

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования

**«РОССИЙСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ДРУЖБЫ НАРОДОВ
ИМЕНИ ПАТРИСА ЛУМУМБЫ»**

На правах рукописи

Лепкова Алина Сергеевна

**ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КАРТИНЫ
МИРА ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-ЖУРНАЛИСТОВ НА
РУССКОМ ЯЗЫКЕ: КОНЦЕПТУАЛЬНЫЙ ПОДХОД**

Специальность: 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания
(русский язык как иностранный, высшее образование)

Диссертация

на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
доктор педагогических наук, доцент
Стрельчук Елена Николаевна

Москва

2026

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КАРТИНЫ МИРА В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ	20
1.1 Прикладная лингвокультурология как одно из современных направлений в методике преподавания РКИ	20
1.2 Терминологический аппарат прикладной лингвокультурологии.....	34
1.3 Профессиональная картина мира в обучении русскому языку иностранных студентов-журналистов	46
1.3.1 Понятие «картина мира» в научной литературе	46
1.3.2 Виды профессиональных картин мира и их особенности.....	57
1.3.3 Специфика профессиональной картины мира журналистов	67
1.4 Концептуальный подход в методике преподавания РКИ	74
Выводы по Главе 1	83
ГЛАВА 2. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КАРТИНЫ МИРА ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-ЖУРНАЛИСТОВ.....	86
2.1 Специфика обучения будущих журналистов языку профессионального общения в вузах РФ.....	86
2.2 Анализ учебных пособий по русскому языку как иностранному для журналистов	92
2.3 Профессионально значимые концепты в картине мира журналистов ...	97
2.4 Особенности формирования профессиональной картины мира журналистов в обучении русскому языку.....	108
2.4.1 Педагогический инструментарий в обучении русскому языку иностранных студентов-журналистов.....	108
2.4.2 Характеристика основных лингвокультурологических единиц в процессе формирования профессиональной картины мира	132
Выводы по Главе 2	146
ГЛАВА 3. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПРОВЕРКА ЭФФЕКТИВНОСТИ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ- ЖУРНАЛИСТОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ НА ОСНОВЕ КОНЦЕПТУАЛЬНОГО ПОДХОДА	149

3.1 Особенности организации и проведения констатирующего эксперимента.....	149
3.1.1 Проведение ассоциативного эксперимента на диагностическом этапе педагогического эксперимента	153
3.1.2 Результаты тестирования по говорению и письму как часть констатирующего эксперимента.....	160
3.2 Реализация обучающего эксперимента	169
3.3 Контрольный этап педагогического эксперимента.....	191
3.3.1 Проведение ассоциативного эксперимента на контрольном этапе педагогического эксперимента	192
3.3.2 Анализ результатов выполнения тестирования по письму и говорению в рамках контрольного этапа исследования.....	200
Выводы по Главе 3	206
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	208
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	212
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	246
<i>Приложение 1.</i>	<i>246</i>
<i>Приложение 2.</i>	<i>247</i>
<i>Приложение 3.</i>	<i>249</i>
<i>Приложение 4.</i>	<i>252</i>
<i>Приложение 5.</i>	<i>254</i>
<i>Приложение 6.</i>	<i>255</i>
<i>Приложение 7.</i>	<i>256</i>

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. В условиях реализации государственной стратегии по привлечению иностранных обучающихся в российские вузы возрастает значение русского языка как средства международного образовательного и межкультурного взаимодействия¹. Такая политика не только способствует развитию международного сотрудничества, но и актуализирует задачи повышения качества обучения русскому языку как иностранному (РКИ).

В нормативно-правовых документах, указах и публичных выступлениях Президента РФ В.В. Путина о развитии и экспорте российского образования подчеркивается важность привлечения иностранных студентов и аспирантов в российские вузы, в том числе для получения образования по гуманитарным направлениям подготовки².

Особое место в системе гуманитарного образования занимает подготовка специалистов в области журналистики, которая, как подчеркивается на государственном уровне, является социально ответственной профессией, формирующей общественное мнение и способной «соединить два полушария мира»³. Эта деятельность непосредственно связана с публичной коммуникацией, требующей глубокого понимания лингвокультуры и картины мира носителей русского языка. Журналист должен уметь работать с разными источниками информации, создавать тексты и осуществлять профессиональное общение на русском языке с учетом культурного контекста. В связи с этим одной из приоритетных задач обучения РКИ студентов этого направления выступает целенаправленное формирование профессиональной картины мира на основе концептов,

¹ Министерство науки и высшего образования Российской Федерации. [Электронный ресурс] URL: <https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/novosti-ministerstva/89271/> (Дата обращения 20.05.2025).

² «Путин заявил о необходимости привлечения иностранных студентов в российские вузы». РИА Новости. 2025. URL: <https://ria.ru/20250124/putin-1995354770.html> (дата обращения: 20.05.2025).

³ «Путин заявил, что благодаря честной журналистике удастся соединить разделенный мир». ТАСС. 2025. URL: <https://tass.ru/politika/19941079> (дата обращения: 20.05.2025).

отражающих представления о современной журналистике в русскоязычном пространстве.

Тем не менее, на сегодняшний день обозначенная проблема остается недостаточно разработанной в методике РКИ. Как показал анализ учебных пособий по русскому языку для иностранных студентов-журналистов, формирование профессиональной картины мира в них представлено хаотично и ограничено минимальным количеством лингвокультурологических единиц, необходимых в процессе профессионального общения.

Одним из перспективных решений выявленной проблемы является обращение к концептуальному подходу, позволяющему организовать процесс обучения РКИ вокруг профессионально значимых концептов.

Таким образом, актуальность исследования обусловлена необходимостью разработки методики формирования профессиональной картины мира иностранных студентов-журналистов в процессе обучения русскому языку на основе концептуального подхода.

Степень научной разработанности проблемы исследования является недостаточной.

Изучению лингвокультурологии, играющей важную роль в осмыслении взаимодействия языка и культуры, посвящены труды ученых, среди которых В.В. Воробьев, В.А. Маслова, В.Н. Телия, А.Т. Хроленко, В.М. Шаклеин, С.Г. Воркачев, Ю.С. Степанов, В.В. Красных и др. В последние десятилетия получила развитие прикладная лингвокультурология, ориентированная на решение практических задач преподавания языка в тесной связи с культурой. Однако следует отметить, что ее терминологический аппарат продолжает формироваться. Прикладная лингвокультурология в аспекте методики обучения РКИ представлена в научных работах В.В. Воробьева, И.П. Василюка, Е.Н. Стрельчук, Л.Е. Весниной, Ц. Янь, Б. Ли и др.

Значимый вклад в развитие теории картины мира внесли О.А. Корнилов, В.И. Карасик, А.Т. Хроленко, С.Г. Тер-Минасова, Н.Ф. Алефиренко, А.А. Залевская, Е.С. Кубрякова и др. Отметим, что особую роль в данном

исследовании играет понятие «профессиональная картина мира», рассматриваемое в трудах таких ученых, как Л.А. Чернышова, М.Н. Фроловская, С.Л. Мишланова и др.

В то же время в научной литературе представлены работы, посвященные изучению различных видов картин мира, связанных с областью массмедиа: телевизионной (М.В. Луков), информационной (Е.Н. Ежова), журналистской (В.Д. Мансурова) и медиакартины мира (И.В. Рогозина). Однако данные исследования ориентированы на анализ картин мира, складывающихся в сознании аудитории под воздействием средств массовой информации, и не рассматривают методические аспекты формирования профессиональной картины мира журналиста в процессе обучения РКИ.

Теория концепта разработана в трудах С.Г. Воркачева, В.И. Карасика, Г.Г. Слышкина, Ю.С. Степанова. Концепт как лингводидактическая единица представлен в научных работах Н.Л. Мишатиной, Е.Н. Стрельчук, Н.В. Макшанцевой, Е.А. Баклановой, М.М. Петросян, Л.А. Киселевой, А.А. Смирновой и др.

Несмотря на научную и прикладную ценность приведенных исследований, методика формирования профессиональной картины мира будущих журналистов в процессе обучения русскому языку как иностранному до сих пор не была разработана. Более того, в трудах, посвященных преподаванию РКИ студентам данного направления, не учитывается концептуальный подход, позволяющий организовать процесс обучения на основе системной работы с ключевыми элементами картины мира.

Таким образом, **проблема исследования** заключается в противоречии между социальным запросом на подготовку высококвалифицированных иностранных журналистов, способных к ведению профессиональной деятельности на русском языке, и неразработанностью методики формирования профессиональной картины мира в процессе обучения РКИ.

Объект исследования – процесс профессионально-ориентированного обучения русскому языку как иностранному студентов-бакалавров, обучающихся по направлению «Журналистика».

Предметом исследования является научно-методическая система формирования профессиональной картины мира иностранных студентов-журналистов на основе концептуального подхода в процессе обучения русскому языку.

Цель исследования заключается в теоретико-экспериментальном обосновании методики формирования профессиональной картины мира иностранных студентов-журналистов в процессе обучения русскому языку (уровни В1–В2).

Исследование направлено на проверку гипотезы, согласно которой формирование профессиональной картины мира иностранных студентов-журналистов в процессе обучения русскому языку будет эффективным, если:

- анализировать профессиональную картину мира как когнитивную структуру, включающую предметно-профессиональный и социокультурный компоненты и вербализующуюся в профессиональной языковой картине мира;
- использовать концептуальный подход, способствующий освоению значимых для журналистов концептов, которые составляют их профессиональную картину мира;
- строить обучение на основе педагогического инструментария и инструментария прикладной лингвокультурологии, применение которых обеспечивает отбор и организацию учебного материала, репрезентирующего содержание концептов;
- внедрять поэтапную систему упражнений, обеспечивающую переход от изучения языковых единиц, репрезентирующих концепты, к их использованию в профессиональном общении на русском языке.

Для достижения поставленной цели и верификации гипотезы настоящего исследования необходимо решить следующие **задачи**:

- на основе теоретического анализа научной литературы сформировать категориально-понятийный аппарат, актуальный для настоящего исследования;
- изучить термины «профессиональная картина мира» и «профессиональная языковая картина мира» с точки зрения методики обучения РКИ;
- сформулировать определение понятия «инструментарий прикладной лингвокультурологии», а также описать входящие в него элементы;
- охарактеризовать особенности обучения иностранных студентов-журналистов русскому языку профессионального общения;
- доказать, что используемые средства обучения РКИ не ориентированы на целенаправленное системное применение концептуального подхода и требуют актуализации;
- выявить и научно обосновать набор профессионально значимых концептов посредством анализа учебных пособий по русскому языку как иностранному для будущих журналистов, изучения научной литературы, посвященной актуальным проблемам журналистики, а также проведения анкетирования преподавателей, работающих с данным контингентом;
- определить ключевые принципы, подходы, методы, педагогические технологии и приемы, способствующие формированию профессиональной картины мира иностранных студентов-журналистов;
- разработать и интегрировать в учебный процесс систему упражнений по РКИ для обучающихся данного направления с учетом отобранных концептов и педагогического инструментария;
- осуществить экспериментальную проверку эффективности разработанной авторской системы упражнений по русскому языку для иностранных студентов-журналистов.

Для решения обозначенных задач были использованы следующие **методы:**

Теоретические:

- описательно-аналитический метод (анализ теоретической и научно-методической литературы, учебных пособий, рабочих программ, нормативных документов, лексикографических трудов);
- метод синтеза (теоретическое обобщение информации, собранной в процессе исследования);
- концептуальный анализ (выделение значимых для журналистики концептов в учебных материалах);
- метод педагогического моделирования (теоретическое обоснование создаваемой в рамках исследования системы упражнений, направленной на формирование профессиональной картины мира студентов-журналистов).

Эмпирические:

- метод педагогического эксперимента (проверка предложенной методики обучения РКИ с использованием разработанной системы упражнений);
- метод наблюдения (фиксация учебного процесса на всех этапах педагогического эксперимента);
- методы сбора эмпирических данных (анкетирование и тестирование);
- метод ассоциативного эксперимента (разработка и проведение направленного ассоциативного эксперимента на основе концептов для выявления динамики в формировании профессиональной картины мира иностранных обучающихся на констатирующем и контрольном этапах эксперимента).

Статистические:

- метод дескриптивной статистики (количественная и качественная оценка полученных данных);
- сравнительный метод (сравнение результатов выполнения заданий студентами из контрольных и экспериментальных групп).

Теоретико-методологическую базу исследования составили:

– *научные исследования по теории и методике обучения русскому языку как иностранному* (Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин, В.Г. Костомаров, О.Д. Митрофанова, Т.М. Балыхина, Л.В. Московкин, Г.Н. Шамонина и др.);

– *научные труды, посвященные проблемам теоретической и прикладной лингвокультурологии* (В.В. Воробьев, В.А. Маслова, Н.Ф. Алефиренко, В.М. Шаклеин, Н.Л. Мишати́на, А.Т. Хроленко, В.В. Красных, А.Д. Дейкина, О.Н. Левушкина, Е.Н. Стрельчук, И.П. Василюк, Н.В. Поморцева, Н.В. Мощинская, О.Л. Дигина и др.);

– *научные работы, в которых рассматриваются сущность и различные классификации картин мира, а также исследуется данное понятие в методике преподавания РКИ* (О.А. Корнилов, В.И. Карасик, В.И. Постовалова, А.А. Залевская, Е.С. Кубрякова, В.М. Шаклеин, А.Т. Хроленко, Н.Ф. Алефиренко, С.Г. Тер-Минасова, В.В. Воробьев, Н.А. Любимова, Е.В. Бузальская, Л.Г. Золотых, Б.А. Серебренников, Л.А. Чернышова, С.П. Миронова, О.В. Фельде, А.Э. Мезит, Л.В. Стецюра, М.Г. Федотова, О.Ю. Афанасьева, Е.Ю. Никитина и др.);

– *научные исследования, посвященные теоретическому осмыслению концепта и его роли в методике обучения РКИ* (С.А. Аскольдов, Г.Г. Слышкин, С.Г. Воркачев, Ю.С. Степанов, Е.С. Кубрякова, В.И. Карасик, В.А. Маслова, Т.Н. Корж, Н.Л. Мишати́на, Н.В. Макшанцева, Л.Г. Бабенко, Е.В. Полякова, С. Люй, Б.У. Джолдасбекова, И.А. Шерстобитова и др.);

– *научные труды в области профессионально ориентированного обучения РКИ и специфики преподавания русского языка иностранным студентам-журналистам* (Л.П. Клобукова, А.Б. Недосугова, И.П. Образцов, О.А. Ускова, С.И. Дерягина, Е.А. Хамраева, В.В. Богуславская, В.И. Гынин, Г.Н. Трофимова и др.);

– *научные работы, исследующие особенности и проблемы современной журналистики* (М.В. Шкондин, А.Р. Марфицына, К.А. Назаретян, В.П.

Баутина, Ф.В. Ахмадиев, Л.Г. Свитич, О.В. Смирнова, А.В. Белоедова, М.В. Луков, Я. Юй, Е.Н. Ежова, В.Д. Мансурова, И.В. Рогозина и др.).

