

Н. Л. Федотова, А. В. Васильева

СИМВОЛИЧЕСКОЕ И НЕСИМВОЛИЧЕСКОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СУБЪЕКТОВ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В УСЛОВИЯХ КРАТКОСРОЧНОГО ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ (УРОВЕНЬ В1)

NINA L. FEDOTOVA, ANASTASIYA V. VASILIEVA

SYMBOLIC AND NON-SYMBOLIC INTERACTION OF EDUCATIONAL PROCESS SUBJECTS
UNDER CONDITIONS OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE (B1) SHORT-TERM LEARNING

Статья посвящена проблеме организации символического и несимволического взаимодействия иностранных учащихся при обучении русскому языку на краткосрочных курсах. Авторами разработано учебное пособие «Что если...?», задания которого позволяют вырабатывать непосредственные реакции собеседников друг на друга и обмениваться информацией в различных формах.

Ключевые слова: интеракция; пособие «Что если...?»; интерактивные упражнения; русский язык как иностранный; краткосрочные формы обучения.

The article is devoted to the problem of organizing symbolic and non-symbolic interaction of foreign students in the process of studying Russian at short-time courses. The textbook “What if...?”, developed by the authors, offers training exercises, allowing the interlocutors to develop direct reactions to each other’s speeches, and to exchange information in various forms.

Keywords: interaction; “What if...?” textbook; interactive exercises; Russian as a foreign language; short-term courses.



Нина Леонидовна Федотова

Доктор педагогических наук,
профессор кафедры
русского языка как иностранного
и методики его преподавания

► n.fedotova@spbu.ru

**Анастасия Владимировна
Васильева**

Аспирант кафедры русского языка
как иностранного и методики
его преподавания

► littlegenius@yandex.ru

Санкт-Петербургский
государственный университет

Университетская наб. 7/9,
Санкт-Петербург, 199034, Россия

Nina L. Fedotova, Anastasiya V. Vasilieva

Saint Petersburg State University

7/9 Universitetskaya nab.,
St. Petersburg, 199034, Russia

Как известно, в основе интерактивного обучения лежит понятие «взаимодействие», т. е. интеракция (interaction), являющееся базовым понятием символического интеракционизма. Е. А. Капранова отмечает, что символический интеракционизм основывается на следующих положениях:

- природа человека социальна;
- социализация и самоопределение личности зависят прежде всего от ближайшего социального окружения, от первичных социальных групп, внутри которых человек пребывает;
- взаимопонимание во взаимодействии личности с другими людьми зависит от знания языковых и поведенческих символов, принятых в данной социальной среде;
- отношение личности к другому человеку предопределяется не тем, чем тот является на самом деле, а образом другого, представлением о нем, живущем в сознании этой личности;
- взаимопонимание обусловлено взаимодействием воображаемых фигур, живущих в сознании каждого;
- воображаемое оказывается не менее важным для взаимодействия, чем реальное, и даже зачастую важнее его [4: 36–37].

На наш взгляд, при разработке модели интерактивного обучения иностранному языку следует исходить из понятий, предложенных американским философом, социологом и психологом Дж. Г. Мидом, «*межиндивидуальное взаимодействие*» и «*социальный акт*», понимаемый как диалог между индивидами, постоянный непрерывающийся обмен установками и действиями [11]. Другими словами, социальный акт — это взаимодействие, которое может быть несимволическим (имеется в виду непосредственная реакция людей друг на друга) и символическим (обмен информацией в различных формах, в первую очередь вербальной, и может выступать как жестовая, письменная, вербальная формы коммуникации).

В социальном акте Дж. Г. Мид выделил 4 стадии:

- импульс (побуждение к действию);
- восприятие (формирование представления об объекте будущего действия);
- манипуляция (процесс взаимодействия субъекта и объекта);
- консуммация (получение пользы от объекта взаимодействия и ее оценка) [Там же].

