и покупала много игрушек.

Однажды отец решил сделать мне сюрприз: он вдруг достал из шкафа клетку с хомяком. Хотя я тогда еще не знала, кто это такой, всё равно я прыгала до потолка от радости. Но маме хомяк не нравился, потому что он шумел по ночам. В общем, хомяка отдали знакомым.

Через год мы с отцом принесли домой черепаху. Я играла с ней, кормила. Потом я уехала на каникулы к бабушке, а потом, когда вернулась домой, узнала, что мама с отцом опять подарили черепаху знакомым. Опять? Почему?

Потом мама с папой расстались, и мы с мамой переехали в новый дом. Я стала просить кота, и отец подарил мне кота на день рождения. Мама была недовольна, но согласилась терпеть. А через несколько месяцев, пока нас не было дома, кот зашёл в её комнату, прыгнул на стол и уронил вазу с цветами. Мама молча взяла его и увезла куда-то. Я плакала несколько дней. Я не могла понять, почему мама так поступила. Как она может оставаться спокойной, когда так страдаю без своего питомца?

То же самое произошло с собакой, которая у нас появилась через несколько лет. Она прожила у нас год. Но когда я вернулась из путешествия, в котором мы были с папой, мама опять сообщила, что собаку отдали. Мне тогда было 16 лет, и я старалась не плакать. И я не стала спорить с ней.

Прошло уже много лет. Я стала ветеринаром и обожаю свою профессию. Честно говоря, я стараюсь не обижаться на маму – она много для меня сделала, помогала в учёбе, много работала, чтобы я училась за границей и путешествовала. Но до сих пор не удаётся забыть все эти неприятные моменты.

✓ *Согласны ли Вы с утверждением «без питомца дом не дом»?*

обираем информацию из текста и заполняем таблицу.

Факты		Причины
Бабушка внучке запрещает играть с котятами	ПОЧЕМУ?	Бабушка думает, кошки с улицы могут быть больными
.....		Хомяк шумел ночью
Мама увезла кота	

твечаем на вопросы.

- ✓ Как Вы думаете о чём этот текст?
- ✓ Какая проблема у главной героини и по каким причинам?
- ✓ Как главная героиня решает свою проблему?
- ✓ Что вы думаете об утверждении «Без питомцев дом – не дом»?

4. Рисуем Фишбоун к тексту и пересказываем текст, используя Фишбоун визуальную опору.



Домашнее задание

Созаем фишбоун к соему любимому мультфильму.

Интеллект-карта

1. Читаем сказку «Колобок» или смотрим мультфильм

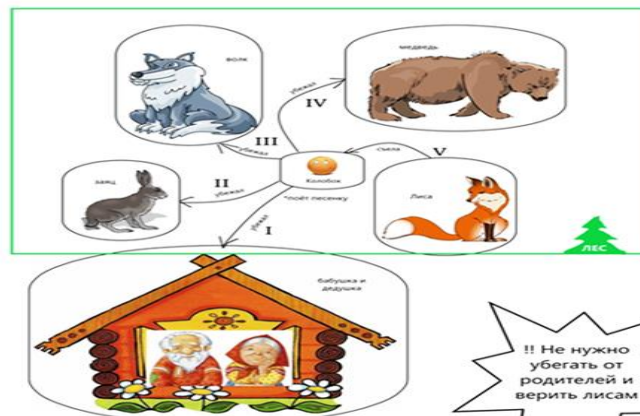


<https://www.youtube.com/watch?v=E7IFvYkZcig&t=59s>

2. Заполняем таблицу

Блоки	
Главный герой Описание/действия	
Герои истории Описание/действия	
События сначала –далее –в конце	

3. Рисуем интеллект-карту к сказке



!! Не нужно
убегать от
родителей и
верить лисам




Домашнее задание

Рисуем интеллект-карту к своему любимому фильму или сериалу



Структура текста

Изучаем схему-матрицу «Типы речи».