В качестве **материалов** исследования выступают следующие источники:

- нормативно-правовые документы;
- государственные образовательные стандарты по РКИ. Общее владение и профессиональные модули (I и II сертификационные уровни);
- типовые тесты по русскому языку как иностранному. Общее владение и профессиональные модули (I и II сертификационные уровни);
- учебные пособия по РКИ для журналистов;
- материалы анкетирования преподавателей, обучающихся будущих журналистов;
- материалы тестирования и анкетирования, полученные в ходе проведения педагогического эксперимента;
- лексикографические источники (философские, ассоциативные, лингвокультурологические, паремиологические, фразеологические словари и др.), использованные для уточнения понятийного аппарата и отбора содержания обучения.

Организация и этапы исследования. Данное исследование было проведено поэтапно.

На первом этапе (2021–2022 гг.) проводился системный анализ научной литературы, включая диссертации, монографии и статьи, посвященные методике обучения русскому языку иностранных студентов-журналистов, а также проблемам формирования профессиональной картины мира на занятиях по РКИ. В результате данного анализа была сформирована первичная структура исследования, определены объект и предмет, сформулированы цель и основные задачи, а также выдвинута гипотеза.

На втором этапе (2022–2023 гг.) были выявлены методические проблемы в преподавании РКИ будущим журналистам, в частности отсутствие системной работы с концептами и недостаточное внимание к

лингвокультурологическому аспекту в различных учебных материалах. Был проведен анализ учебных пособий по русскому языку для иностранных студентов-журналистов, на основе которого были выделены ключевые концепты, отражающие специфику профессиональной деятельности. Для обоснования произведенного отбора дополнительно были проанализированы научные исследования в области журналистики, а также осуществлено анкетирование преподавателей, работающих со студентами рассматриваемого направления. Это позволило подтвердить целесообразность использования выбранных концептов, на основе которых была разработана система упражнений. Также были определены основные подходы, принципы, методы обучения, педагогические технологии и приемы, актуальные для данного исследования.

На третьем этапе (2023–2024 гг.) была реализована опытно-экспериментальная работа. В рамках педагогического эксперимента в учебный процесс была внедрена авторская система упражнений по РКИ для студентов-журналистов. На констатирующем и контрольном этапах в качестве диагностических материалов были использованы субтесты «Говорение» и «Письмо», а также задание на основе ассоциативного эксперимента. Обучающий этап был направлен на целенаправленное формирование профессиональной картины мира будущих журналистов. Завершающим этапом работы стало оформление собранных данных и полученных результатов в виде диссертационного исследования.

Эмпирическая база исследования. Опытно-экспериментальная работа была проведена в Российском университете дружбы народов имени Патриса Лумумбы (Москва, Россия) и Ивановском государственном университете (Иваново, Россия), где в 2023–2024 гг. был организован педагогический эксперимент, в котором приняли участие 92 иностранных студента-журналиста, владеющих русским языком на уровне B1–B2.

Наиболее существенные и обладающие научной новизной результаты, полученные лично соискателем, заключаются в том, что впервые:

- разработана и описана методика формирования профессиональной картины мира студентов-журналистов на занятиях по русскому языку как иностранному (уровень В1–В2) на основе концептуального подхода;
- сформулировано определение понятия «инструментарий прикладной лингвокультурологии» и предложены его основные компоненты;
- введено и теоретически обосновано понятие «профессиональная картина мира журналиста»;
- выделен набор профессионально значимых концептов («Общество», «СМИ», «Свобода», «Правда», «Информация», «Новость», «Этика», «Коммуникация») на основе анализа учебных пособий по РКИ и научных трудов, исследующих проблемы современной журналистики;
- обосновано использование педагогической технологии развития критического мышления и ее приемов (синквейн, ментальные карты и сторителлинг) для визуализации, систематизации и актуализации содержания профессионально значимых концептов в процессе обучения РКИ иностранных студентов-журналистов;
- экспериментально подтверждена эффективность применения предложенной методики формирования профессиональной картины мира будущих журналистов на занятиях по РКИ.

Теоретическая значимость исследования заключается в следующем:

- предложен категориально-понятийный аппарат прикладной лингвокультурологии;
- расширены теоретические представления о возможностях прикладной лингвокультурологии в методике преподавания РКИ будущим журналистам;
- определена функция концепта как ключевой лингводидактической единицы, являющейся составным элементом профессиональной картины мира иностранных студентов этого направления;

– обосновано использование инструментария прикладной лингвокультурологии и экспериментально подтверждена его эффективность в обучении иностранных студентов-журналистов русскому языку;

– выявлено, что недостаточная представленность лексических единиц, репрезентирующих профессионально значимые концепты, в учебных пособиях по РКИ для журналистов, ограничивает возможности системного формирования профессиональной картины мира.

Практическая значимость заключается в следующем:

– разработанные диагностические материалы и система упражнений могут применяться в практике преподавания русского языка как иностранного студентам-бакалаврам, обучающимся по направлению «Журналистика» в вузах РФ (I и II сертификационные уровни);

– результаты исследования могут быть использованы для создания лингвокультурологического учебного пособия по РКИ для студентов-журналистов;

– актуализированная рабочая программа дисциплины «Русский язык (как иностранный)» для направления подготовки 42.03.02 «Журналистика» может быть использована в качестве основы для учебно-методического обеспечения образовательного процесса по РКИ в вузах РФ;

– предложенная методика может послужить основой для обновления существующих средств обучения, в частности учебных пособий, содержание которых не соответствует современным требованиям профессионально ориентированного обучения;

– авторские материалы, а также выводы исследования представляют практическую ценность для преподавателей русского языка, работающих с иностранными студентами других гуманитарных направлений. Кроме того, они могут быть использованы при проведении дальнейших исследований в области преподавания русского языка в сфере профессионального общения и применения инструментария прикладной лингвокультурологии в методике обучения РКИ.

В настоящее время результаты и основные выводы диссертационной работы используются в образовательном процессе трех вузов РФ: ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы» (г. Москва), ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет» (г. Иваново), ФГБОУ ВО «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации» (г. Москва), что также свидетельствует о практической значимости исследования.

Положения, выносимые на защиту:

1. Терминологический аппарат прикладной лингвокультурологии включает в себя инструментарий, представляющий собой комплекс взаимосвязанных понятий (концептуальный подход, концепт, лингвокультурема, лингвокультурологический комментарий и др.), системное использование которых в методике преподавания РКИ способствует формированию русскоязычной картины мира, направленной на развитие вторичной языковой личности инофонов. В контексте профессионально ориентированного обучения РКИ будущих журналистов рассматриваемый инструментарий приобретает особое значение, поскольку с его помощью реализуется целенаправленная работа с концептами, значимыми для специалистов в этой области.

2. Под профессиональной картиной мира журналиста следует понимать целостную систему знаний и представлений о журналистике как профессиональной деятельности и роли самого журналиста в ней, формирующуюся в сознании специалистов в процессе их обучения и практической деятельности. Профессиональная картина мира является необходимым условием для успешного профессионального общения будущих журналистов. В связи с этим ее формирование на занятиях по РКИ следует рассматривать как целенаправленный и методически обоснованный процесс.

3. Основу профессиональной картины мира журналиста составляют профессионально значимые концепты («Общество», «СМИ», «Свобода», «Правда», «Информация», «Новость», «Этика», «Коммуникация»),

содержание которых, с одной стороны, охватывает социально-институциональные, ценностно-этические и деятельностные аспекты журналистики, с другой стороны, отражает особенности русской лингвокультуры. В качестве организующего ядра выступает гиперконцепт «Журналист», обеспечивающий целостность, иерархичность и связь рассматриваемой картины мира с профессиональной деятельностью будущего специалиста.

4. Применение концептуального подхода в методике преподавания русского языка как иностранного позволяет организовать обучение на основе профессионально значимых концептов, а также лексики, вербализующей их, и связанных с ними фоновых знаний, что способствует расширению словарного запаса и обогащению профессиональной картины мира журналиста.

5. Эффективность обучения русскому языку как иностранному в рамках концептуального подхода и повышение уровня мотивации студентов обеспечиваются разработкой методики, включающей комплекс взаимосвязанных компонентов: подходов (лингвокультурологический, концептуальный), принципов обучения (сознательности, наглядности, коммуникативности, активности, прочности, доступности и посильности), методов (коммуникативный), педагогических технологий (технология развития критического мышления) и приемов (синквейн, ментальные карты и сторителлинг). Практическим воплощением данной методики является система упражнений по РКИ, направленная на формирование профессиональной картины мира студентов-журналистов.

Достоверность и обоснованность результатов и выводов исследования обеспечены опорой на фундаментальные положения научной и научно-методической литературы, а также на общепризнанные подходы к обучению; комплексным применением научных методов, адекватных цели и задачам исследования; успешной апробацией посредством педагогического эксперимента и полученными эмпирическими данными.

Апробация и внедрение результатов исследования. Результаты данного исследования были представлены на следующих международных и всероссийских научных и научно-практических конференциях и форумах:

– Международной научно-практической конференции «Актуальные проблемы аккультурации в контексте преподавания русского языка как иностранного» (к юбилею профессора Г.Г. Городиловой (1922–2013) (Москва, МПГУ, 18–19 февраля 2022);

– XIX Всероссийской научно-практической конференции молодых ученых с международным участием «Актуальные проблемы русского языка и методики его преподавания: традиции и инновации» (Москва, РУДН, 15 апреля 2022);

– III Международной научно-практической конференции «Гуманитаризация инженерного образования: методологические основы и практика» (Тюмень, ТИУ, 26–27 мая 2022);

– Научно-практической конференции «Основные векторы продвижения русского языка на евразийском пространстве» (Москва, Финансовый университет при Правительстве РФ, 8 октября 2022);

– Международной научной конференции «Коммуникативное пространство. Информационное пространство. Культурное пространство. Коммуникативное пространство Беларуси» (Минск, МГЛУ, 24–25 ноября 2022);

– Международной научно-практической конференции «Новая география экспорта российского образования: вызовы и перспективы» (Москва, Финансовый университет при Правительстве РФ, 20 декабря 2022);

– Всероссийской конференции с международным участием «Русский язык в современном научном и образовательном пространстве» (Москва, РУДН, 13 апреля 2023);

– I Международном лингвокультурологическом форуме «Лингвокультурология и коммуникативная реальность XXI века: новые вызовы – новое осмысление» (Москва, РУДН, 19–21 октября 2023);

– Международной научно-методической конференции «Форсайт образования» (Москва, Финансовый университет при Правительстве РФ, 2 февраля 2024);

– XX Всероссийской научно-практической конференции молодых ученых с международным участием «Актуальные проблемы русского языка и методики его преподавания: традиции и инновации» (Москва, РУДН, 19 апреля 2024).

Соответствие диссертации паспорту научной специальности.

Содержание диссертационного исследования соответствует паспорту специальности 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания: русский язык как иностранный (среднее общее образование, высшее образование, дополнительное образование), группа научных специальностей – 5.8. Педагогика:

п. 1. Методологические подходы к отбору содержания, структуре образовательного процесса, методам и приемам обучения.

п. 2. Теоретические основы и методология применения педагогических подходов в преподавании предметов дисциплин.

п. 8. Взаимодействие теории, методики и практики предметного и дисциплинарного образования с отраслями науки, культуры, технологий, производства. Теоретические основы междисциплинарного и междисциплинарного обучения.

п. 9. Аксиологические основы предметного образования; проблемы формирования традиционных ценностей многонационального социума, мировоззрения, научной картины мира, соотношений научной и религиозной картин мира.

п. 18. Теоретические основы создания и использования новых образовательных технологий и методических систем обучения и воспитания.

п. 19. Теория, методика и практика разработки учебно-методического обеспечения образовательного процесса.

п. 28. Профессиональная ориентация обучающихся средствами учебных предметов.

Ключевые теоретические положения и выводы диссертационного исследования отражены в научных публикациях автора. По теме данной работы всего опубликовано 10 статей, 3 из которых представлены в ведущих научных рецензируемых изданиях, рекомендованных Ученым советом Российского университета дружбы народов («Положение о присуждении ученых степеней ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов», утв. 19.02.2018 г.), Высшей аттестационной комиссией при Министерстве науки и высшего образования РФ, 1 статья – в научном издании, индексируемом в МБД Scopus.

Структура исследования. Исследование состоит из введения, трех глав, заключения, списка использованной литературы, включающего 305 наименований (из них 14 на иностранных языках) и 7 приложений. Диссертация проиллюстрирована 16 таблицами и 20 рисунками. Объем основного текста составил 245 страниц.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КАРТИНЫ МИРА В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

1.1 Прикладная лингвокультурология как одно из современных направлений в методике преподавания РКИ

Прикладная лингвокультурология – это самостоятельное гуманитарное направление, «органично взаимосвязанное с практикой обучения русскому языку как иностранному» [Василюк, 2013: 9]. Эта область научного знания прошла сравнительно недолгий путь развития и в настоящий момент все еще находится на этапе становления.

Одной из предпосылок возникновения лингвокультурологии – сначала в теоретическом, затем в прикладном аспекте – выступает произошедший в XX в. поворот научной мысли в сторону антропоцентрической парадигмы, основным тезисом которой выступает провозглашение «принципа постижения языка в тесной связи с бытием человека» [Постовалова, 1999: 29]. Однако отметим, что проблема взаимодействия языка и культуры имеет долгую историю и является фундаментальной. Так, еще в начале XIX в. немецкий ученый В. фон Гумбольдт выдвинул идею о неотделимости языка и культуры и охарактеризовал язык как воплощение «духа нации» [1956; 1985]. Эта концепция впоследствии нашла свое отражение в трудах Э. Сепира и Б. Уорфа в начале XX в. [Сепир, 1993; Sapir, 1924], а также была осмыслена в отечественной науке XIX в. академиком А.А. Потебней, согласно которому язык имеет «социокультурную природу» [1992].

Изучение взаимосвязей, существующих между языком и культурой, определило и современный вектор развития отечественной методики преподавания РКИ, реализуя идею «диалога культур», являющуюся ключевой для прикладной лингвокультурологии [Митрофанова, Костомаров, 1999: 34].

Термин «**прикладная лингвокультурология**» был введен в научный оборот В.В. Воробьевым, предложившим следующее определение: «это область научного знания лингводидактики», занимающаяся практическим изучением методологического базиса, принципов, закономерностей, форм и

средств «взаимодействия языка, культуры и личности с целью описания и преподавания в социокультурном аспекте» [Воробьев, 2023: 271].

Следует отметить, что статус прикладной лингвокультурологии как самостоятельного направления остается дискуссионным, а ее терминологический аппарат нельзя считать окончательно сформированным. Наиболее актуальной в этой связи представляется проблема разграничения прикладной лингвокультурологии с лингвострановедением, поскольку между данными областями научного знания существует тесная связь.