Проходя перечисленные стадии взаимодействия, каждый участник коммуникации стимулирует речевое поведение партнера, т. е. происходит «перенимание ролей» [4: 37]. Таким образом передается определенная социально значимая информация, и, следовательно, согласно точке зрения Дж. Г. Мида, межиндивидуальное взаимодействие всегда обусловлено социальными фактами. Иначе говоря, характер восприятия окружающей действительности индивидуумом детерминирован опытом его общения с другими людьми и способностью воспринимать мир и себя так, как этот мир видят другие и как это выражено символами (язык и жесты) [11].

Последователь идей Дж. Г. Мида Г. Блумер также признавал существование двух типов взаимодействия: символического и несимволического. «В несимволическом взаимодействии человеческие существа непосредственно реагируют на жесты и действия друг друга, в символическом взаимодействии они интерпретируют жесты друг друга и действуют на основе значений, полученных

в процессе интеракции» [9: 112]. Г. Блумер считал, что значение любого понятия (объекта) возникает в социальном взаимодействии, поэтому, чтобы понять жизнь группы, нужно как бы перевести мир ее объектов в термины значений этой группы: «...значения, которые определяют действия, вытекают из контекста интеракции: в большинстве ситуаций, в которых люди общаются друг с другом, они уже заранее имеют представления, как себя вести и как будут действовать другие» [1: 168].

Основываясь на идеях интеракционизма и концепции стадильности педагогического взаимодействия [5], мы предприняли попытку создать оптимальную систему упражнений для обучения РКИ, в которых отражено соотношение символического и несимволического взаимодействия субъектов учебного процесса.

Практический курс по русскому языку как иностранному «Что если...?» разработан в рамках коммуникативного подхода и реализуется с помощью интерактивных методов. Задача курса — активизация и развитие умений устного речевого общения в обиходно-бытовой сфере (уровень B1).

Курс состоит из 10 уроков, которые основаны на ситуациях, максимально приближенных к реальной жизни иностранцев в России. Интерактивный курс включает следующие темы: «*Хочешь со мной поужинать?*», «*Отдыхаем по полной!*», «*А у меня сегодня день рождения...*», «*Жить здорово и здорово!*», «*Куда поедем?*». Уроки организованы по модульному принципу: они не связаны друг с другом и, следовательно, могут использоваться в произвольном порядке в зависимости от потребностей учащихся, а также сроков и времени обучения.

Каждый урок (одна тема) рассчитан на 4 академических часа и содержит определенный набор учебно-речевых задач, которые учащиеся решают путем совершения заданной продуктивной деятельности, предполагающей обязательное использование изучаемого языка для достижения совместного результата.

Структурной единицей организации общения и взаимодействия на уроке выступают интерактивные упражнения, объединенные в 8 групп по виду педагогического взаимодействия: фо-

нетические интерактивного типа, вводно-дискуссионные, оценочно-ознакомительные, мотивирующие, интериоризированные деятельностно-мыслительные, экстериоризированные, активно-деятельностные и сотворческие. Они представляют строгую систему, выстроенную по принципу постепенного усложнения, начиная с обращения к собственному опыту студента и заканчивая полным погружением в реальную языковую среду. Согласно данной системе интерактивные упражнения предполагают несколько этапов деятельности, каждый из которых имеет свой промежуточный результат, ведущий к конечной цели урока.

Реализация этой цели, а также стимулирование речевой деятельности и поддержание интереса студентов в естественно-мотивированном общении на изучаемом языке достигается путем выполнения интерактивных заданий: обсуждение проблемных вопросов; прослушивание аудиотекстов; составление диалогов; просмотр видеосюжетов; работа над мини-проектами, создание презентаций, ролевые игры и т. п. Следовательно, интерактивные задания предполагают не только индивидуальную работу студентов, но и работу в парах, мини-группах и группе, где общение приближено к социальному взаимодействию.

Фонетические упражнения интерактивного типа предназначены для коррекции слухо-произносительных навыков на лексическом материале, связанном с коммуникативной темой урока. Так, в уроке «Хочешь со мной поужинать?» предлагается следующее упражнение для коррекции навыков произнесения гласного /ы/: преподаватель показывает фото овощей и фруктов (изображение нескольких предметов) и спрашивает студентов «Помидор?», учащиеся должны дать форму мн. ч. «Помидоры». Возможно использование мини-текстов, например, для коррекции артикуляции звуков /п/-/б/: *Бродбутер наоборот — получится бутерброд [10: 13]. А уэйсаб наоборот? А бургергам? Гербур?* и т. д.