ТЕКСТ-ОПИСАНИЕ	ТЕКСТ-ПОВЕСТВОВАНИЕ	ТЕКСТ-РАССУЖДЕНИЕ
 <p>Человек посадил дерево. Какое оно?</p>	 <p>Человек посадил дерево. Что произошло потом?</p>	 <p>Человек посадил дерева. Зачем?</p>
<p>Общее представление о предмете</p> <p>↓</p> <p>Отдельные признаки</p> <p>↓</p> <p>Оценка, вывод, заключение</p>	<p>Завязка</p> <p>↓</p> <p>Развитие событий</p> <p>↓</p> <p>Кульминация</p> <p>↓</p> <p>Развязка</p>	<p>Тезис</p> <p>↓</p> <p>Почему?</p> <p>↓</p> <p>Аргументы</p> <p>↓</p> <p>Что из этого следует?</p> <p>↓</p> <p>Вывод</p>

1.

Прежде всего, важно понимать, что, размещая свою личную информацию в интернете, мы делаем её доступной широкой публике. Это может включать наши фотографии, адрес проживания, телефонный номер и другие данные, которые легко могут быть использованы злоумышленниками.

роме того, личная информация, размещённая в социальных сетях, может быть использована для проведения целевых рекламных кампаний для создания персонализированных рекламных предложений. Некоторые люди могут считать это нарушением их частной жизни.

Однако, помимо отрицательных аспектов, социальные сети могут быть мощным инструментом для установления связей и обмена информацией. Мы можем находить давних друзей, присоединиться к сообществам с общими интересами и делиться полезной информацией.

Важно найти баланс между безопасностью и комфортом, чтобы максимально использовать возможности, которые предоставляют социальные сети, не подвергая себя риску.

В заключение хочется сказать, что более внимательное отношение к размещаемым материалам помогут снизить риск и позволят наслаждаться преимуществами социальных сетей безопасно, поэтому имеет смысл обдумать, какую информацию мы хотим предоставлять и размещать в интернете.

2.

Наша компания предлагает широкий спектр услуг в сфере информационных технологий. Мы специализируемся на разработке программного обеспечения, создании веб-сайтов и мобильных приложений.

Наша команда профессионалов имеет обширный опыт работы в IT-индустрии и успешно реализовала множество проектов для различных клиентов.

Мы очень ценим каждого клиента. Наши услуги включают в себя полный цикл программного обеспечения: от анализа и проектирования до тестирования и внедрения. Мы также предлагаем услуги по оптимизации и модернизации уже существующих систем, а также управлению базами данных.

Заказав услуги нашей компании, вы получите индивидуальный подход к вашему проекту, высокую надёжность и конфиденциальность, а также гарантию полной соответствия результатов вашим требованиям и ожиданиям. Свяжитесь с нами сегодня, чтобы обсудить ваши потребности в ИТ-решениях и начать совместную работу для достижения ваших целей.

3.

Однажды, когда я был маленьким мальчиком, моей семье решила провести выходные на природе. Мы выбрали живописное озеро, окружённое пышным лесом, в котором можно было полюбоваться красотой природы и насладиться спокойствием.

Утром мы с родителями собрались на машине и отправились в наше небольшое приключение.




Мы разбили палатку и решили сходить на рыбалку. Я закинул удочку в воду. Я мечтал о большой трофейной рыбе. Но время шло, а ни одной рыбки было.

Но вдруг, когда я уже решил уходить, одна из удочек резко дёрнулась, а потом затряслась сильным ударом. Я поднял удочку и на крючке оказалась огромная щука.

Проведя весь день на природе, моя семья собралась вокруг костра, и мы начали готовить вкусный ужин. Мы слушали шум леса и звуки природы, ощущая спокойствие и умиротворение. Небо было усыпано миллионами ярких звёзд. Это было самое красивое зрелище, которое я когда-либо видел.

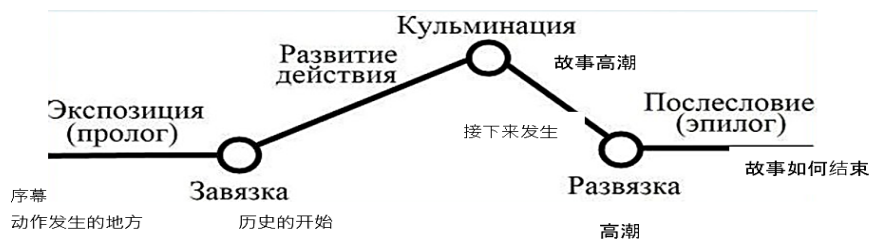
Я заснул, счастливый и исполненный воспоминаниями о наших приключениях на природе.