Некоторые ученые уже предпринимали попытку охарактеризовать эти понятия, а также сходства и различия между ними (Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров, В.В. Воробьев, В.М. Шаклеин, И.П. Василук и др.). Опираясь на их идеи, представим наше видение разграничения прикладной лингвокультурологии и лингвострановедения.

Лингвострановедение представляет собой «аспект преподавания русского языка иностранцам, в котором с целью обеспечения коммуникативности обучения и для решения образовательных и гуманистических задач лингводидактически реализуется кумулятивная функция языка и проводится аккультурация адресата, причём методика преподавания имеет филологическую природу – ознакомление проводится через посредство русского языка и в процессе его изучения» [Верещагин, Костомаров, 1990: 22].

Лингвокультурология – это наука, сформировавшаяся в области пересечения культурологии и лингвистики и изучающая «проявления культуры народа», зафиксировавшиеся и нашедшие свое отражение в языке [Маслова, 2001: 27]. В.М. Шаклеин дополняет данное понимание следующим тезисом: «лингвокультурология представляет собой стык лингвистики, этнолингвистики, культурологии, лингвострановедения» [Шаклеин 2003: 8]. Кроме того, рассматриваемое понятие представляется учеными в виде схематической триады «язык – культура – личность» [Воробьев, 2023; Василук, 2013].

Благодаря анализу рассматриваемых понятий, можно сделать вывод о том, что «лингвострановедение» представляет собой методическое направление, а «лингвокультурология» – теоретическое, целью которого выступает «описание взаимодействия языка и культуры, которое может послужить информационной базой для лингвострановедения, целью которого является обучение культуре через язык» [Зиновьева, 2000: 14].

Наиболее дискуссионным и неоднозначно решаемым является вопрос о соотношении лингвострановедения и прикладной лингвокультурологии.

Прикладная лингвокультурология – это сравнительно молодая область научного знания, которая еще не обладает сформированным терминологическим аппаратом, однако активно развивается, о чем свидетельствуют многочисленные публикации по данной теме (В.В. Воробьев, (2013, 2016, 2022, 2023); Н.Л. Мишати́на (2005, 2008); И.П. Василюк (2013); Е.Н. Стрельчук (2016); О.А. Сенаторова (2020); Н.В. Мощинская (2010); Ц. Янь (2013); Е.А. Иванова (2003) и др.). Как и лингвострановедение, данное направление представляет собой область лингводидактики, что сближает данные понятия и вызывает трудности в их дифференциации.

Не все исследователи разграничивают рассматриваемые научные направления, однако выделяются некоторые различия, представляющие дискуссионную тему в научном сообществе в настоящее время. Так, В.В. Воробьев, стоящий у истоков развития данного направления, подчеркнул, что прикладная лингвокультурология представляет собой «продолжение лингвострановедения, но не сопротивление ему», а применение лингвокультурологии в методике преподавания РКИ не влечет за собой отказ от лингвострановедения [2016: 4].

Ученый также отметил, что данные научные области «различаются способом представления и толкования культурной информации» [Воробьев, 2023: 184]. Лингвострановедческие словари, пособия, а также исследования по рассматриваемой теме, представляют разнообразные «понятия и факты

общественной, экономической, культурной жизни страны», описание быта, системы образования и т.д., а также языковые единицы, соотносящиеся с фактами культуры [там же]. При таком подходе прикладная лингвокультурология в плане имеющегося у нее спектра лингводидактических единиц может представляться более узким направлением, уделяющим особое внимание «глубинным уровням семантики» [там же] и подходящим «интегративно» и «системно» к исследованию явлений культуры и языка, а также их обучению на занятиях по РКИ.

Кроме того, ключевое значение при выборе того или иного направления в настоящем исследовании имеет следующий тезис: прикладную лингвокультурологию от лингвострановедения отличает «именно *концептуальный подход* к изучению материала» [Воробьев, 2023: 187]. Данный тезис, предопределяя основной научный вектор настоящей работы, выступает ключевым для формирования ее терминологического аппарата.

Под **концептом** понимается ментальная единица человеческого сознания, «понятие, погруженное в культуру, обладающее эмотивностью, коннотациями, аксиологичное и культурно-специфичное по своей природе образование» [Маслова, 2012: 20].

Выбор данного понятия в качестве основной единицы обучения обусловлен одной из задач прикладной лингвокультурологии, которая, по определению В.В. Воробьева, заключается в «научном обеспечении решения практических проблем преподавания русского языка как иностранного» [2013: 375]. К числу таких проблем, как отмечает Е.Н. Стрельчук, относится задача формирования у студентов, изучающих РКИ, целостной «русской картины мира» [Стрельчук, 2016].

Согласно одному из определений, под **картиной мира** понимается «целостная совокупность образов действительности в коллективном сознании» [Карасик, 2002: 74]. Следует подчеркнуть, что именно концепты, аккумулирующие культурные смыслы, выступают ее основными «строительными единицами». Таким образом, овладение ими становится

ключевым условием для глубинного понимания русской культуры и осуществления успешной **межкультурной коммуникации**, которая в методике РКИ рассматривается вслед за Е.М. Верещагиным и В.Г. Костомаровым, как «адекватное взаимопонимание двух участников коммуникативного акта, принадлежащих к разным национальным культурам» [1990: 26].

Как было отмечено ранее, теоретическое описание исследуемой научной области остается недостаточно представленным. Несмотря на существование различных публикаций о ее статусе и особенностях применения в методике РКИ [Воробьев, 2013, 2016; Василюк, 2013; Веснина, 2018; Дейкина, Левушкина, 2012; Ли, 2023 и др.], единая терминосистема прикладной лингвокультурологии пока не сформирована.

Центральной проблемой прикладной лингвокультурологии в обучении РКИ, по мнению Л.Е. Весниной, является методически обоснованный отбор материала. Выбрав паремии в качестве основных лингвокультурем, ученый разрабатывает систему критериев их отбора в учебных целях, включающую наличие «коммуникативной ценности», соответствие уровням РКИ и лексико-тематическим минимумам, «семантизацию материала с учетом этимологической, культурологической и стилистической составляющих», а также необходимость их контекстуальной презентации [Веснина, 2018].

Кроме того, с точки зрения прикладной лингвокультурологии особую значимость приобретает **диалог культур**. В нашем исследовании вслед А.Н. Щукиным и Э.Г. Азимовым под диалогом культур понимается «один из методических принципов обучения», подразумевающий проведение занятия по РКИ таким образом, чтобы студенты не только сопоставляли «факты и реалии из области культуры родного и изучаемого языка», но и приобретали ряд умений и навыков, формирующих «жизненную философию». К ним относится способность обнаруживать различия и сходства между разными культурами, воспринимать несвойственные для собственной культуры элементы как один из множества вариантов нормы и др. [2009: 60].

Дополняя данную трактовку, приведем определение С.Г. Тер-Минасовой, описывающей «диалог культур» как процесс «познания иной культуры через свою, а своей через другую путем культурной интерпретации и адаптации этих культур друг к другу в условиях смыслового несовпадения большей части обеих» [2007: 15].

Как отмечает исследователь Б. Ли, изучая механизмы развития лингвокультурологической компетенции китайских студентов на занятиях по РКИ, пониманию сходств и различий родной и изучаемой культур способствует «сопоставление содержания» концептов [2023: 107].

Также важно подчеркнуть, что ориентиром прикладной лингвокультурологии является тезис о том, что в ходе реализации диалога культур происходит коммуникация между людьми, обладающими собственным «жизненным опытом и картиной мира» [Воробьев, Морозкина, Фаткуллина, 2016: 356].

Таким образом, изучение научной литературы по обозначенной проблематике позволило определить теоретические координаты рассматриваемого нами направления. Однако для понимания его конкретных функций в обучении РКИ необходимо обратиться к практическим целям прикладной лингвокультурологии, как подчеркивает В.В. Воробьев, нацеленной на решение «конкретных методических задач», «поиск материала» и разработку «методов анализа» [2013: 122].

Отметим, что, несмотря на немногочисленность работ, посвященных теоретическому обоснованию прикладной лингвокультурологии, активно создаются два основных типа практических разработок:

– учебные пособия, реализующие лингвокультурологический подход при отборе и презентации материала (В.В. Воробьев (2022); В.В. Воробьев, В.В. Дронов (2024); В.П. Синячкин, М.А. Брагина, В.В. Дронов (2008); О.А. Сенаторова (2019); Ц. Янь (2018); Е.Н. Стрельчук, А.А. Григорян и др. (2025); О.К. Ансимова (2017); Г.М. Васильева, И.П. Лысакова (2004));

– лексикографические труды лингвокультурологической направленности, фиксирующие и интерпретирующие культурные смыслы языковых единиц (О.К. Ансимова (2020); Т.М. Балыхина, Н.Ю. Горчакова и др. (2008), М.Л. Ковшова, И.В. Гудков (2018); Г.В. Быкова, Н.Л. Глазачева и др. (2011)).

Проанализируем представленные учебные пособия с целью выявления особенностей реализации прикладной лингвокультурологии на практике.

Важно отметить, что значительная часть рассмотренных материалов адресована в первую очередь преподавателям РКИ, филологам и студентам других гуманитарных специальностей, а не широкому кругу иностранных учащихся. В подобных трудах (В.В. Воробьев (2022); В.П. Синячкин, М.А. Брагина, В.В. Дронов (2008); Г.М. Васильева, И.П. Лысакова (2004); О.В. Марьина и др., (2024)), помимо наличия практических заданий и лингвокультурологических описаний, рассматриваются основные понятия. Авторы уделяют внимание разъяснению таких терминов, как «концепт», «лингвокультурема», «лингвокультурологическая компетенция», «языковая картина мира» и др. Это указывает на стремление не просто передать культурные знания посредством русского языка, но сформировать у обучающихся метаязык для их осмысленного анализа. Таким образом, учебный материал в описываемых пособиях строится как введение в дисциплинарное мышление, где усвоение фактов культуры неразрывно связано с освоением инструментов для их интерпретации. Приведем пример: в учебном пособии В.П. Синячкина, М.А. Брагиной и В.В. Дронова (2008) перед практическими занятиями размещены лекции. Так, практическому занятию по концепту «Хлеб» предшествует «Лекция № 4. Культурные концепты в концептосфере русского языка», в которой подробно рассматриваются основные понятия: *«Концепт национальной культуры – это некая совокупность лингвокультурем (термин В.В. Воробьева). И далее: «Совокупность концептов культуры составляет концептосферу любого языка»* [Синячкин, 2008: 86].

Работа Ц. Янь (2018), адресованная китайской аудитории, изучающей РКИ, демонстрирует иной вектор: её объектом становятся русские лексические заимствования в китайском языке. Цель – через сопоставительный анализ семантических трансформаций этих единиц обеспечить усвоение русских реалий и концептов с опорой на картину мира китайского учащегося. Приведем примеры:

– «Прочитайте русскую народную сказку "По щучьему велению" и ответьте на вопросы после текста» [Янь, 2018: 111].

– «Сравните ассоциации на слово "дурак" носителей русского языка и китайских студентов (ассоциации китайских студентов: грубый, глупый, голова плохо работает и др.; ассоциации носителей русского языка: набитый, полный, круглый и т.д.) [там же: 112].

Если пособие Ц. Янь ориентировано только на китайскую аудиторию, то работа В.В. Воробьева и В.В. Дронова (2024) предназначена для более широкого круга иностранных студентов, владеющих русским языком на уровне С1. Данное пособие использует в качестве основы работу с текстами, включающую выполнение системы предтекстовых и послетекстовых упражнений. Учебные материалы выстроены по принципу интеграции трёх компонентов: страноведческого (историко-культурный фон), литературоведческого (художественные тексты) и, собственно, лингвокультурологического. Например, в разделе I «Москва не сразу строилась» страноведческий компонент представлен текстом об истории Москвы и заданием «найти в тексте названия представителей древних ремесел» [Воробьев, Дронов, 2024: 15–19]. Литературоведческий компонент отражен в заданиях, содержащих отрывок очерка «Панорама Москвы» М.Ю. Лермонтова, а также стихотворение «Москва» К.С. Аксакова [там же: 21–26]. Далее иностранным студентам предлагается работа в рамках лингвокультурологического подхода: чтение текста, содержащего различные лингвокультураны («Кто в Москве не бывал, красоты не видал», «Москва

всем городам мать», «Хлеба-соли покушать, красного звону послушать» и др.), и выподление послетекстовых заданий [там же: 32–36].

Методически пособие организовано следующим образом: от усвоения культурных фактов обучающийся переходит к анализу и последующей корректировке ошибок в использовании «устоявшихся языковых форм, отражающих духовные ценности» [Воробьев, Дронов, 2024].

Кроме того, сочетание лингвострановедения и прикладной лингвокультурологии, подтверждающее тезис В.В. Воробьева о тесной связи наук и их преемственности, наблюдается в пособиях по РКИ О.А. Сенаторовой (2019), Е.Н. Стрельчук, А.А. Григорян и др. (2025), О.К. Ансимовой (2017). Первое организовано вокруг регионального компонента (Владимирская область), второе реализует комплексный подход, используя лингвострановедческие сведения как источник культурно-исторических фактов, а лингвокультурологический материал, включающий различные прецедентные феномены, пословицы, фразеологизмы, цитаты, – как инструмент концептуального осмысления явлений и их интеграции в формирующуюся языковую картину мира иностранных студентов. Приведем пример из пособия Е.Н. Стрельчук, А.А. Григорян и др. (2025). Так, в теме «Балет "Золотая рыбка"» иностранным студентам сначала необходимо прочитать лингвокультурологический комментарий, раскрывающий этимологию слова «балет», и познакомиться с историей балета в России, после чего предполагается выполнение заданий лингвокультурологического характера:

– *«Какие фразеологизмы со словом **золотой** есть в русском языке? А в Вашем родном языке?»* [Стрельчук, Григорян, 2025: 32];

– *«Прочитайте пословицы о золоте. Как вы их понимаете? В каком значении употреблено слово "золото" в этих пословицах? (Правда дороже золота. Не все золото, что блестит. И пылинка родной земли – золото)»* [там же].

В пособии О.К. Ансимовой (2017) материал организован вокруг ключевых социокультурных сфер: исторических событий и фигур, географических особенностей, русского быта, праздников, традиций, выдающихся деятелей, символики и т.д. Например, в разделе «Животные и растения, являющиеся символами для русских» предлагается рассмотреть волка как культурный феномен с помощью следующих заданий:

– «Объясните, почему человека, который скрывает злобу за добрыми делами, называют волком в овечьей шкуре» [Анимова, 2017: 157].

– «Соотнесите столбцы» (столбец 1 содержит пословицы («А дело бывало – и коза волка съедала», «Волка ноги кормят» и др.), которые необходимо соединить с их объяснениями из столбца 2 [там же]).

Следует подчеркнуть, что издание используется вместе со словарем того же автора (2020), образуя единый учебно-методический комплекс. Этим обеспечивается не только расширение и применение знаний о русской культуре в соответствующих коммуникативных ситуациях, но и развитие навыков работы с лексикографическими трудами.

Таким образом, рассмотренные учебные материалы позволяют выявить некоторые общие закономерности.