В зависимости от темы урока система интерактивных упражнений может расширяться. По форме организации взаимодействия задания разделяются на две большие подгруппы:

- 1) интерактивные задания, основанные на имитационных формах организации взаимодействия;
- 2) задания, цель которых — организация реального взаимодействия с носителями русского языка и погружение в языковую среду, например, использование сайтов Рунета непосредственно на уроке (поиск информации о российских фирмах, компаниях), реальные звонки в различные организации и «русскому другу».

Для обеспечения принципа интерактивности при выполнении ряда заданий используются диктофоны и камеры мобильных телефонов, выполняющие в данном курсе функцию интерактивных средств обучения. Их применение значительно повышает интерес учащихся к заданиям, способствует развитию навыков самостоятельной работы, делает урок информативно более насыщенным, а также позволяет регулировать интенсивность, ход урока и способы организации взаимодействия.

Иностранцам студентам, приезжающим в страну изучаемого языка, зачастую сложно преодолеть не только языковой барьер, но и психологический барьер, который в условиях языковой среды является причиной торможения коммуникативной активности в устной речи. С целью преодоления такого барьера каждый урок начинается с установочной фразы «Что если...?» («Что если я проведу все каникулы на диване перед телевизором?» или «Что если с завтрашнего дня я буду есть только фаст-фуд?» и др.), которая в прямом смысле служит «точкой отсчета» или «стартовой чертой» для дальнейшего взаимодействия на уроке. Во-первых, этот посыл нацеливает студентов на тему занятия, во-вторых, благодаря иронично-проблемной формулировке психологически раскрепощает учащихся, позволяя им с первых минут вступить в активное речевое общение и настраивая на доверительные отношения с преподавателем.

Высказывание «Что если...?» стимулирует выполнение вводно-дискуссионных интерактивных упражнений, содержащих вопросы для обсуждения, которые предполагают обращение к жизненному опыту и фоновым знаниям обучающегося (например: *Что обычно желают в день*

рождения в Вашей стране?, Что такое, по Вашему мнению, «активный отдых»? Где в Вашем родном городе можно дешево поесть?, На каком транспорте Вы любите путешествовать больше всего? Почему? и т. п.). Благодаря таким вопросам во взаимодействие непроизвольно включается личность учащегося, осуществляется активизация сформированных ранее речевых навыков и умений, преодолевается боязнь «быть не понятым» носителями изучаемого языка, а также развиваются умения, которые необходимы для выхода в реальное общение, а именно — умения вступить в общение, поддержать общение, представить собственную точку зрения по обсуждаемой теме.

Создание и воссоздание в учебном процессе ситуаций, максимально приближенных к реальной жизни в стране изучаемого языка, достигается посредством использования аутентичных диалогов и видеосюжетов. В разработанном нами курсе они приобретают интерактивный характер, поскольку способствуют организации разных форм взаимодействия, положительно воздействуют на учащихся и побуждают их к коммуникации (анализу, обсуждению, сопоставлению, дискуссии). Кроме того, такие тексты предъявляются как сценарии реального общения, отражающие лингвосоциокультурные стереотипы. Привлекая видеосюжеты, мы исходили из того, что «поиск способов оптимальной подачи информации в последнее время привел к своего рода взрыву визуальных практик, в которых визуальный образ доминирует над вербализованными способами передачи информации» [2: 62]. С психологической точки зрения, «чем больше анализаторов участвует в процессе восприятия, тем больше образуется в коре головного мозга временных нервных связей, тем больше создается условий для более прочного запечатления образа в памяти» [3: 11]. Можно привести и другие аргументы: «...информация, содержащаяся непосредственно в текстовом сообщении, усваивается лишь на 7%, голосовые характеристики способствуют усвоению 38% информации, тогда как наличие визуального образа заметно повышает восприятие — до 55%» [8].