Заполняем таблицу и рисуем схемы к текстам

	Схема к тексту	
<p>Описание</p> 	<p>Повествование</p> 	<p>Рассуждение</p> 

Работа с текстом-повествованием

Изучаем Пирамиду Фрейтага



Читаем сказку «Курочка Ряба» и строим пирамиду к сказке.



Сказка Курочка Ряба

Жили-были дед и баба. Была у них курочка Ряба. Снесла курочка золотое яичко. Они пытались его разбить, но не получилось. Бежала мышка, яичко уронила, оно разбилось. Дед и баба заплакали, а курочка пообещала снести им простое яичко.



3) Изучаем графическую опору и создаём сюжетный экспресс к сказке «Курочка Ряба».



Работа с текстом-рассуждением

1) Изучаем графическую опору Маятник рассуждения и читаем текст

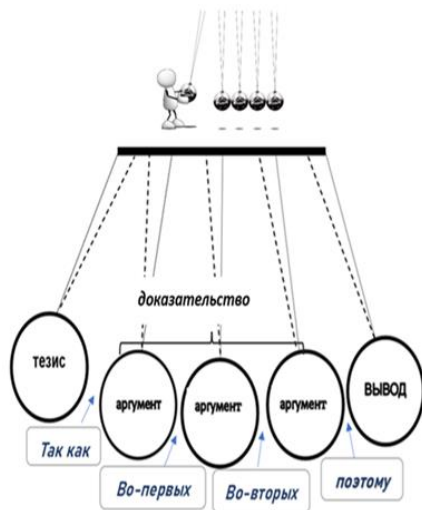
Русский язык

Русский язык действительно богатый и имеет много особенностей, которые могут быть сложными для изучения иностранцами. Он имеет огромное количество слов и морфем. В русском языке существует более 200 000 слов, а в словарях может быть значительно больше. Богатство русского языка проявляется также в разнообразии его морфологической системы. Многообразие синонимов в русском языке может быть вызовом при изучении, но в то же время это позволяет использовать различные оттенки значения и точнее выразить свои мысли.

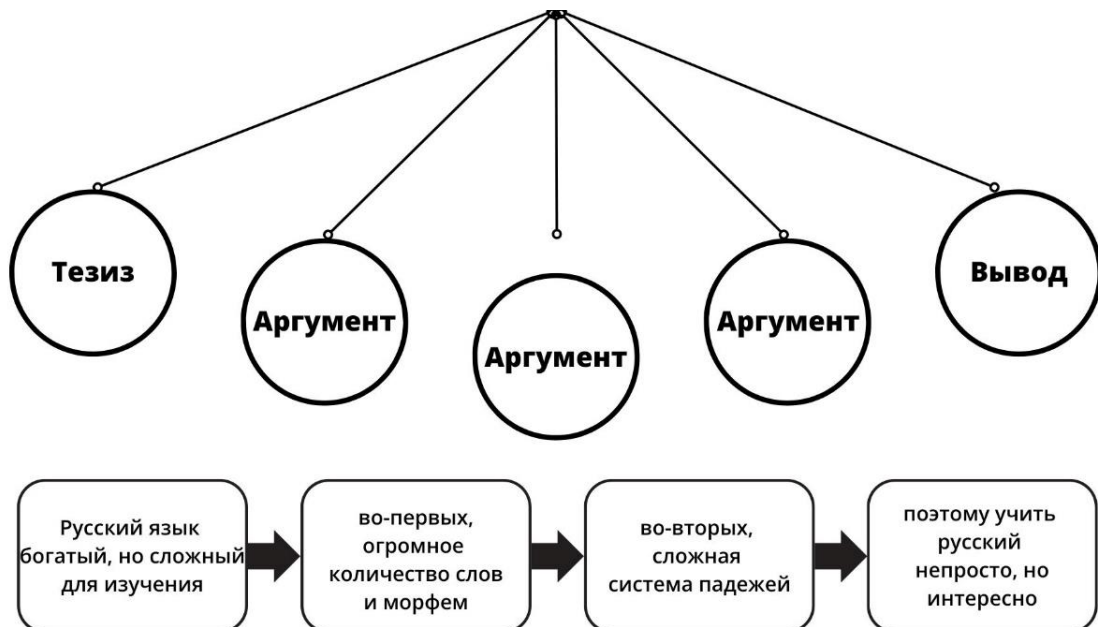
Сложная грамматика с 6 падежами, особыми правилами склонения и спряжения глаголов, также требует времени и усилий для освоения.