Во-первых, проанализированные труды вносят вклад в формирование категориально-понятийного аппарата развивающейся науки.

Во-вторых, анализ пособий позволил определить концептуальный подход как один из важнейших системообразующих инструментов прикладной лингвокультурологии в методике РКИ. Так, в работе В.В. Воробьева зафиксирована важная идея, заключающаяся в одновременном изучении языковых единиц и постижении русской культуры через концепты. В качестве примера ученый приводит концепт «соборность» и анализ его лексико-семантического поля, в ходе которого дается определение самого понятия *соборность*, выделяется его «интегральная сема – *общность*», определяются «подклассы соборности», представленные «семами со значением единения, общительности, коммунаторности», составляется

список «русских паремий, фразеологизмов, афоризмов» («*Доброе братство милее богатства*», «*Жить заодно – делиться пополам*», «*Один за всех, все за одного*» и др.), а также рассматривается его значение в «повседневной-бытовой жизни» [Воробьев, 2023: 383–385].

Данный тезис находит свое подтверждение в практике создания учебных пособий лингвокультурологического характера, отражаясь в организации учебного материала, нацеленного на освоение ключевых смысловых доминант русской культуры («сгустков культуры», то есть концептов), хотя они формально не вынесены в качестве названий тем [Степанов, 1997]. Таким образом, обучающийся последовательно осваивает концепты через лексику, погруженную в культурный контекст, чем обеспечивается целостность и глубина формируемой картины мира.

Полученные выводы также подтверждаются анализом специализированных лексикографических трудов, которые не просто являются справочными материалами, а, как правило, представляют собой концептуально организованные системы. Такие словари, с одной стороны, демонстрируют многообразие культурно маркированных единиц русского языка, с другой – предлагают и апробируют критерии отбора и описания лингвокультурологического материала, выступая важным связующим звеном между теорией и практическим применением.

В рамках проведенного анализа выделим два основных типа лингвокультурологических словарей:

- 1) терминологические издания, ориентированные на систематизацию и описание понятий. Например, труды М.Л. Ковшовой, Д.Б. Гудкова (2018); Т.М. Балыхиной, Н.Ю. Горчаковой (2008) и др.
- 2) учебные издания, фиксирующие и объясняющие культурно маркированные единицы русского языка, а также способы их методического представления в обучении РКИ. Например, словари Г.В. Быковой, Н.Л. Глазачевой, Ч. Лу (2020); О.К. Анисимовой (2020); О.А. Лазаревой (2012) и др.

К первому типу относятся теоретизированные словари, охватывающие понятийный аппарат и инструменты лингвокультурологического анализа [Ковшова, Гудков, 2018]. Как отмечает М.Л. Ковшова, один из авторов «Словаря лингвокультурологических терминов», парадигма данной науки, сближающейся с лингвострановедением и контрастивной лингвистикой, исследует «этническую логику, запечатленную во внутренней форме, семантике и прагматике языкового знака» [2017: 9]. Фундаментальный характер труда, сосредоточенного на общей теории и междисциплинарных связях, оставляет за пределами рассмотрения терминологический аппарат прикладной лингвокультурологии, специфичный для методики преподавания РКИ. Например, там представлены такие термины, как «установки культуры», «концептосфера культуры», «культурные смыслы» и др. [там же]. Однако существуют словари, авторы которых поставили перед собой задачу создания методически ориентированного издания [Балыхина, Горчакова, 2008]. Так как лингвокультурология представляет собой науку синтезирующего типа, в словарь закономерно были включены термины «пограничных областей знаний» [там же: 5]. Приведем примеры понятий, встречающихся в словаре: «аккультурация», «ассоциативное поле», «виды речевой деятельности», «деэтимологизация», «концептуальная картина мира», «коммуникативная компетенция» и др. [там же].

Как отмечают сами авторы, в связи с активным развитием науки «понятийный аппарат только складывается», продолжая расширяться и пополняться новыми единицами, что свидетельствует о незавершенности процесса терминообразования [Балыхина, Горчакова, 2008].

Перейдем к рассмотрению второго типа лексикографических изданий. Словарь «Межкультурная коммуникация: Россия – Китай» Г.В. Быковой, Н.Л. Глазачевой, Ч. Лу (2020) посвящен исследованию разноуровневых культурно-маркированных языковых единиц и феномену лакуарности в русской и китайской культурах. Издание представляет собой систематизированный сборник понятий, не имеющих прямых лексических или культурных

эквивалентов в одном из языков (русский – китайский). Например, в разделе «Быт» представлена китайская лексема «火锅», не имеющая аналогов в русском языке и обозначающая «"китайский самовар", в котором варят разные овощи, мясо, рыбу» [Быкова, Глазачева, Лу, 2020: 7]. Во второй части словаря представлена русская лексика с пояснениями на китайском языке. Приведем примеры слов из раздела «Абстрактные понятия»: «всячина», «диговинка», «отсебятина» [там же: 145]. В практике обучения РКИ использование подобных словарей способствует целенаправленному выявлению концептов, присутствующих в русском языковом сознании, но не существующих в родной культуре инофонов, и наоборот. Таким образом, в ходе работы с лагунами происходит не просто пополнение словарного запаса, а трансформация языковой картины мира обучающихся.

Обратимся к другому лексикографическому труду, ориентированному на иностранных обучающихся, – словарю О.К. Анисимовой (2020), который был ранее упомянут в нашем исследовании при рассмотрении учебного пособия данного автора. Представленная работа предлагает комплексное описание явлений русской культуры, систематизируя его в виде 10 тематических разделов: «Животные и растения, являющиеся символами для русских» (*ворона, лиса, береза, ива* и др.), «Персонажи русской мифологии и фольклора» (*Домовой, Чудо-юдо* и др.), «Русские прецедентные имена» (*Дядя Стёпа, Иван Сусанин* и др.) и т. д. [Анисимова, 2020]. Словарные статьи имеют трехчастную структуру, включающую такие зоны:

- распространенных ассоциаций, отражающую живые языковые связи;
- «минимальная справочная информация», содержащую энциклопедическое описание слова и закреплённого за ним явления;
- «дополнительная информация», объединяющую культурные, исторические и актуальные данные.

Новаторство словаря заключается в синтезе полевых исследований (анкетирование носителей языка) и академических источников, при этом

информация в нем представлена в доступной для иностранных студентов форме, сопровождающейся иллюстративным материалом. Так, носители других языков не только знакомятся с отдельной единицей, а получают системные знания лингвокультурологического и лингвострановедческого характера. В качестве примера рассмотрим словарную статью к слову «хлеб». *«Хлеб – главный продукт русской кухни; символ жизни»*, его значимость подчеркивается выражением *«Хлеб – всему голова»* [Анимова, 2020: 112]. Помимо пояснения слова (*«это продукт, выпекаемый из теста. Традиционно русским считается ржаной хлеб, приготовленный в печи»*), автор приводит ряд распространенных ассоциаций (*«важно, свято, соль, горячий, белый»* и т.д.), а также рассказывает о квасе – традиционном хлестном напитке.

Также обратимся к труду О.А. Лазаревой (2012), в котором описывается методика преподавания русской лексики иностранным студентам с учетом особенностей восприятия и усвоения единиц в контексте взаимодействия языка, культуры и мышления. В монографии предлагается собственный вариант разработки «Лингвокогнитивного концептуального лексического минимума». Ученый подчеркивает, что «формирование концептуального лексического знания» на занятиях по РКИ осуществляется уже с начального этапа обучения, и для повышения эффективности этого процесса необходимо «всестороннее и методически рациональное описание» языковых единиц [Лазарева, 2012: 96]. Этой цели служит создание идеографического словаря, предполагающего расположение лексики по «тематическим центрам – концептам», ее семантизацию, а также построение парадигматических связей [там же: 88]. Такой подход отражает предлагаемую автором методику обучения РКИ через концепты, способствующую формированию адекватного представления о концептосферах русской культуры. Например, О.А. Лазарева вслед за Ю.Н. Карауловым выделяет 3 основные концептосферы («Действительный мир», «Виртуальная реальность», «Язык»), каждая из которых содержит «суперконцепты» («Виртуальная реальность: *искусство, мифология, игра*»), включающие ряд различных концептов («Виртуальная

реальность: искусство: *музыка, литература, кино, поп-арт и др.*») [2012: 89–90].

Подводя итоги, подчеркнем, что анализ научной литературы, учебных пособий и словарей показал динамичность развития и востребованность прикладной лингвокультурологии в методике РКИ. Однако терминологический аппарат этой области знания еще находится в процессе формирования, продолжая пополняться актуальными понятиями.

1.2 Терминологический аппарат прикладной лингвокультурологии

В настоящем исследовании предлагается терминологический аппарат прикладной лингвокультурологии. Он основывается на понятиях, анализируемых в научных трудах по методике обучения РКИ.

Выше нами уже были приведены формулировки некоторых ключевых терминов, среди которых *концепт, картина мира, межкультурная коммуникация, диалог культур*. Добавим к ним следующие понятия: ***лингвокультура, лингвокультурная ситуация, концептосфера, вторичная языковая личность, лингвокультурологическая компетенция, лингвокультурная адаптация***. Приведем определения перечисленных терминов.

Под **лингвокультурой** В.В. Красных понимает «языковленную культуру» – лингвокогнитивное явление, создаваемое образами сознания, закрепленными за определенным вербальным выражением [2013: 59–60]. Это «культура, воплощенная и закрепленная в знаках языка, явленная нам в языке и через язык» [Красных, 2012: 68]. Опираясь на представленную интерпретацию, М.А. Федоров предлагает следующее определение: лингвокультура – это «совокупность массива информации культуры, получившей объективацию в языке» [2014: 64]. На наш взгляд, изложенные трактовки не опровергают друг друга, а дополняют. Рассматриваемое понятие важно с точки зрения методики РКИ, поскольку оно позволяет рассматривать язык как носитель культурных смыслов, усвоение которых формирует русскоязычную картину мира у иностранных учащихся.

Термин «**лингвокультурная ситуация**» был предложен В.М. Шаклеиным и определяется как «динамичный и волнообразный процесс взаимодействия языков и культур в исторически сложившихся культурных регионах и социальных средах» [1997: 19]. Согласимся с ним и отметим, что, обучая русскому РКИ, преподаватель должен ориентироваться на современную лингвокультурную ситуацию при отборе актуального лингводидактического материала, усвоение которого обеспечит эффективную межкультурную коммуникацию.

Термин «**Концептосфера**» был предложен академиком Д.С. Лихачевым. Вслед за ученым под этим понятием понимаем совокупность концептов нации, сформировавшихся в сознании людей, принадлежащей одной культуре [Лихачев, 1993: 5]. Отметим, что концептосфера выступает «информационной базой» для картины мира [Попова, Стернин, 2007]. Таким образом, по мере постижения концептосферы как системы концептов русской культуры в сознании иностранных студентов формируется русскоязычная картина мира.

В методике РКИ в качестве одного из предполагаемых результатов обучения выступает формирование **вторичной языковой личности**, под которой в нашем исследовании понимается личность, изучающая иностранный язык и описанная на основании анализа продуцируемых ею текстов на предмет «употребления в них средств данного языка для отражения окружающей действительности» [Азимов, Щукин, 2009: 45–46].

Термин «вторичная языковая личность» был введен И.И. Халеевой [1995: 68–69], связавшей ее модель с явлениями, происходящими с личностью во время постижения ею иностранного языка. Ученый предлагает схему, основанную на идеях Ю.Н. Караулова, однако делит первый уровень на 2 тезауруса. Тезаурус I связан языковой картиной мира, поскольку данный подуровень формируется с помощью ассоциативно-вербальных сетей языка; тезаурус II представлен ментальными единицами, создающими «концептуальную (глобальную) картину мира» [Халеева, 1995: 69].

Помимо формирования вторичной языковой личности иностранных обучающихся, для реализации успешной межкультурной коммуникации необходимо развитие **лингвокультурологической компетенции**.

Необходимо отметить, что указанное понятие является «важным компонентом **коммуникативной компетенции**», под которой понимается «способность осуществлять общение посредством языка» [Болдырева, 2018: 80; Азимов, Щукин, 2009: 105].

Рассмотрим подробнее термин «лингвокультурологическая компетенция», который в науке представлен различными определениями. Это понятие содержит в себе ряд других (компетенция, лингвистика и культурология), каждое из которых само по себе выступает сложно организованной многоуровневой системой, элементы которой множественно интерпретируются [Бирюкова, 2016].

Е.А. Дортман [2012: 17] вслед за В.И. Телия [1993] представляет данную компетенцию как «способность осознать культурные факты, культурно историческую среду, национальную специфику языковой картины мира, национально-культурный компонент значения языковых единиц». Согласно другому определению, лингвокультурологическая компетенция представляет собой целостную систему «знаний о культуре и культурных ценностях, воплощенных в языке» [Воробьев, 1997: 56]. Данные трактовки не являются взаимоисключающими, напротив – они дополняют друг друга. В нашем исследовании придерживаемся точки зрения И.В. Харченковой, отмечающей, что лингвокультурологическая компетенция подразумевает не только получение знаний о культуре, но и навыков «интерпретации культурных кодов», обнаруженных в отдельных лексемах и контекстах [Харченкова, 2013].

М.С. Бирюкова, исследуя лингвокультурологическую компетенцию как систему, выделяет следующие ее элементы:

1) когнитивно-формирующие умения: выявление слов, содержащих национальный компонент, поиск скрытого значения в пословицах,

поговорках, крылатых выражениях и других лингвокультуремах, анализ стилистических приемов, используемых для выражения значимых для культуры концептов и особенностей мышления носителей изучаемого языка, а также определение системных связей в лингвокультурной среде.

2) аналитико-рефлексивные и аксиологические умения: оценка и анализ культурных явлений, представленных в текстах на изучаемом языке; осмысление культурной среды и ее элементов; выявление стереотипов, норм, правил и разнообразных негативных и позитивных установок; сбор лингвокультурной информации, помещенной в разные контексты.

3) креативно-моделирующие умения: создание ситуаций общения и поддержание коммуникации с использованием лингвокультурологических средств; использование национально-маркированных слов в письменной речи; участие в беседах «с целью обсуждения новой лингвокультурологической информации и стереотипов речевого поведения» [Бирюкова, 2016].

В процессе обучения РКИ формирование лингвокультурологической компетенции у иностранных студентов является одной из важнейших педагогических задач, для решения которой необходимо включать «взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности», «придерживаться основных дидактических принципов обучения», уделять внимание лексическому и грамматическому аспектам, использовать элементы русского народного творчества и культурного наследия, реализуя весь описанный комплекс в рамках лингвокультурологического подхода [Дьякова, Жеребцова, Холодкова, 2016: 77]. При этом полноценное формирование данной компетенции невозможно без целенаправленной **лингвокультурной адаптации**, понимаемой как «процесс вхождения в ценностно-смысловое поле иной социокультурной среды через обучение русскому языку, изучение русской культуры, культуротворческую деятельность» [Поморцева, 2008: 71].