Пребывание в естественной среде изучаемого языка требует от иностранных учащихся бы-

стро и правильного восприятия устной информации и адекватного реагирования. Использование различного рода видеосюжетов помогает активизировать слуховые каналы восприятия иноязычной речи путем устного предъявления материала без опоры на письменный текст.

Аутентичные видеотексты, использованные в курсе «Что если...», являются проблемными (например: «Про здоровый образ жизни», «Почему нельзя отмечать 40 лет?», «10 странных русских блюд, непонятных для иностранцев» и т. п.). Они не только развивают аудитивные умения при восприятии живой речи носителей языка, но и позволяют усваивать экстралингвистические и культурологические элементы коммуникации, тем самым включая учащихся в социокультурное окружение, а также мотивируют обучающихся к общению и обсуждению, т. е. выполняют информативную и коммуникативную функции. Задания, построенные на их основе, образуют оценочно-ознакомительную группу интерактивных упражнений, содержат проблемные вопросы и акцентируют внимание на предмете речевой деятельности, освоение которой происходит в ходе работы с диалогами.

В каждом уроке даны 2 типа диалогов, относящихся к обиходно-бытовой сфере общения. В диалогах представлена проблемная ситуация и один из способов решения проблемы. Такая ситуация соотносится с условиями реального общения носителей изучаемого языка, поэтому тексты диалогов воспринимаются студентами как аутентичные.

Диалоги первого типа, включенные в группу мотивирующих интерактивных упражнений, используются для развития языковой догадки, языкового «чутья» и умений антиципации (по мнению студентов, этот вид работы оказался самым сложным). В диалогах воспроизводятся ситуации общения двух людей, выполняющих определенные социальные роли (покупатель — продавец, официант — посетитель, доктор — пациент, работник службы сервиса — турист и т. п.). Пример задания к диалогу в уроке «Жить здорово и здорово!»: *Посмотрите карточки, расставьте номера реплик. Составьте диалог «На приеме у врача». Запишите диалог на диктофон мобильного телефона.*

Второй вид диалогов — телефонный разговор друзей, обсуждающих ту или иную проблему (*куда поехать на выходные, где лучше отметить день рождения, в какой ресторан сходить пообедать* и т. п.). В печатном тексте диалогов имеются пропуски, которые студенты восстанавливают при прослушивании.

Материалы, использованные в диалоге при обсуждении той или иной проблемы, имеют аутентичные источники и «добываются» самими студентами в Интернете (например: *расписание электричек, адреса, телефоны, цены* и т. п.).

Диалоги, в которых представлены сценарии русского коммуникативного поведения и стереотипы речевого взаимодействия, смоделированы таким образом, чтобы впоследствии иностранные студенты могли использовать языковые средства в беседе по телефону с реальным «русским другом». Благодаря этому развиваются речевые умения в говорении и аудировании, преодолеваются языковая и психологический барьеры в общении с носителями изучаемого языка, осуществляется перенос сформированных коммуникативных умений на типичные ситуации в обиходно-бытовой сфере.

Активизация умений естественно-мотивированного общения осуществляется посредством выполнения деятельностно-мыслительных упражнений, активно-деятельностных упражнений и сотворческих упражнений, предполагающих коллективные формы работы. Благодаря им на занятии создается естественная речевая ситуация, и говорящий включается в обсуждение по собственной инициативе. При выполнении заданий упомянутых групп использование языка становится не целью, а средством достижения результатов при осуществлении практической деятельности. Примерами являются такие задания, как *«Придумайте название для своего ресторана. Представьте свой ресторан. Составьте меню русской кухни»* или *«Посоветуйте: Как ухаживать за зубами? Какие продукты полезны для зубов? Какие продукты не рекомендуются? Какие привычки вредны для зубов? Как часто нужно ходить к стоматологу? Оформите плакат под названием «Береги зубы смолоду»* и т. п.