Изучение русского языка может быть очень интересным и увлекательным процессом. Русский язык имеет богатую литературную традицию, и его изучение позволяет погрузиться в мир классической и современной русской литературы, и культуры.

Мастерство владения русским языком действительно может открыть множество карьерных возможностей. Русский язык является одним из шести официальных языков ООН, а также имеет важное значение при работе с российскими компаниями и в сфере международных отношений. Поэтому, вложение времени и усилий в изучение русского языка может быть очень полезным и привести к нахождению хорошей работы и лучшим карьерным возможностям.



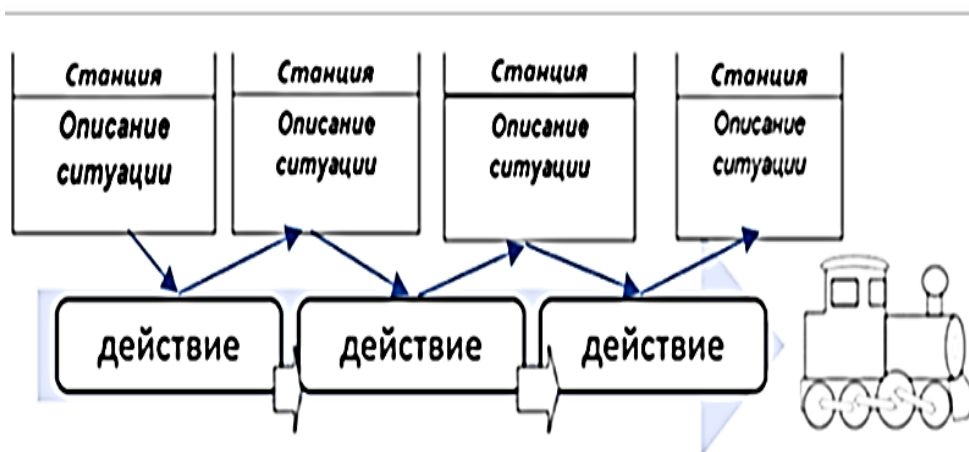
2) Создаём маятник рассуждения к тексту.



Домашнее задание

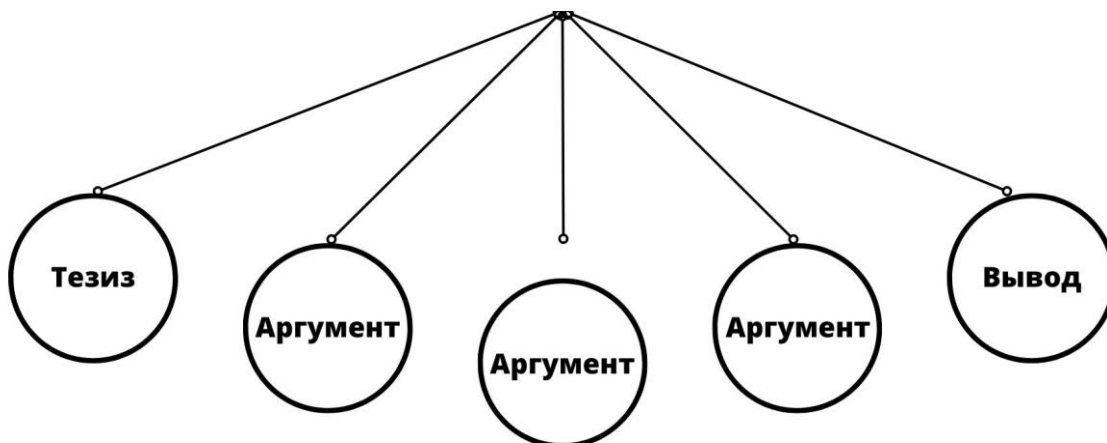
Сюжетный экспресс

- 1) Посмотрите короткометражный фильм режиссёра Леонида Гайдая «Наваждение», 1965 г. и сделайте **сюжетный экспресс** к нему
<https://yandex.ru/video/preview/7689631413785518819>