Однако, помимо указанных терминов, считаем необходимым ввести в научный оборот понятие **«инструментарий прикладной**

лингвокультурологии». Остановимся на этой формулировке, поскольку, на наш взгляд, она наиболее четко отражает практическую направленность.

Рассмотрим подробнее данное понятие, проанализировав научную и справочную литературу, а также предприняв попытку предложить собственное определение и его обоснование.

Инструментарий прикладной лингвокультурологии представляет собой термин, который на данный момент остается неразработанным в отечественных и зарубежных научных трудах. Его упоминание встречается только в виде понятия «лингвокультурологический инструментарий» в минимальном числе публикаций, где он представлен как абстрактное понятие, лишенное четкой дефиниции и конкретизации [Калугина, 2008: 4; Демичева, 2023: 44]. А.Б. Антонова в диссертационном исследовании, посвященном концептам в английском языке, кратко отмечает, что в лингвокультурологический инструментарий «начинают активно включаться» когнитивные методы, среди которых когнитивный анализ, который взаимодействует с лингвистическим «по принципу дополнительности» [2012: 6]. В другой научной публикации в качестве состава инструментария прикладной лингвокультурологии предлагаются следующие явления: «знак культуры, образ, метафора, сравнение, квазисимвол» [Токарев, Чернева, 2020: 90]. Однако важно подчеркнуть, что в данной работе понятие «лингвокультурологический инструментарий» употреблено всего один раз. Кроме того, не была приведена дефиниция данного термина, в связи с чем не представляется возможным точно определить, что под ним понимается.

В англоязычных и зарубежных научных трудах наблюдается похожая ситуация: данное понятие, представленное в виде термина «*linguacultural tools*», используется достаточно редко и не демонстрирует необходимой глубины научного анализа [Lapteva, Zhelezniakova, 2019: 179; Dulayeva, Mamedova, Khalel, 2023: 39; Svarstad, 2019: 77].

Из всех проанализированных работ наиболее подробно вопрос освещен в докторской диссертации Е.И. Кириленко [2009: 129–137], в которую

включен целый параграф с соответствующим названием. Подчеркнем, что данное исследование реализовано не с точки зрения методики РКИ, актуальной для нашего исследования, а в рамках философского направления и посвящено лингвистическому анализу медицинского языка. Однако, тем не менее, в представленном труде изложены идеи, частично совпадающие с нашими выводами. Например, в лингвокультурологический инструментарий, являющийся обобщающим понятием, автор, ссылаясь на В.А. Маслову, включает следующие единицы, «открывающие путь лингвистического анализа культурных смыслов»: «концепт, картина мира, коннотативная семантика слова, лексический фон слова, языковое сознание, языковые архетипы и стереотипы, языковая личность, языковое чувство, языковой концепт, культурная память слова, внутренняя форма слова» [Кириленко, 2009: 28].

При рассмотрении инструментария прикладной лингвокультурологии с точки зрения методики РКИ обнаруживаются некоторые расхождения в терминологическом наполнении.

Для исследования данного понятия мы также обратились к двум типам специализированных словарей, широко используемых современными филологами и преподавателями РКИ. С одной стороны, нами были рассмотрены педагогические словари, носящие общий характер и включающие разнообразные методические термины (Азимов, Щукин (2009); Новиков (2013); Коняева, Павлова (2012)), с другой – узконаправленные лингвокультурологические словари, нацеленные на формирование теоретического и методического базиса лингвокультурологии как науки (Балыхина, Горчакова, Денисова (2008); Ковшова, Гудков (2017); Токарев (2022)). Отметим, что во всех указанных словарях отсутствуют соответствующие словарные статьи, которые бы объясняли понятия «лингвокультурологический инструментарий» или «инструментарий прикладной лингвокультурологии».

На основе проведенного анализа классических и современных трудов, посвященных теоретической и прикладной лингвокультурологии в целом, а также публикаций, в которых упоминается рассматриваемый термин, предложим собственное определение.

Под **инструментарием прикладной лингвокультурологии** мы понимаем комплекс взаимосвязанных понятий (концептуальный подход, концепт, лингвокультурема, лингвокультурологический комментарий и др.), системное применение которых в практике обучения русскому языку как иностранному позволяет обеспечить формирование русскоязычной картины мира и развитие вторичной языковой личности инофонов.

Опираясь на предложенный нами термин, предпримем попытку составить приблизительный перечень элементов инструментария прикладной лингвокультурологии, актуальных для настоящего диссертационного исследования. Однако сразу подчеркнем структурную гибкость данного понятия, обусловленную, во-первых, междисциплинарной спецификой самой прикладной лингвокультурологии, во-вторых, ее статусом молодой науки, не обладающей в текущий момент четкой устоявшейся терминосистемой. Так, представления о составе инструментария могут отличаться из-за приверженности использующих его ученых к той или иной научной школе, введения в научный оборот новых понятий или уточнения уже существующих. Кроме того, определение входящих в него элементов может быть реализовано в зависимости от конкретной области теоретических изысканий и сферы практического применения, а также поставленных исследовательских целей.

В качестве основных элементов лингвокультурологического инструментария, используемых в обучении РКИ, предложим следующие понятия: *лингвокультурологический подход*, *лингвокультурема* (*лингвокультурологическая единица*), *концептуальный подход*, *концепт*, *лингвокультурологический учебный текст*, *лингвокультурологический комментарий*. Кратко охарактеризуем и уточним указанные термины.

Вслед за В.В. Воробьевым под **лингвокультурологическим подходом** понимаем подход к изучению русского языка «как феномена культуры», который включает в себя постижение взаимосвязи языка и культуры народа [1997]. Как отмечает О.Л. Дигина, рассматриваемый подход доказал свою эффективность в обучении РКИ в целях «формирования и совершенствования навыков и умений осуществления межкультурного общения путем изучения иностранного языка как феномена культуры» [2009: 101].

Лингвокультуремы являются зафиксированными в языке проявлениями духовной культуры [Маслова, 1997: 8; Воркачев, 2001: 65; Хроленко, 2005: 25]. Отметим, что спектр научных трудов по данной теме обширен. Наибольшую ценность для нашего исследования представляют работы, посвященные прикладному применению лингвокультурем в методике обучения РКИ (В.В. Воробьев (2022); Е.Н. Стрельчук (2016); О.А. Сенаторова (2020); И.В. Кузнецова (2020); Л.Е. Веснина (2018) и др.).

Лингвокультуремы представляют собой «комплексные межуровневые единицы», являющиеся «диалектическим единством лингвистического (знак, значение) и экстралингвистического (понятие, предмет)» [Азимов, Щукин, 2009: 127]. Рассматриваемый термин занимает одну из наиболее значимых позиций в продолжающейся формироваться терминосистеме прикладной лингвокультурологии. В качестве примера приведем такие лингвокультуремы, как фразеологизмы, паремиологические единицы, цитаты, афоризмы, крылатые выражения, прецедентные феномены и др. В процессе обучения иностранных студентов русскому языку лингвокультурологические единицы используются в качестве учебного материала.

Концептуальный подход в методике РКИ представляет собой подход, нацеленный на обогащение фоновых знаний инофонов о слове, закреплённом за ним понятии, коннотациях и его взаимосвязи с культурой, а также направленный на расширение представлений студентов о конкретных «лексико-семантических полях» [Шибко, 2015; 36–38]. Таким образом, на занятиях по русскому языку лексика усваивается через работу с концептами.

Это означает, что данная методика предполагает «движение от содержательного центра концепта к периферии и органичное соединение логических и чувственных элементов в содержании концепта» [Макшанцева, 2019: 232]. Отметим, что этот подход и его ключевые понятия (в том числе термин **«концепт»**) более подробно представлены далее в отдельном параграфе нашего диссертационного исследования.

В прикладной лингвокультурологии, реализующей свой потенциал в методике обучения РКИ в виде лингвокультурологического подхода, значимое место занимает текст, являющийся носителем информации о русской лингвокультуре. Это могут быть аутентичные или специально созданные учебные тексты на актуальную тематику, фрагментарно отражающие концепты и содержащие в себе соответствующие лингвокультуремы. Как справедливо отмечает Н.Л. Мишатиная, изучение и анализ таких текстов является «основой развития лингвокультурологической компетенции» обучающихся, что дает основание для включения понятий «лингвокультурологический учебный текст» и «лингвокультурологический комментарий» в рассматриваемый инструментарий [2008: 330].

Под **«лингвокультурологическим учебным текстом»** вслед за Н.Л. Мишатиной понимаем специфический тип учебного текста, который раскрывает изучаемые концепты с точки зрения их «понятийного, образного и ценностного содержания» и соответствует следующим критериям [2008: 331]:

- 1) предоставлять новые сведения о содержании концептуальной и языковой картин мира народа;
- 2) соответствовать нормам морали и этики, способствуя достижению баланса между знаниями и нравственностью;
- 3) обладать практической ценностью для обучающихся, воздействуя на их разум и чувства одновременно [там же].

Представленные критерии актуальны и для методики РКИ, так как лингвокультурологический учебный текст понимается как целостное средство передачи культурно значимой информации в процессе изучения языка.

Р.Г. Давлетбаева и З.Д. Батталова подчеркивают, что на занятиях по РКИ необходимо проведение комплексной работы с текстами, представляющими собой «речевые единицы с лингвокультурным потенциалом», содержащими сведения о «национальной культуре, быте и традициях» и способствующими «формированию лингвокультурологической компетенции» иностранных обучающихся [2023: 140]

Отметим, что в лингвокультурологических учебных текстах содержатся лингвокультурологические единицы – культурно маркированные феномены, как правило, требующие дополнительного разъяснения для иностранных обучающихся. В связи с этим целесообразно рассмотреть термин **«лингвокультурологический комментарий»**, тесно связанный с «лингвострановедческим комментарием», представляющим собой «информацию о национально-культурном компоненте лексики, предназначенную для изучающих иностранные языки» [Азимов, Щукин, 2009: 128–129]. Под лингвокультурологическим комментарием понимается необходимое для инофонов «толкование информации об особенностях национальной культуры, отражённой в лексических единицах», а также текстах [Бутыльская, 2017: 235]. Дополним это определение с учетом ключевого различия прикладной лингвокультурологии и лингвострановедения – изучения взаимосвязи языка и культуры с помощью концептов: лингвокультурологический комментарий функционирует на концептуальном уровне, раскрывая систему коннотаций, ценностей и культурных кодов, закреплённых в языковой единице или тексте.

Как правило, лингвокультурологический комментарий представляет собой справочный материал небольшого объема, цель которого заключается в обеспечении адекватного понимания культурно-маркированной лексики иностранными обучающимися [Штрекер, 2005]. Как отмечает болгарский ученый Д. Илиева, в ходе обучения иностранному языку лингвокультурема «играет роль слова-сигнала для комментария», поскольку ее «содержание находится в прямой связи с лингвокультурологической компетенцией

носителя языка», которую необходимо формировать у иностранных студентов [2016: 135–136]. Также подчеркивается важность введения лингвокультурологических комментариев на всех уровнях обучения РКИ [Арсеньева, 2023: 126].

Для наглядности продемонстрируем предложенный нами инструментарий на рисунке 1.



Рисунок 1. *Элементы инструментария прикладной лингвокультурологии*

Представленный инструментарий комплексно реализуется в обучении РКИ посредством лингвокультурологического подхода. Рассматриваемый подход позволяет осознать взаимосвязь языка и культуры на всех уровнях: предметном, метапредметном и надпредметном [Мишати́на, 2000: 4]. На предметном уровне знания о культуре и языке раскрываются как инструмент для интерпретации различных языковых фактов, заключенных в культурный контекст и отражающих его. На метапредметном уровне данный подход способствует формированию универсальных учебных действий и единого комплекса видов речевой деятельности. На надпредметном уровне он помогает сосредоточиться на главной цели образования – «формировании полноценной языковой личности учащегося и его мировоззрения» [Дейкина, Левушкина, 2012: 26].

Внедрение лингвокультурологического подхода в образовательный процесс способствует формированию вторичной языковой личности. Данный вывод, оформившийся при разработке нами лингвокультурологического инструментария, также находит подтверждение в других научных трудах. Сама структура языковой личности, характеризующаяся открытостью, даёт возможность исследователям и преподавателям изучать и конструировать ее с точки зрения разных подходов, используемых в лингвистике, межкультурной коммуникации, психолингвистике, лингвокультурологии и т. п. [Шарманова, 2023: 419]. Н.А. Мамонтова отмечает, что «лингвокультурологический материал (имея в виду все аспекты и уровни лингвокультурных расхождений)» играет системообразующую роль в рассматриваемом процессе [2010: 1–2].

Подчеркнем, что любое сообщество, в том числе **профессиональное**, обладающее своим языком и культурными особенностями, имеет собственную систему концептуальных представлений о мире, которая отражается как в самом языке, так и в специфике мышления и поведения его носителей. Как было отмечено нами ранее, в процессе обучения РКИ происходит постепенное формирование вторичной языковой личности и коммуникативной компетенции. Однако не менее важную роль играет конструирование картины мира, соотносящейся со специальностью обучающихся, – **профессиональной картины мира**, которая, по мнению Л.А. Чернышовой, является результатом познания, выраженном как «содержательное отображение научной мысли» [2010: 15] в определённой области профессиональной деятельности человека.

В заключение отметим, что нами был предложен и обоснован термин «инструментарий прикладной лингвокультурологии», представляющий собой комплекс взаимосвязанных понятий, реализация которых в практике обучения РКИ позволяет обеспечить формирование русскоязычной картины мира и развитие вторичной языковой личности инофонов. Также были выделены его ключевые элементы, среди которых *лингвокультурологический подход*,

концептуальный подход, концепт, лингвокультурема, лингвокультурологический учебный текст, лингвокультурологический комментарий.

1.3 Профессиональная картина мира в обучении русскому языку иностранных студентов-журналистов

1.3.1 Понятие «картина мира» в научной литературе

«Картина мира» представляет собой одно из базовых понятий для ряда гуманитарных наук, в том числе методики обучения РКИ. Рассматриваемый термин стал активно использоваться в трудах отечественных ученых с 80-х гг. XX в. наряду с другими, возникшими в связи со смещением центра научного внимания с лингвистического объекта на субъект.

Исследованию картины мира посвящены труды таких ученых, как О.А. Корнилов, В.И. Карасик, В.И. Постовалова, А.А. Залевская, Е.С. Кубрякова, С.Г. Тер-Минасова, А.Т. Хроленко, В.М. Шаклеин, В.В. Воробьев, Н.Ф. Алефиренко, Л.Г. Золотых, Б.А. Серебренников и др.

Следует отметить, что термин «картина мира» особенно широко представлен в лингвистических работах – от фундаментальных исследований взаимодействия языка и сознания до изучения конкретных языковых средств её репрезентации. Эти труды приняты во внимание в нашем исследовании, поскольку представленное в них теоретическое описание данного понятия служит необходимой научной базой для разработки и обоснования методических решений, способствующих формированию картины мира иностранных студентов на занятиях по РКИ.