Кульминационным этапом всего урока становятся сотворческие задания: все студенты принимают участие в создании общего значимого для всех результата (например, ролевая игра «Фирменное блюдо ресторана»: *Распределите роли: репортер, оператор, шеф-повар, повар. Снимите на телефон репортаж о приготовлении салата*). Такое задание, соотносимое по функциям и по форме с ролевой игрой, стимулирует учащихся к активной деятельности, к свободному использованию изученного материала и способствует развитию умений спонтанной речи, что важно для решения коммуникативных задач в реальном общении [6]. М. А. Петренко и Е. А. Баталина видят преимущество ролевых игр в том, что они позволяют «ощутить неподдельные эмоции и прочувствовать определенные состояния, что, несомненно, пробудит еще больший интерес и мотивацию к учению» [7: 175].

После апробации пособия «Что если...?» было проведено анонимное анкетирование студентов, которые обучались по данному интерактивному курсу. Все информанты считают, что занятия были не скучными, одновременно и развлекательными, и познавательными; задания оказались очень полезными, интересными и порой даже смешными.

В анкетах было отмечено, что на занятиях можно было выполнять разные действия, при этом приходилось быстро думать и отвечать, находиться в повышенном эмоциональном тоне, это позволяло «не выключаться» из учебного процесса, концентрироваться и импровизировать.

Особенно понравились студентам задания: *готовить вместе русское блюдо, звонить по телефону друзьям и в ресторан, создавать меню, делать рекламные плакаты, придумывать тосты* и др., т. к. они помогают легко запоминать новую лексику и грамматические конструкции.

87% студентов считают, что видеосюжеты не только вызывают интерес, но и полезны для аудирования и помогают понимать поведение носителей русского языка. Хотя прослушивание диалогов без опоры на печатный текст представляло некоторые трудности, все же они необходимы для развития фонетических, лексических

и грамматических навыков как компонентов умений в этом виде речевой деятельности.

Все информанты подчеркнули коллективно-образующую роль курса: задания позволяют всем быть активными, поскольку каждый может высказать свою точку зрения.

Студенты видят главные преимущества курса «Что если...?» в том, что была предоставлена возможность использовать русский язык для реального общения с русскоязычными, благодаря чему это были не просто уроки, но подлинная разговорная практика.

Таким образом, символическое и несимволическое взаимодействие субъектов учебного процесса, реализованное в интерактивном курсе по РКИ «Что если...?», поддерживает мотивационную готовность к активному овладению языковым материалом на иностранном языке и значительно активизирует деятельность учащихся, мобилизуя зрительные и слуховые каналы восприятия языковых единиц. Благодаря частой смене деятельности и использованию интерактивных методов преодолеваются языковой и психологический барьеры и обеспечивается органичный перенос речевых умений из аудиторного в неаудиторное общение с носителями изучаемого языка.

Как показал методический эксперимент, разработанный интерактивный курс

- создает условия для продуктивного коммуникативного взаимодействия между студентами и при общении в диаде студент — преподаватель;
- непосредственно на уроке выводит в реальную коммуникацию с носителями русского языка;
- соответствует коммуникативным потребностям иностранных учащихся, изучающих русский язык в России;
- способствует эффективному развитию языковой, лингвосоциокультурной и прагматической компетенций.

ЛИТЕРАТУРА

1. Блумер Г. Коллективное поведение // Психология масс. Хрестоматия / [Под ред. Д. Я. Райгородского]. Самара, 1998. С. 535–565.
2. Гончар И. А. Вербализация инфографики: специфика текстообразования (на матер. видеogramм «Россия в цифрах») // Филологический класс. 2015. № 2. С. 62–65.
3. Зимняя И. А. Психологические особенности восприятия лекций в аудитории. М., 1970.
4. Капранова Е. А. Интерактивное обучение: концептуальные основания и подходы // Вестн. Полоцкого гос. ун-та. Сер. Е. Педагогические науки. 2012. № 7. С. 36–41.
5. Коротаева Е. В. Некоторые вопросы интерактивного обучения // Научный диалог. 2012. Вып. 5. Педагогика. С. 100–111.
6. Орлова Е. В. Обучающие ролевые игры на занятиях по русскому языку // Инновационные проекты и программы в образовании: журн. для педагогов и руководителей инновационных образовательных учреждений. № 1 (55). 2018. С. 40–45.
7. Петренко М. А., Баталина Е. А. Интерактивные методы обучения на уроке иностранного языка // Образование и наука в современных условиях: матер. VII Междунар. научно-практ. конф. (Чебоксары, 22 мая 2016 г.): В 2 т. Т. 1. Редкол.: О. Н. Широков [и др.]. Чебоксары, 2016. № 2–1 (7). С. 173–176.
8. Почепцов Г. Г. Теория коммуникации. М., 2004.
9. Символический интеракционизм: основные принципы // Современные социологические теории. 5-е изд. / Пер. с англ. А. Бойкова, А. Лисицыной. СПб., 2002. С. 62–63.
10. Федотова Н. Л. Если сказал [а] ... Пособие по фонетике русского языка. Тверь, 1999.
11. Mead G. H. Mind, self, and society: from the Standpoint of a social behaviorist / Ed. and with an introduction by C. W. Morris. Chicago; London, 1992.

