

ИНОЯЗЫЧНОЕ ДИСКУРСИВНОЕ ПРОСТРАНСТВО И ЕГО ИНТЕГРАЦИОННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ

FOREIGN LANGUAGE DISCURSIVE SPACE AND ITS INTEGRATIVE POTENTIAL

ЛИННИК Любовь Александровна

Башкирский государственный медицинский
университет, Уфа, Россия

E-mail: lyubovlinnik07@gmail.com

ПЕТРОСЯН Мерри Мгеровна

Башкирский государственный медицинский
университет, Уфа, Россия

E-mail: merryhappy2013@yandex.ru

Аннотация. Статья посвящена исследованию иноязычного дискурсивного пространства как важного фактора в процессе обучения русского языка как иностранного с акцентом на его интеграционный потенциал. Иноязычное дискурсивное пространство открывает перед обучающимися возможности для активной интеграции в межкультурный контекст, превосходя границы традиционного языкового обучения, которое часто ограничивается изучением грамматики и лексики. Представляется значимым, что при интеграции изучающего язык субъекта в иноязычное дискурсивное пространство во всей многомерности его структуры запускаются рекурсивные коммуникативные процессы,

LINNIK Liubov A.

Bashkir State Medical University,
Ufa, Russia

E-mail: lyubovlinnik07@gmail.com

PETROSIAN Merri M.

Bashkir State Medical University,
Ufa, Russia

E-mail: merryhappy2013@yandex.ru

Abstract. The article is devoted to the study of the foreign language discursive space as an important factor in the process of learning Russian as a foreign language, with an emphasis on its integration potential. The foreign language discursive space opens up opportunities for students to actively integrate into an intercultural context, transcending the boundaries of traditional language learning, which is often limited to the study of grammar and vocabulary. It seems significant that when a language learner is integrated into a foreign-language discursive space, recursive communicative processes are launched in all the multidimensionality of its structure, which are a factor in

являющиеся фактором коммуникативного успеха участника дискурса. Рассматривается значимость дискурсивной среды для активации когнитивных процессов у обучающихся, таких как память, восприятие и усвоение языкового материала. Обсуждается трансформация взглядов на научный и академический дискурс в контексте информационно-технического прогресса и психологизации образовательных процессов. Описанный в статье эксперимент свидетельствует о повышении эффективности обучения иностранному языку на более чем 20 % при вовлечении обучающегося как полноценного участника коммуникации с учетом экстралингвистических компонентов дискурсивного пространства, индивидуальных психологических и социальных особенностей студента в многомерное дискурсивное пространство изучаемого языка.

Ключевые слова: дискурс, дискурсивное пространство, РКИ, интегративный потенциал, иностранный язык.

the communicative success of a discourse participant.

The importance of the discursive environment for the activation of cognitive processes in students, such as memory, perception and assimilation of language material, is considered. The transformation of views on scientific and academic discourse in the context of information technology progress and the psychologization of educational processes is discussed. The experiment described in the article indicates an increase in the effectiveness of teaching a foreign language by more than 20% when involving the student in the multidimensional discursive space of the studied language as a full-fledged participant in communication, taking into account the extralinguistic components of the discursive space, individual psychological and social characteristics of the student.

Keywords: discourse, discursive space, Russian as a foreign language, integrative potential, foreign language.

Дискурс как многомерное пространство коммуникации обладает значительным потенциалом включения участников, для которых данная коммуникативная среда является иноязычной. Другими словами, индивидуум, изучающий иностранный язык, наиболее эффективно овладеет им, интегрируясь в дискурсивную среду изучаемого языка. Актуальным становится привлечение возможностей дискурсивного пространства при обучении языкам, что обуславливает необходимость оснащения академического процесса инструментами, обеспечивающими активацию когнитивных процессов обучающихся (памяти, восприятия, усвоения языкового материала).

В отличие от изолированных подходов, дискурсивный метод предполагает погружение в реальные коммуникативные ситуации, что способствует глубокому осмыслению и применению языка в контексте его носителей. Переход от линейного мышления к ассоциативному наряду с информационно-техническим послужили причиной трансформации взгляда на понятие научного и академического дискурса, а также традиционных методов интеграции в иноязычное дискурсивное пространство с привлечением современных технологий и учетом психологических особенностей обучающихся. Так, А. Г. Асмолов, рассуждая о психологизации современного мира, говорит следующее о роли этой тенденции: «психология сегодня пронизала полностью такую сферу практики, как образование, стала стержнем проектирования образования» (2002: 343). Это в свою очередь способствовало разработке принципов коммуникативно-интерактивного подхода в погружении в дискурсивную среду при обучении (Капитонова, Московкин, Щукин 2008: 164–167).