Рассматриваемый термин многогранен, в связи с чем существует множество его определений и концепций. Представим некоторые из них. Так, О.А. Корнилов подчеркивает, что понятие «картина мира» используется в таких сферах, как психология, лингвистика, литературоведение, философия, социология, культурология и др. [Корнилов, 2003: 3]. Н.А. Любимова и Е.В. Бузальская отмечают, что трудно точно обозначить одну определенную область науки, в которой зародилось и терминологизировалось данное

понятие, поскольку круг сфер его применения действительно обширен [2011: 13]. Отмечается, что разные исследователи в своих научных публикациях закрепляют авторство за разными учеными, среди которых Г. Герц, Л. Витгенштейн, Л. Вайсгербер, К. Ясперс [Любимова, Бузальская, 2011: 13, 19].

В каждой науке «картина мира» конкретизируется при помощи дополнительных определений: языковая, историческая, культурная, научная картина мира и др. [Корнилов, 2003: 3].

Рассмотрим некоторые определения термина **«картина мира»** и обозначим актуальное для настоящего исследования, посвященного обучению РКИ будущих журналистов.

В «Энциклопедическом словаре культуры XX века» определение картины мира представлено следующим образом: «это система интуитивных представлений о реальности» [Руднев, 2001: 160]. Согласно данной словарной статье, подобная система может быть выявлена, описана или реконструирована «у любой социопсихологической единицы – от нации или этноса до какой-либо социальной или профессиональной группы, или отдельной личности» [там же]. Автор также подчеркивает, что рассматриваемое явление не статично, и различным историческим периодам свойственна своя картина мира. Немецкий философ М. Хайдеггер, описывая картину мира, отмечает следующее: это не картина, изображающая мир, это мир, осмысленный как картина [1998: 103]. По мнению Д.Р. Валеевой, это «постоянно меняющаяся объективная действительность» [2018: 64].

Соглашаясь с упомянутыми концепциями, отметим, однако, их высокую степень абстрактности и необходимость рассмотреть данный термин более детально, поскольку описываемое явление характеризуется многослойностью и множественностью подходов к научной трактовке и классификации.

В.И. Карасик, изучая комплексную модель языковой личности, приводит следующую дефиницию: картина мира – это «целостная совокупность образов действительности в коллективном сознании» [Карасик, 2002: 74]. Ученый связывает ее формирование с концептами – многомерными

«ментальными сущностями» [там же]. Кроме того, описывая сущность понятия «картина мира», автор акцентирует внимание на том, что она может быть не только коллективной, но и индивидуальной, субъективной по своей природе. Похожие идеи были описаны в трудах Е.С. Кубряковой и В.М. Шаклеина, подчеркнувших, что картину мира не нужно осмыслять как точное отражение реального мира, скорее она представляет собой интерпретацию окружающего мира, когнитивную структуру, организующую опыт и знания в сознании человека или группы людей [Кубрякова, 2012; Шаклеин, 2012]. Мы разделяем данную точку зрения в нашем исследовании.

С методической точки зрения, понимание картины мира имеет принципиальное значение для процесса обучения РКИ. Так, обучающийся-инофон постепенно осваивает не только многоуровневую систему языка, но и взгляды, способы интерпретации окружающей действительности, свойственные носителям русской лингвокультуры. Формирование картины мира становится необходимым условием для развития вторичной языковой личности.

В прикладной лингвокультурологии и других смежных дисциплинах иногда прослеживается сближение понятия «картина мира» с образом и моделью мира. Рассмотрим данные термины. Так, например, О.А. Корнилов определяет картину мира как созданную индивидом «упрощенную замену реального мира придуманной схемой мира или образом мира» [Корнилов 2003: 5–6]. В определении В.И. Постоваловой данное понятие раскрывается как «целостный глобальный образ мира», возникший в сознании людей в результате их «духовной активности» [Постовалова 1988: 19–20].

Однако не все представители научного сообщества согласны с подобной концепцией. Так, по мнению А.А. Залевской, картина мира не может приравняться к образу мира. Данный тезис обусловлен идеей о том, что мир воспринимается людьми, проходя через сознание и воссоздавая в нем образы, формирующие картины мира. Доминирующая роль в процессе «картирования» мира отводится языку [Залевская, 2005: 243]. И.А. Арсеньева,

анализируя понятие «русская языковая картина мира» в методике преподавания РКИ, отмечает, что она «формируется представлениями, которые в неявном виде входят в значения слов данного языка» [2015: 125]. Таким образом, этот фактор обуславливает наполненность картины мира представителей разных культур отличающимися друг от друга образами, даже если они связаны с одним и тем же явлением объективной действительности.

Н.Ф. Алефиренко понимает термин «картина мира» как более широкий по отношению к «образу мира», поскольку первый, по мнению ученого, предстает как наиболее полное отражение мира, осознаваемого и познаваемого представителями одной этноязыковой группы, второй представляет собой только ту часть, которая отвечает за концептуализацию культурных категорий. «Рельеф образа мира» способен видоизменяться, что способствует «расширению картины мира, а значит, изменяется и её каркас, модель мира» [2012: 101]. Таким образом, утверждается, что модель мира – это некая упрощенная схема действительности, характеризующаяся большей степенью наглядности.

Предприняв попытку проанализировать некоторые научные труды, посвященные соотношению описываемых понятий, мы также обратились к интернет-сервису «Словари и энциклопедии на Академике», содержащему в своей базе множество лексикографических изданий различных направленностей, с целью выявления, для каких наук и дисциплин представленные термины являются наиболее актуальными [Словари и энциклопедии на Академике]. Так, понятие «картина мира» преимущественно употребляется в таких гуманитарных областях, как философия, филология, лингвистика, педагогика. «Образ мира» наиболее частотен в словарях и справочниках по психологии, литературоведению и психолингвистике. Термин «модель мира» – в изданиях по психологии и мифологии.

Опираясь на полученную из словарей и научных публикаций информацию, мы склонны разграничивать данные явления. При этом, разделяя точку зрения Н.Ф. Алефиренко, признаем сходство и тесную связь,

существующую между рассмотренными терминами, а также принимаем понятие «картина мира» как наиболее широкое.

В методике преподавания РКИ существуют научные труды, посвященные исследованию картины мира. Это публикации таких исследователей, как И.А. Арсеньева (2015), Л.В. Куликова (2017), Е.Ю. Николенко (2024), Л.В. Соколова, Р. Тирадо-Гусман (2014), О.Ю. Стародубова (2023), И.М. Фатеева (2018), М.К. Унежева (2016) и др. Согласно точке зрения И.А. Арсеньевой, формирование русской языковой картины мира представляется системообразующей целью обучения РКИ уже на начальном этапе обучения (уровень А1). Это «единая система взглядов», объективированная в значениях слов и выражений, эффективное обогащение которой требует разработки методических решений, учитывающих лингвострановедческий и лингвокультурологический аспекты, особенности речевого этикета и невербальной коммуникации [Арсеньева, 2023: 125–128].

Кроме того, в трудах, посвященных обучению РКИ, обосновывается важность формирования позитивной концептуальной картины мира, отражающей «объективный, но привлекательный» образ России [Куликова, 2017: 54]. На наш взгляд, важная роль в решении этой задачи отводится учебным пособиям по РКИ, однако при этом обнаруживает проблему, связанную с трансляцией некоторыми средствами обучения отрицательных стереотипов и даже «маргинального» образа страны и русской культуры.

В исследовании И.М. Фатеевой отмечается, что формирование языковой картины мира в обучении РКИ достигается через антропоцентрический подход. Согласимся с автором, что картина мира конструируется с помощью концептов, и отводит значимую роль текстам, которые «являются концептуальной языковой единицей, формирующей вторичную языковую личность» [Фатеева, 2018: 194].

Особое место в методике обучения РКИ имеет художественный текст, выступающий, как отмечается в ряде работ, важным инструментом формирования картины мира [Соколова, Тирадо-Гусман, 2014; Унежева, 2016;

Стародубова, 2023]. Отмечается, что с помощью «обучения чтению происходит концептуализация действительности, свойственная русскому языку» [Унежева, 2016: 51]

Следовательно, ключевую роль в овладении концептами играет, во-первых, использование на занятиях по РКИ особой организации языковых единиц с выделением смысловой доминанты, а также последующей семантизацией, работой с синонимами и примерами употребления, как это было представлено в лингвокультурологических словарях. Во-вторых, важно изучение текста как целостной единицы концепта, где культурные смыслы не просто складываются из значений отдельных слов и устойчивых выражений, а содержатся в самой структуре нарратива, диалога или описания, требуя от обучающегося комплексной интерпретации.

В отечественной науке выделяется множество различных видов картин мира и их классификаций. Рассмотрим некоторые из них, предприняв попытку обозначить понятия, актуальные для данного исследования в области методики обучения иностранных студентов-журналистов русскому языку.

Согласно одной из концепций, выделяется «научная картина мира» и «наивная картина мира» [Касевич, 2004: 76], однако не все ученые согласны с подобным разделением на два вида, и мы разделяем данную точку зрения. Например, А.Т. Хроленко настаивает на том, что разнообразие картин мира намного больше: фольклорная картина мира, языковая, этническая и т. д. [Хроленко, 2005: 54]. «Философский энциклопедический словарь» фиксирует следующие виды картин мира: физическая, метафизическая, биологическая, духовно-культурная, философская и др. [ФЭС, 2010]. Картина мира как «глобальное» восприятие объективной действительности являет собой сложную систему, состоящую из ряда других подсистем, среди которых значимое место занимает научная картина мира [Корнилов, 2003].

Научная картина мира включает в себя **профессиональные картины мира**, которые, как отмечает В.Д. Мансурова, органично встраиваются в парадигму «категорий современного знания» [2003: 5]. Под этим термином

понимается «содержательный инвариант научного знания в определенной специальной области деятельности человека» [Чернышова, 2011: 100]. Представленное понятие более детально рассмотрено в следующих параграфах.

В некоторых научных трудах предложены критерии, позволяющие выделять различные картины мира. Так, например, выбирая в качестве отправной точки субъект познания, А.А. Водяха говорит о возможности определить картину мира ребенка и взрослого человека, архаическую и современную картины мира. В таком случае, в методике преподавания РКИ в качестве субъекта выступают иностранные студенты. Если ориентироваться на объект исследования, выделяются глобальная и локальные картины мира, к последней можно отнести следующие: информационная, физическая, социологическая и др. [Водяха, 1993].

Представленный нами обзор существующих трудов по данной теме призван показать, насколько разнообразными и многогранными предстают картины мира в понимании разных ученых. С нашей точки зрения, целесообразно признать научно обоснованной идею о многообразии картин мира и их сосуществовании. Однако на данном этапе важно обратиться к концепциям, актуальным для настоящей диссертационной работы.

Вслед за С.Г. Тер-Минасовой подчеркнем, что картина мира не только находит свое отражение в соответствующем языке, но и «формирует его», обуславливая специфику его употребления в речи [2000: 30]. Автор, анализируя сущность рассматриваемого понятия, предлагает следующую классификацию:

- 1) реальная картина мира, представляющая собой реальный окружающий мир, «объективную человеческую данность» [Тер-Минасова, 2000: 41];

- 2) культурная (понятийная, или концептуальная) картина мира, является сосредоточением человеческих представлений о мире, воспринятых посредством различных органов чувств и интерпретированных при помощи

индивидуального и коллективного сознания. Эта картина мира национально специфична и обусловлена большим количеством различных факторов: историческим развитием, географическим положением, климатическими и природными условиями, образом жизни, принятыми обычаями, ритуалами и традициями, социальной структурой и т. д. Данные факторы должны учитываться при организации процесса обучения РКИ студентов из разных стран;

3) языковая картина мира, отражающая «реальность через культурную картину мира» [Тер-Минасова, 2000: 51]. Язык, с одной стороны, представляет собой объективно существующую систему, которая «подчиняет себе и организует восприятие мира его носителями» [там же]. С другой стороны, такая структура формирует собственный мир, наслаивающийся на действительный. Так, иностранные студенты, владеющие родным языком и другим иностранным, имеют в сознании соответствующие языковые картины мира, сформированность которых обуславливается уровнем владения языком.

Рассмотрим подробнее термины «концептуальная картина мира» и «картина мира», поскольку не все ученые однозначно разграничивают их, а также обратим особое внимание на «языковую картину мира». В.В. Воробьев подчеркивает, что данные понятия представляют собой действительно сложные и многомерные лингвоментальные явления, в интерпретации и описании которых трудно прийти к абсолютному единообразию [2014: 178–179].

Так, А.Е. Щербинина дифференцирует понятия следующим образом: картина мира – это совокупность представлений людей о самих себе и об окружающем их мире; концептуальная картина мира интерпретируется как реальность, «отраженная через призму понятий, сформированных на основе представлений человека» [2009: 224]. Л.Г. Золотых в своей научной работе представляет **концептуальную картину мира** в качестве упорядоченной «системы информации об объектах, актуально и потенциально представленной в деятельности индивида» [2006: 52]. Такое определение

представляется нам достаточно обоснованным и отражающим сущность анализируемого понятия. Опираясь на точку зрения ученого, также отметим, что основным структурным элементом в подобной системе выступает концепт, закрепляющий и актуализирующий «понятийное, эмоциональное, ассоциативное, вербальное, культурологическое» содержание различных объектов окружающей действительности, нашедших свое отражение в концептуальной картине мира [там же]. В этом контексте особую значимость приобретает исследование ассоциативных связей, служащих отражением культурного опыта и глубинных представлений носителя языка и позволяющих исследовать языковое наполнение концептов. Как отмечает С.Г. Воркачев, «концепт в языке обычно приписывается слову, а само слово получает статус имени концепта – языкового знака, передающего содержание концепта наиболее полно и адекватно» [2001: 68]. Посредством изучения ассоциативных реакций, продуцируемых в ответ на вербальный стимул, представленный именем концепта, осуществляется определение и описание его содержания, выявление ядерных и периферийных зон, а также обнаруживаются эмоционально-оценочные и образные единицы, из которых формируется картина мира.

Изучение ассоциативных связей, существующих в концептах и между ними, приобретает особую практическую значимость в области преподавания РКИ. Во-первых, преподаватель должен учитывать «национальные особенности» и ключевые ценности иностранных студентов [Николенко, 2024]. Это способствует успешной лингвокультурной адаптации, эффективному усвоению учебного материала и предупреждению возможных культурно обусловленных ошибок. Во-вторых, создается основа для целенаправленного формирования русской концептуальной и языковой картин мира в сознании иностранных студентов.

Теперь обратимся к понятию **«языковая картина мира»**, которая, по Е.С. Яковлевой, представляет собой «схему восприятия действительности», отражающую включенные в язык национальные характеристики [1994: 9]. Мы

склонны не разделять данное утверждение, так как нами был сделан вывод о том, что картина мира является более широким и многослойным понятием, чем просто схема, предполагающая значительную степень редукции и упрощения.