REFERENCES

1. Blumer G. (1998) Kollektivnoe povedenie [Collective behavior]. In: Raygorodskii D. Ya., ed. *Psikhologia mass. Khrestomatia [Psychology of the masses. A reader]*. Samara, pp. 535–565. (in Russian)
2. Gonchar I. A. (2015) Verbalizatsiia infografiki: spetsifika tekstoobrazovaniia (na materiale videogramm «Rossiia v tsifrah») [Verbalization infographic: the specificity of text formation (on the material of videograms «Russia in figures»)]. *Filologicheskii klass [Philological class]*, no. 2, pp. 62–65. (in Russian)
3. Zimnyaya I. A. (1970) *Psikhologicheskie osobennosti vospriiatii lektzii v auditorii [Psychological peculiarities of perception of the lectures in the classroom]*. Moscow. (in Russian)
4. Kapranova E. A. (2012) Interaktivnoe obuchenie: kontseptual'nye osnovaniia i podkhody [Interactive learning: conceptual foundations and approaches] *Vestnik Polotskogo gosudarstvennogo universiteta [Bulletin of Polotsk state University]*. Serie E. Pedagogical Sciences, no. 7, pp. 36–41. (in Russian)
5. Korotaeva E. V. (2012) Nekotorye voprosy interaktivnogo obucheniiia [Some interactive learning issues]. *Nauchnyi dialog [Scientific dialogue]*, iss. 5: Pedagogy, pp. 100–111. (in Russian)
6. Orlova E. V. (2018) Obuchaiushchie rolevye igry na zaniatiiakh po russkomu iazyku [Educational role-playing games in the classroom in the Russian language]. *Innovatsionnye proekty i programmy v obrazovanii: zhurnal dlia pedagogov i rukovoditelei innovatsionnykh obrazovatel'nykh uchrezhdenii [Innovative projects and programs in education: journal for teachers and leaders of innovative educational institutions]*, no. 1 (55), pp. 40–45. (in Russian)
7. Petrenko M. A., Batalina E. A. (2016) Interaktivnye metody obucheniiia na uroke inostrannogo iazyka [Interactive methods of teaching a foreign language lesson]. Proceedings of the 7th International Conference "Obrazovanie i nauka v sovremennykh usloviakh" [Education and science in modern conditions] (Ed. board: O. N. Shirokov et al.) (Cheboksary, 22.05.2016), in 2 vols, vol. 1, no. 2–1 (7), pp. 173–176. (in Russian)
8. Pocheptsov G. G. (2004) *Teoriia kommunikatsii [Communication theory]*. Moscow. (in Russian)
9. Simvolicheskii interaktsionizm: osnovnye principy [Symbolic interactionism: the basic principles] (2002). In: *Sovremennye sotsiologicheskie teorii [Modern sociological theories]*, 5th ed. St. Petersburg, pp. 62–63. (in Russian)
10. Fedotova N. L. (1999) *Esli skazal [a] ... Posobie po fonetike russkogo iazyka [If you said [a]... Handbook on phonetics of the Russian language]*. Tver. (in Russian)
11. Mead G. H. (1992) *Mind, self, and society: from the Standpoint of a social behaviorist*. Chicago; London. (in English)