Пройти мимо столь значимых изменений в дидактике образования не смогли и преподаватели русского языка как иностранного (далее – РКИ). Учитывая психологические особенности обучающихся, а также технический прогресс и сдвиг в интересах обучающихся в сторону цифрового обучения, преподаватели использовали на уроках дидактический потенциал мемов (Александрова, Петросян 2022), телеграмм-боты (Гумерова, Кудрявцева, Чусова 2022), мультипликационные медиатексты (Саитова, Кудрявцева 2021)

и инновационные методы (Линник 2016), в том числе и в рамках научного и академического дискурса (Александрова, Чусова 2024). Г. В. Михайлова и А. С. Сидорова отмечают необходимость учета психологической стороны жизни человека в процессе изучения иностранного языка (Михайлова 2021). Одним из первых ученых, обративших внимание на необходимость учета психологической составляющей в обучении иностранному языку, стал Б. В. Беляев, который разделил слово на компоненты: смысл слова и значение слова, где смысл – это отнесенность слова к понятию, а значение – отнесенность слова к предмету (Беляев 1965: 119–120). В связи с этим он предлагает учить понятию, а не общему значению слова. Кроме того, исследователь делает акцент на том, что в основе методики лежит психология, а это значит, что именно к ней нужно обращаться при применении тех или иных принципов методики.

Вместе с тем в концепции семиотики, изложенной Ю. С. Степановым, транслируется та же идея триединства слова: слово есть единство знака как формы, обладающей референцией, концепта как «сгустка культуры» в сознании индивида (то есть предмета когнитивного, ментального пространства) и значения, соотношенного с предметом реальной действительности (Степанов 1998: 95). Это обуславливает необходимость обеспечить конгруэнтность обучения иностранному языку как на материале собственно слов, текстов *in vitro* (без соотношения с когнитивным и культурным пространством и временем), так и в коммуникативном пространстве самого дискурса как области интенсивного взаимодействия с носителями языка.

Для запоминания лексики значимо активное участие всех видов памяти. Однако учесть индивидуальные психологические особенности каждого обучающегося возможно только при интеграции в коммуникативные процессы, характеризующиеся самовоспроизводством и рекурсивностью. Преподавателю предстоит непростая задача организовать подачу нового материала и новой лексики так, чтобы усвоение и запоминание было по силам каждому отдельному ученику и стало своеобразным мостиком в иноязычное дискурсивное пространство. Так, на взгляд авторов, лучше прибегнуть не к одной технике запоминания, а предложить студентам несколько техник на собственное усмотрение обучающегося. Следует отметить, что изучение языка непосредственно связано с памятью, так как речевая деятельность предполагает усвоение определенного объема языковых единиц, достаточного для включения в дискурсивное пространство, что делает необходимым изучение механизмов работы аппарата памяти и исследований, проведенных в области психологии человека на этот счет. Ф. Крэйк и Р. Локхарт (Craig, Lockhart 1972) утверждали, что запоминаемость той или иной информации зависит лишь от глубины обработки информации, под которой понимается структурная, фонематическая, семантическая и самореферентная. Для проведения эксперимента были сформированы две экспериментальные группы (включающие по тридцать студентов медицинского университета первого курса), в одной из которой были использованы инновационные методы обучения, имеющие цель интеграции участников в ино-

язычное языковое пространство, а в другой обучение было построено с использованием традиционных методик. На первом занятии обеим группам был предложен лексический материал на тему «Прилагательные» с английскими эквивалентами (привычным пространством коммуникативного взаимодействия для данных студентов являлся англоязычный дискурс), слова были предъявлены дважды – сначала преподавателем, затем каждым учеником.

В рамках исследования был разработан опросник, охватывающий 20 прилагательных, представленных участникам в соответствии с методологией, основанной на теории уровней обработки информации Ф. И. Крейка и Р. С. Локхарта. Опросник структурирован для анализа различных аспектов когнитивной обработки слов. Каждое прилагательное актуализируется в тесте при помощи четырех вопросов, реализующих степени обработки (структурную, фонематическую, семантическую и самореферентную). Предлагаемые для усвоения лексем вопросы последовательно связаны со структурной (первый вопрос), фонематической (второй вопрос), семантической (третий вопрос) и самореферентной (четвертый вопрос) степенями обработки информации. Самореферентные вопросы, определяющие наибольшую глубину обработки, были направлены на когнитивные и аксиологические установки студента. Так, например, для лексемы «хороший» были предложены следующие вопросы:

1. Сколько букв в слове «хороший»?
2. Слово «хороший» рифмуется со словом «злой»?
3. Слова «плохой» и «хороший» антонимы?
4. Вы хороший?