Согласимся с точкой зрения Н.Ф. Алефиренко, трактующим данный феномен так: «воспроизведение в языке при помощи средств языка предметов и явлений окружающей действительности» [2009: 66]. Каждый естественный язык отражает соотносится с отдельной языковой картиной мира, обладающей собственной спецификой.

Изучая РКИ, студенты могут сталкиваться с трудностями, обусловленными различиями национальных картин мира. Так, у любого народа есть нечто «свое», так называемое внутреннее пространство, и «чужое». Каждая этнокультурная группа располагает собственным арсеналом средств выражения различных представлений и идей, находящихся за границей собственного внутреннего пространства.

Говоря о взаимосвязи концептуальной и языковой картин мира, вслед за С.Г. Тер-Минасовой признаем первичность национальной концептуальной картины мира по отношению к языковой, материализующей ее в виде вербальных форм и дающей возможность транслировать концептуальную картину мира и передавать ее последующим поколениям. Важно отметить, что в любом языке нет достаточного количества средств для выражения всех концептов национального миропонимания его носителей, однако язык позволяет описать все глубинные культурные смыслы. Кроме того, ученый обосновывает нецелесообразность концепции «язык как часть культуры», поскольку язык является ее частью ровно настолько же, насколько и культура – частью языка. Таким образом, на наш взгляд, подсвечивается именно симбиотическая природа данных отношений, подразумевающая не одностороннюю зависимость языковой картины мира от культурной (концептуальной), а их взаимопроникновение и взаимообусловленность.

Подобные научные воззрения встречаются и в работах других исследователей. Б.А. Серебренников развивает идею о том, что языковая и концептуальная картины мира неразрывно связаны. Язык воплощает отдельные фрагменты концептуальной картины мира, объясняет ее содержание, что проявляется в выработке связей между языковыми единицами различных уровней. Также необходимо подчеркнуть, что в пределах одной концептуальной национальной картины мира автор выделяет многообразие индивидуальных картин мира, обусловленных опытом отдельного человека [Серебренников, 1988: 107].

Такое теоретическое положение находит отражение в методике РКИ, поскольку обосновывает необходимость в изучении не просто отдельных лексических единиц или тематических списков, а концептов. В связи с этим преподаватель РКИ должен отбирать учебный материал, опираясь на значимые для русской культуры и будущей специальности концепты, и организовывать процесс обучения, реализуя принцип диалога культур.

Кроме того, несмотря на изучение русского языка в группе, каждый иностранный студент имеет индивидуальный учебный опыт, способности, собственный кругозор. Изучив тот или иной языковой материал на занятиях, инофоны по-разному его используют за пределами университета, что также может влиять на объем и количество формирующихся и расширяющихся концептов.

В процессе взаимодействия индивидов, социокультурных и этнических групп с окружающим миром концептуальная картина мира непрерывно развивается и подвергается изменениям. Подобные модификации, как правило, протекают с более высокой динамикой, чем трансформации в языковой системе и, соответственно, в языковой картине мира, «отдельные фрагменты которой еще долго сохраняют пережиточные, реликтовые представления людей о мироздании» [Шаклеин, 2012: 11].

Говоря о классификации картин мира в методике РКИ, следует отметить выделение первичной и вторичной картин мира. Опираясь на концепцию С.Г.

Тер-Минасовой, определим первичную картину мира как языковую картину мира, отражение которой обнаруживается в родном языке. Она представляет собой упорядоченную определенным образом систему значений, заключенных в лексических единицах, которые отражают окружающую группу носителей экстралингвистическую действительность. Вторичная картина мира – это не столько отражение реального мира, сколько картина, формирующаяся с помощью усваиваемого языка и характеризующаяся другим способом концептуализации различных явлений. Первичная возникает в процессе усвоения родного языка, вторичная же формируется во время изучения иностранного языка, это феномен, создаваемый самим языком [Тер-Минасова, 2000: 54]. Отношения данных видов картин мира – сложноорганизованный психический процесс, подразумевающий «приспособление» к другому миропониманию и даже перестроение личности самого человека, которое постепенно происходит в ходе изучения русского языка как иностранного.

Кроме того, в некоторых научных трудах развивается теория непосредственной и опосредованной картин мира. Первая образуется в ходе познания и осмысления мира с помощью органов чувств человека и способности к абстрактному мышлению. Вторая же формируется в результате «фиксации концептосферы вторичными знаковыми системами» [Попова, Стернин, 2007: 36–37].

Таким образом, в настоящем параграфе были рассмотрены основные подходы к пониманию картины мира, уточнено соотношение понятий *концептуальная, языковая и профессиональная картина мира*. Изученные теоретические положения создают основу для последующего анализа *профессиональной картины мира журналиста* и разработки методики ее формирования в процессе обучения РКИ.

1.3.2 Виды профессиональных картин мира и их особенности

Все чаще на передний план выдвигаются вопросы изучения и дифференциации картин мира, существующих в сознании представителей

разнообразных социально-профессиональных сообществ. В том числе данная область исследований ценна с точки зрения методики обучения РКИ, поскольку понимание их различий и общих черт играют значимую роль в обеспечении эффективной профессиональной коммуникации.

В настоящем исследовании важное место занимают термины «профессиональная картина мира» и «профессиональная языковая картина мира», которые были исследованы такими учеными, как Л.А. Чернышова, С.Л. Мишланова, А.Д. Самигуллина, В.Ф. Новодранова [Черникова, 2015: 190]. В методике преподавания РКИ существуют работы, посвященные рассматриваемой проблематике, однако эти термины встречаются в них редко [Захидова, 2019]. Подобные статьи, как правило, посвящены профессионально ориентированному обучению РКИ и не содержат рассматриваемое понятие [Дмитриева, 2017; Петрова, 2024].

Обратимся к понятию **«профессиональная картина мира»**, получившему научное обоснование в трудах Л.А. Чернышовой. В своей монографии ученый, исходя из определения «научная картина мира», описывает профессиональную картину мира как «результат познавательной деятельности» и «содержательное отображение научной мысли в конкретной сфере специальной жизнедеятельности индивидуума» [Чернышова, 2010: 15]. На наш взгляд, данная дефиниция не является исчерпывающей и нуждается в некоторых уточнениях, поскольку лишь частично отражает сущность рассматриваемого понятия с точки зрения методики РКИ.

Во-первых, профессиональная картина мира формируется у человека не только в процессе профессиональной деятельности и общения с коллегами, но и под влиянием более широкого социокультурного контекста. Данный тезис особенно актуален для иностранных студентов, у которых есть собственная национальная картина мира и представления о будущей профессии в их странах. При этом инофоны знакомятся с реалиями русской культуры и приобретают профессиональные знания, умения и навыки. По нашему мнению, в понятие «профессиональная картина мира» входит не только

отражение собственно «научной мысли», но и субъективный фактор, включающий коллективное или индивидуальное оценочное отношение к профессии, определение собственной роли в ней и т. д. Во-вторых, данная идея подкрепляется спецификой самих концептов, которые формируют профессиональные картины мира и характеризуются наличием ассоциативной и ценностной составляющей, которым уделяется особое внимание в процессе преподавания РКИ, поскольку группа обучающихся, как правило, объединяет носителей не только разных языков и культур, но и ценностей.

Предложенное нами уточнение также соотносится с позициями некоторых других исследователей, которые отмечают, что профессиональная картина мира объединяет элементы как научной, так и наивной картин мира, что приводит к размытости границ между ними [Миронова, 2012: 29]. Описываемое явление имеет свойство проявляться как на уровне научного (теоретического) сознания, выполняющего системообразующую функцию, так и обыденного. Первое включает в себя комплекс научных понятий, терминов и концепций, необходимых для качественного осмысления и ведения конкретной профессиональной деятельности. Второе представлено в виде стереотипов, умозаключений, связанных с эмоциональным опытом, и эмпирических знаний, приобретенных в процессе работы.

При рассмотрении данного понятия не менее важен вопрос о сопоставлении терминов «профессиональная картина мира» и **«профессиональный образ мира»**. М.Н. Фроловская подчеркивает необходимость различать данные термины. Профессиональный образ мира, по мнению ученой, представляет собой исключительно индивидуальный и эмоционально насыщенный опыт, который невозможно полностью определить или сконструировать при помощи целенаправленного воздействия извне [Фроловская, 2007: 61]. Однако автор делает акцент на том, что формирование профессиональной картины мира и собственного адекватного профессионального образа мира является ключевым аспектом в обучении

будущих специалистов, в том числе иностранных, и основой для их последующей профессиональной деятельности.

Не все ученые разделяют данную точку зрения, настаивая на том, что эмоционально-оценочный компонент все-таки может быть включен в профессиональную картину мира, поскольку любая человеческая деятельность не только связана с определенными объективными явлениями, но и характеризуется наличием эмоционально-оценочного опыта. Концепты, формирующиеся, развивающиеся и приобретающие значимую роль в рамках определенных профессиональных сфер, состоят как из понятийных и терминологических элементов, так и из эмоциональных и образных аспектов, – данная структура ориентирована на целостное системное понимание окружающего мира, в том числе и конкретной специальности [Науменко, 2015]. Этот подход особенно важен в практике РКИ, где изучение значимых с точки зрения профессии концептов должно включать не только терминологическую базу и нейтральную общеупотребительную лексику, но и связанные с ними культурные коннотации, характерные для русского языка.

Так, эмоционально-оценочный компонент профессиональной картины мира является ее важной составляющей, которая определяет отношение человека к своей профессии и профессионализму, обуславливает его ценностные ориентиры, мотивацию и адекватное самовосприятие в рамках выбранной сферы. Такое понимание представляется нам более обоснованным, так как любая картина мира отличается прежде всего целостностью и формируется на основе коллективного и индивидуального опыта. Кроме того, как отмечалось ранее, существует большое разнообразие картин мира, фрагменты которых могут совпадать и влиять друг на друга. Таким образом, справедливо сделать вывод о том, что профессиональная картина мира, входя в научную и частично пересекаясь с наивной, является частью глобальной концептуальной картины мира, формирующиеся в сознании носителей одной лингвокультуры под воздействием множества разнообразных факторов. В такой ситуации иностранным студентам необходимо не только усваивать

предметные знания и компетенции, но и в процессе изучения русского языка постигать концептуальную языковую картину мира его носителей.

Профессиональные области, влияющие на своих непосредственных участников, во многом обуславливают особенности восприятия действительности и важные для специалистов концепты. Чем богаче набор языковых единиц, репрезентирующих определенные концепты, тем более значимыми являются эти концепты для представителей отдельной профессиональной сферы. Исследование обозначенной проблематики обусловило появление термина **«профессиональная языковая картина мира»**, представляющего собой вербализованную профессиональную картину мира, «национальную форму выражения единого содержательного инварианта профессионального знания» [Чернышова, 2011: 100]. Она включает в себя языковые средства, которые используются специалистами в работе, а также отражают особенности восприятия и понимания языка в контексте выполнения профессиональных задач. В связи с этим справедливо утверждение о том, что основа такой картины мира закладывается на занятиях по РКИ.

В качестве основных единиц описываемой картины мира выступают профессионально значимые концепты, имена которых часто выражены терминологией, составляющей ядро (например, в журналистике: *коммуникация, информация, новость* и др.). Помимо терминов в ядерные и периферийные зоны концептов входят стилистически маркированные профессионализмы (например, *рыба, шапка, утка, говорящая голова* и др.), выполняющими «оценочно-характеризующую функцию, которая не свойственна единицам верхнего регистра профессионального подязыка» [Фельде, Мезит, 2023: 123].

Е.А. Иванова, исследуя обучение РКИ студентов-медиков в рамках лингвокультурологического подхода, отмечает, что одно и то же явление «категоризируется и вербализуется по-разному представителями различных профессиональных групп», что обуславливает существование особых картин

мира, характерных для отдельных профессиональных сообществ [2003]. Кроме того, языковые профессиональные картины мира могут отличаться в зависимости от этнокультурной среды, в которой они существуют, поскольку любая сфера деятельности и «наука являются неотъемлемой частью общенациональной культуры» [Стрельчук, 2016: 195].

В связи с тем, что языковая профессиональная картина мира выражает содержание профессиональной картины мира, вербализуя содержание входящих в нее концептов, любое взаимодействие с профессиональной картиной мира (ее изучение или формирование) происходит через работу с языковой. Так, иностранные студенты, приезжая в Россию на обучение в университетах, даже не имея профессионального или академического опыта, уже обладают некоторыми концептуально оформленными представлениями о будущей профессии, сформированными их социокультурной средой.

Несмотря на то, что профессиональная картина мира в большинстве случаев не выступает самостоятельной ключевой темой научных трудов по РКИ, предполагается, что именно ее формирование является естественным следствием профессионально ориентированного обучения.

О.Г. Усанова, описывая профессионально ориентированное обучение русскому языку с учетом культурологического аспекта, отмечает, что данный процесс отличается «беспредметностью», т.е. не является источником знаний об объективной действительности (в отличие от других точных, естественных и гуманитарных наук) [2016]. Исследователь утверждает, что обучение лексике, грамматике и другим языковым аспектам представляет собой лишь одну сторону методики РКИ. Другая сторона заключается в том, что через эти языковые средства у обучающихся формируется особая профессиональная картина мира, отражающая понимание действительности в рамках будущей профессии. Ключевой вопрос, по мнению О.Г. Усановой, заключается в области применения языка: «главное – для чего эти средства будут использоваться в будущей профессиональной деятельности учащегося» [там

же: 156]. Более подробно понятие «профессионально ориентированное обучение» рассмотрено в Главе 2.

Часто на занятиях по РКИ используются художественные тексты, позволяющие углублять знания инофонов о русской культуре и способствующие формированию профессиональных картин мира студентов разных специальностей.

Художественные тексты и их фрагменты являются не только источниками лингвокультурологического материала, но и дают представление о ситуациях и стереотипах профессионального речевого поведения, необходимых для развития коммуникативной компетенции во время изучения русского языка. Таким образом, происходит «концептуализация» изучаемого материала, способствующая расширению картины мира иностранных студентов [Щербаева, Милейко, 2017: 284].

Для будущих специалистов в общественно-политической области и других профессиональных областей, кроме художественной литературы, важным источником фоновых знаний, формирующих картину мира, выступают публицистические тексты, интерпретация которых способствует образованию у иностранных студентов «интертекстуальных связей» [Ромашов, 2018: 120].

В научной литературе по методике РКИ подчеркивается, что профессионально ориентированное обучение должно предусматривать усвоение студентами концептов, значимых с культурной и профессиональной точек зрения [Бакланова, 2021; Кочуланова, 2022; Петросян, 2024; Стрельчук, 2016].

Так, Е.В. Кочуланова, описывая обучение РКИ в профессиональной сфере в военном вузе, подчеркивает необходимость поэтапного развития коммуникативной компетенции с учетом «принципа системности и последовательности как на языковом, так и на концептуальном уровне» [Кочуланова, 2022: 182].