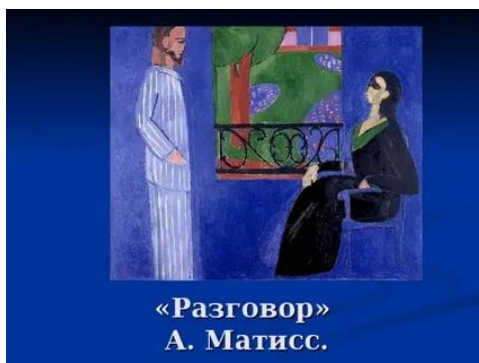
Маятник рассуждения

- 2) Посмотрите мультфильм Смешарики «Смысл жизни» и сделайте маятник рассуждения к нему. Что Вы думаете об истории?
<https://yandex.ru/video/preview/8956628198503883071>



Текст-описание

1. Рассматриваем и изучаем картину А. Матисса «Разговор»



2. Заполняем таблицу

Автор и название картины		
Жанр <i>пейзаж, портрет, натюрморт, бытовой сюжет</i>	Это картина	
Сюжет <i>Что и кого вы видите на картине?</i>	На картине действие происходит (где?)	
Герои <i>Что делают герои? Опишите их</i>	Глядя на людей создаётся впечатление, что...	
Цвета картины <i>тёмные, светлые, тёплые, холодные</i>	Цвета картины передают спокойное/тревожное/... настроение	
Ваше мнение о картине <i>О чём вы думаете, глядя на картину?</i>	Мне (не)нравится картина, потому что атмосфера.../потому что она передает позитивные эмоции...	
Идея картины Что вы думаете о сюжете картины?	Мне кажется, художник хотел показать...	
Восприятие картины <i>Что вы чувствуете?</i>	Когда смотрю, я чувствую...	

3. Творческое задание

- 1) Разыграйте диалог между героями.
- 2) Расскажите предысторию
- 3) Расскажите историю от лица одного из героев

Домашнее задание

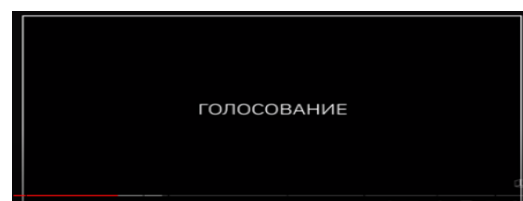
- 1) *Опишите картину В. Серова «Девочка с персиками»*
- 2) *Опишите Вашу любимую картину.*

Видеокаст

Семь участников ютубшоу «Свой/Чужой», тема «Кто миллионер» <https://yandex.ru/video/preview/11961655729265501192> с помощью вопросов и рассуждений пытаются найти двух человек, которые дают о себе ложную информацию. Текстовое сопровождение вопросов и визуальные подсказки помогут вам понять о чём говорят участники. Вам предлагается присоединиться к игре. В ходе просмотра видео каста будем останавливать видео на разных этапах, чтобы поучаствовать в обсуждении. Во время просмотра рекомендуем заполнять таблицу, которая поможет структурировать полученную информацию. Ответьте, что Вам было интересно, что было непонятно, своё мнение (можно зафиксировать время).

участники	плюс	минус	интересно
Участник 1			
Участник 2			
Участник 3			
Участник 4			
Участник 5			
Участник 6			
Участник 7			

- 1) Послушайте, что участники рассказывают о себе.
- 2) Расскажите, что вы узнали об участниках.
- 3) Расскажите о себе.
- 4) Вслед за участниками, предположите кто говорит неправду. Обоснуйте свои предположение.
- 5) Вопросы:
 - ✓ Что бы Вы сделали с миллионом долларов?
 - ✓ Сделают ли деньги Вас счастливым?
 - ✓ Все ли люди заслуживают быть богатыми?
 - ✓ Какой доход в месяц для Вас был бы комфортным?
 - ✓ Вы богатый человек?
- 6) *Делимся впечатлениями о передаче, ее героях и своих чувствах*



Домашняя работа



В качестве самостоятельной работы предлагается написать эссе-

рассуждение со своими ответами на вопросы из передачи. Можно использовать подкаст к передаче.

- ✓ Что бы Вы сделали с миллионом долларов?
- ✓ Сделают ли деньги Вас счастливым?
- ✓ Все ли люди заслуживают быть богатыми?
- ✓ Какой доход в месяц для Вас был бы комфортным?
- ✓ Вы богатый человек?