Экспериментальной группе для изучения лексики был выдан разработанный опросник, вторая группа изучала слова методом традиционного перевода и заучивания.

На последующем тестировании экспериментальная группа № 1 показала результат на 22 % выше, чем у группы № 2. Первая группа выполнила тест с точностью в 71 %, тогда как вторая – всего 49 %. Кроме того, максимальный показатель в первой группе – 100 % (у четырех студентов), в то время как в другой – 80 % (у двух студентов).

Таким образом, эксперимент доказывает, что эффективность усвоения лексического материала повышается при применении дискурсивного подхода в обучении иностранному языку, включающего психологическое взаимодействие, в том числе глубину обработки информации от структурной к самореферентной в процессе обучения и коммуникации на иностранном языке, вовлеченность студента как участника коммуникации посредством соотнесения материала с реалиями собственной жизни, когнитивными установками и ценностными ориентирами.

ИСПОЛЬЗОВАННЫЕ ИСТОЧНИКИ

1. *Александрова, Е. Н.* Дидактический потенциал мемов медицинской тематики на уроках русского языка как иностранного / Е. Н. Александрова, М. М. Петросян // *Филология и культура*. – 2022. – № 4(70). – С. 153–160. – DOI 10.26907/2782-4756-2022-70-4-153-160. – EDN BYZPVI.

2. *Александрова, Е. Н.* Научно-исследовательская работа иностранных студентов как важный компонент освоения РКИ в вузе / Е. Н. Александрова, К. В. Чусова // *Primo aspectu*. – 2024. – № 2(58). – С. 60–65. – DOI 10.35211/2500-2635-2024-2-58-60-65. – EDN RSBLRP.
3. *Асмолов А. Г.* По ту сторону сознания: методологические проблемы неклассической психологии / А. Г. Асмолов. – М.: Смысл, 2002. – 480 с.
4. *Беляев, Б. В.* Очерки по психологии обучения иностранным языкам / Б. В. Беляев. – 2-е изд. – М., 1965. – 227 с.
5. *Гумерова, А. М.* Использование Quizlet и Телеграм-ботов для изучения русского языка как иностранного / А. М. Гумерова, З. Г. Кудрявцева, К. В. Чусова // *Языки в диалоге культур: проблемы многоязычия в полиэтническом пространстве : материалы V Всерос. научно-практич. конф. с междунар. участием, Уфа, 05 мая 2022 г.* – Уфа: Башкирский государственный университет, 2022. – С. 74–77. – DOI 10.33184/YVDKU-2022-05-05.16. – EDN HDPCQP.
6. *Капитонова Т. И.* Методы и технологии обучения русскому языку как иностранному / Т. И. Капитонова, Л. В. Московкин, А. Н. Щукин. – М.: Русский язык, 2008. – 308 с.
7. *Линник, Л. А.* Инновационные методы преподавания русского языка / Л. А. Линник // *Апробация*. – 2016. – № 8(47). – С. 123–124. – EDN WMJEPR.
8. *Михайлова, Г. В.* Психологические и психолингвистические особенности обучения русской письменной речи иностранных обучающихся / Г. В. Михайлова, А. С. Сидорова // *Сборник материалов VII Всерос. научно-методич. конф. «Гуманитарные основы инженерного образования: методические аспекты в преподавании речеведческих дисциплин и проблемы речевого воспитания в вузе», 21 мая 2021 г.* / ред. Т. В. Рябова, О. А. Кунникова. – СПб.: Изд-во ВИ (ЖДВ и ВОСО), 2021. – С. 212–216. – EDN BHEWXW.
9. *Саитова, К. А.* Использование мультипликационных медиатекстов на уроке русского языка как иностранного / К. А. Саитова, З. Г. Кудрявцева // *Теория и практика языковой коммуникации : материалы XIII Междунар. научно-методич. конф., Уфа, 25–26 июня 2021 года / Уфимск. гос. авиац. техн. ун-т.* – Уфа : УГАТУ, 2021. – С. 163–168.
10. *Степанов, Ю. С.* Язык и метод. К современной философии языка / Ю. С. Степанов. – М.: Языки русской культуры, 1998. – 784 с.
11. *Craik, F. I., & Lockhart, R.S.* Levels of processing: A framework for memory research. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 1972, 11, 671-684.