В процессе формирования профессиональной картины мира центральную роль играет определение «ядерного концепта (гиперконцепта)» – «культурной доминанты, особенно значимой как для комплексного изучения языка и культуры, так и в плане получения профессии» [Бакланова, 2021: 441]. Таким образом, гиперконцепт является объединяющим смысловым центром для всей концептуальной системы. Так, Е.А. Бакланова предлагает следующие гиперконцепты: «русский врач» для студентов медицинского направления, «русский музыкант» – для обучающихся музыкальных учебных заведений и т.д., при этом отмечается, что «логический акцент падает именно на слово "русский"» [там же: 441]. Иной подход демонстрирует Е.Н. Стрельчук, выделяя в качестве ядерного концепта в обучении РКИ бакалавров негуманитарных специальностей» концепт «Россия», рассматривая его как «фрагмент национальной картины мира» [2016: 179]. Эти примеры показывают, что выбор гиперконцепта зависит от ракурса исследования и методической цели: он может быть сугубо профессиональным («офицер», «врач» и т.д.) или общекультурным («Россия»), однако так или иначе данный концепт выполняет функцию смыслообразующего центра, вокруг которого выстраивается профессиональная картина мира обучающегося.

Помимо определения гиперконцепта, важной методической задачей при отборе учебного материала по РКИ является отбор других профессионально значимых концептов. Так, в статье М.М. Петросян, Л.А. Киселевой и А.А. Смирновой (2024) установлено, что усвоение таких базовых для русской лингвокультуры концептов, как «душа», «сердце» и «ум», играет ключевую роль в подготовке студентов-медиков. Авторы подробно анализируют, как эти концепты функционируют как в повседневной речи (например, фразеологизм *душа болит*), так и в медицинской сфере (термин *душевные болезни*) [Петросян и др., 2024: 3918]. Данный подход способствует не только усвоению языкового материала, но и глубокой социокультурной адаптации, обеспечивая «развитие когнитивных способностей» и осмысление особенностей миропонимания носителей русского языка [там же].

Таким образом, рассмотренные научные труды свидетельствуют о том, что профессиональная картина мира будущих специалистов из разных сфер деятельности формируется, во-первых, посредством целенаправленного усвоения значимых концептов, во-вторых, междисциплинарными связями, в-третьих, погружением в русскую культуру, чему способствует применение лингвокультурологического подхода на занятиях по РКИ.

С нашей точки зрения, для настоящего исследования также важно обращение к научным трудам, посвященным лингвистическому анализу профессиональных картин мира, а также методике преподавания других иностранных языков, поскольку в них рассматриваемая проблематика представлена шире. Например, в современной лингводидактике активно исследуются следующие виды профессиональных картин мира (ПКМ): ПКМ лингвиста, ПКМ военнослужащих, ПКМ медика, ПКМ юриста (юридическая КМ), ПКМ сотрудников правоохранительных органов, ПКМ психолога, психотерапевтическая картина мира, профессиональная языковая картина мира работников гидроэнергетической отрасли и др.

Рассмотрим некоторые примеры более подробно. Так, есть работы, рассматривающие вопросы исследования профессиональной концептосферы юристов и формирования, соответственно, юридической картины мира в процессе изучения иностранного языка [Думина, 2022; Калиновская, 2021]. Автор подчеркивает отличия юридических профессиональных сообществ в русскоязычной и немецкоязычной культурных средах. Также важно отметить, что в исследовании особое внимание направлено на результаты ассоциативного эксперимента, который показал, что изучение иностранного языка на первых двух курсах является лишь началом формирования «профессионального мышления» [Думина, 2022: 58].

Более широко и разнообразно, особенно в лингвистических исследованиях, представлена профессиональная картина мира медиков. Например, рассматриваются различные картины мира, связанные с конкретными предметными областями: хирургией, эндокринологией,

акушерством и гинекологией, стоматологией и т. д. Также существенное влияние на классификацию ПКМ может оказывать специфика заболеваний, возможных осложнений, способов их диагностирования и лечения. Некоторые ученые выделяют единую профессиональную медицинскую картину мира, описывая место и роль различных концептосфер в ней. Так, например, Л.В. Стецюра в своей научной работе анализирует концептосферу «организм человека» [Стецюра, 2010].

Как и в рассмотренных исследованиях по РКИ, отмечается, что формирование любой профессиональной картины мира происходит в условиях междисциплинарной интеграции. Так, например, картина мира преподавателя иностранных языков как «медиатора культур» постепенно выстраивается в ходе изучения ряда теоретических и практических дисциплин, среди которых можно выделить «Языкознание», «Морфологию», «Лексикологию», «Историю развития языка», «Культуру речи», «Практикум профессиональной коммуникации» и т. д. [Федотова, Афанасьева, Никитина, 2023: 206]. Авторы в своем исследовании предлагают следующий тезис: для успешного ведения профессиональной деятельности педагогу необходимо быть носителем целостной многогранной картины мира, являющейся, с одной стороны, синтезом различных картин мира (наивной, культурной, художественной, профессиональной и т. д.) [там же]. Согласимся с данным утверждением, а также подчеркнем, что считаем его актуальным и для других гуманитарных сфер: журналистики, филологии, лингвистики, международных отношений и т.д.

Так, для успешной работы в области журналистики студентам, изучающим РКИ, требуется не просто высокий уровень владения русским языком, но и сформированность профессиональной картины мира, охватывающей широкий спектр концептов, значимых для данной специальности и русской лингвокультуры.

Подводя итоги, отметим, что нами было проанализировано и уточнено понятие «профессиональная картина мира», а также кратко охарактеризован

термин «профессиональная языковая картина мира». Подчеркнем их востребованность в современном научном мире, о чем свидетельствует появление различных узконаправленных видов ПКМ, связанных с целым рядом профессиональных сфер.

1.3.3 Специфика профессиональной картины мира журналистов

Журналистика, сама по себе обладающая коммуникативной природой и функционирующая в современном «информационном обществе» [Гурфова, Шумахова, 2019: 36], является живой средой для появления и развития разнообразных картин мира, статус которых активно изучается и обсуждается учеными.

Так, в первую очередь необходимо рассмотреть существующие картины мира, связанных с работой СМИ. Исследователи выделяют и описывают следующие типы: телевизионную [Луков, 2008], медиа-рекламную, рекламно-информационную, информационную [Ежова, 2010], журналистскую [Мансурова, 2003] и медиакартину (медиа-картину) мира [Рогозина, 2003].

Подобная терминологическая вариативность объясняется стремлением разграничить рассматриваемые феномены на основании выделения какого-либо значимого, по мнению исследователей, аспекта. При этом анализ научных трудов показал, что указанные понятия представляют собой картины мира, формируемые в сознании аудитории под воздействием СМИ, а не картины мира самих специалистов. Все приведенные выше понятия «находятся между собой в диалогических, конфронтационных или нейтральных взаимоотношениях, они коррелируют друг с другом в процессе восприятия действительности, представляя взгляды с различных ракурсов на одно и то же явление, что позволяет субъектам приблизиться к сущности отображаемой действительности» [Белоедова, 2018: 17].

Эти картины мира взаимосвязаны и вместе демонстрируют особенности процессов, которые происходят в сфере массмедиа в настоящее время. Подобное многообразие определений можно объяснить тем, что

предназначение СМИ – это удовлетворение информационных потребностей массовой аудитории, что осуществляется при помощи различных каналов, и, что не менее важно, осмысление реципиентами того или иного события, освещенного в новостях, происходит благодаря подсознанию, которое конструирует «свое понимание увиденного, услышанного, прочитанного» [Їчанкаў, 2003: 181].

Приведем примеры определений некоторых представленных терминов. Так, медиакартина (медиа-картина) мира мыслится как «особый тип реальности – медиа-реальности», с другой – как «модель медийной реальности» в сознании индивида [Рогозина, 2003: 10]. М.В. Шкондин описывает данный феномен как картину мира, образующуюся в сознании индивида или определенной социокультурной группы «посредством медиасистемы» [Шкондин, 2013: 65]. «Медиа-картина мира» строится на взаимодействии «языка, мышления и реальности в сфере медиа-коммуникации» [Рогозина, 2003: 7].

«Журналистскую картину мира» вслед за В.Д. Мансуровой определим, как «особый тип социокультурной реальности, создаваемый средствами массовой информации в результате коммуникационного взаимодействия» [2003: 33]. Таким образом, эта картина мира являет собой совокупность знаний об окружающей действительности, которые СМИ «транслируют аудитории», и может лишь частично отображать восприятие мира самих журналистов [Самсонова, 2020: 18].

Таким образом, журналистскую картину мира следует понимать, как феномен, который формируется и распространяется через медиа. С точки зрения ученых, данная картина мира характеризуется динамичностью, непрерывной модернизацией, обусловленной возникновением новых и совершенствованием уже имеющихся ресурсов, предназначенных для закрытия «информационных потребностей участников социальной практики» [Свитич, Смирнова, Шкондин, 2018: 32]. Таким образом, не представляется корректным использовать рассмотренный термин по отношению к студентам-

журналистам, изучающим РКИ. Для описания формирующейся профессиональной картины мира у данной категории обучающихся требуется иное понятие, отражающее процесс профессионального становления.

Важно отметить, что сами будущие специалисты, являясь частью рассматриваемого профессионального сообщества, также обладают собственной картиной мира, более глубокой и обширной, чем транслируемые СМИ смыслы, и включающей концепты, связанные с осмыслением внутренних механизмов работы. Обозначим данное явление термином **«профессиональная картина мира журналиста»** и дадим следующее определение: это целостная система знаний и представлений о действительности, журналистике как профессиональной области и роли самого журналиста в ней, формирующаяся в сознании специалистов в процессе их обучения и практической деятельности. Такая система обусловлена лингвокультурными особенностями среды изучаемого языка – главного инструмента журналиста, а также она отражает специфику и тенденции развития современных массмедиа.

Подчеркнем, что формирование профессиональной картины мира журналиста у иностранных студентов происходит во время освоения профильных дисциплин на русском языке, т. е., как правило, задолго до начала ведения непосредственной трудовой деятельности. Таким образом, в сознании иностранных студентов-журналистов уже на начальных курсах начинается постепенно складываться картина мира, с одной стороны, опирающаяся на фундаментальную научную базу, с другой, учитывающая актуальные тренды современных СМИ.

М. Деуз приходит к выводу, что понимание проблемы самовосприятия, которая играет важную роль в формировании концептуальной картины мира журналистов, основывается не только на профессиональных стандартах и идеологии, но и в значительной степени на социокультурных особенностях, психологических факторах и индивидуальном опыте [Deuze, 2008: 166]. Особую роль в усвоении иностранными студентами-журналистами

русскоязычной профессиональной картины мира играют занятия по РКИ. Это обусловлено тем, что в процессе овладения языком инофоны имеют возможность глубже осмыслить особенности русской культуры и специфику функционирования различных языковых средств в отечественных массмедиа.

Поскольку профессионально ориентированное обучение тесно связано с формированием профессиональной картины мира журналистов, обратимся к научным трудам известных методистов в области обучения языку специальности и профессиональному общению (Г.Н. Трофимова, С.И. Дерягина, В.В. Богуславская, Е.А. Хамраева, Ю.А. Воропаева, В.И. Гынин, М.А. Куроедова, Н.Г. Архипова, М.М. Шенлебен и др).

Отметим, что язык для журналиста является не только средством коммуникации, но и его главным рабочим инструментом, состоящим из «вербального, медийного и концептуального (когнитивно-идеологического) уровней» [Могилевская, 2010: 52]. А.Д. Кулик подчеркивает, что такая многоуровневость определяет методические особенности обучения иностранных студентов-журналистов русскому языку. Педагогический процесс должен строиться, во-первых, на учете культурно-ментальных особенностей и внешнеполитического контекста стран происхождения обучающихся, а во-вторых, на обязательной интерпретации «политико-идеологических и мировоззренческо-цивилизационных аспектов» текстов российских СМИ, выбранных в качестве учебных материалов на занятиях по РКИ [Кулик, 2019: 91]. Кроме того, в профессионально ориентированном обучении РКИ язык, с одной стороны, выступает в качестве объекта изучения, с другой – «средства получения новой информации» [Хамраева, 2019: 102]. Совокупность перечисленных факторов влияет на формирование концептуальной картины мира журналиста, которая, в свою очередь, находит своё системное отражение в языковой. Последняя репрезентируется разнообразной лексикой: терминологией, лингвокультурами, общеупотребительными и эмоционально-оценочными словами. Целенаправленное изучение и активизация в речи различных лексических

средств не просто расширяет словарный запас, но и служит основой для развития фоновых знаний, глубокого понимания культурных кодов и профессиональных ценностей русскоязычной медиасреды. Из этого следует вывод о том, что чем больше таких единиц усваивает иностранный студент-журналист, тем шире и разнообразнее становится его профессиональная картина мира.

Следовательно, овладение лексикой на занятиях по РКИ наиболее эффективно происходит не изолированно, а контекстуально. В связи с этим в качестве основного учебного материала для будущих журналистов выступает текст, представляющий собой «системную разноуровневую единицу» и являющийся «единственным минимальным "полноправным" представителем языка в целом» [Куроедова, Архипова, 2020: 116].

Методисты, работающие с иностранными студентами-журналистами, подчёркивают, что основу обучения должен составлять язык современных российских СМИ [Трофимова, 2003; Дерягина, 2012; Воропаева, 2008]. Данная тенденция также обнаруживается в трудах, посвященных разработке и анализу учебных пособий по РКИ для журналистов [Гынин, 2007]. Обучая русскому языку с помощью текстов СМИ, преподавателю необходимо учитывать, что данные материалы «адресованы носителям языка», при этом инофоны при интерпретации опираются на «свой культурный опыт» [Шенлебен, 2024: 148].

Кроме того, необходимо выделить методическую проблему таких средств обучения: материалы представлены текстами информационных жанров, подверженных стремительному устареванию [Стрельчук, Лепкова, 2024]. Это обусловлено быстрой сменой инфоповодов и динамичностью медиасферы, что неизбежно оказывает влияние на формирование картины мира будущих журналистов.

Как подчеркивает В.В. Богуславская, «синергетичность журналистского текста в значительной степени определяет социальный опыт и знания современников», познание которых играет важную роль для иностранных студентов данного направления [2004]. Кроме того, работа с

публицистическим стилем представляет собой особую трудность для инофонов, поскольку он объединяет в себе отражение «образного (чувственного) и понятийного (логического) мышления» [Куроедова, Архипова, 2020: 116]. Такая характеристика языка СМИ подтверждает ранее сделанные выводы о том, что профессиональная картина мира журналиста включает, с одной стороны, научное, аналитическое осмысление действительности, с другой – эмоционально-образный компонент.

Е.В. Гвоздева, рассматривающая обучение РКИ с помощью публицистических текстов, отмечает, что, кроме отбора средств русского языка, позволяющих сочетать «стандарт и экспрессию», «оценочное и доказательное», необходимо обеспечить изучение языка сквозь призму культуры, в том числе развитие умения сравнивать «свое» и «чужое» [2019: 342]. Иными словами, при работе с подобными текстами на занятиях по РКИ требуется реализация диалога культур, а также, как справедливо отмечает Е.А. Хамраева, целенаправленное «формирование межкультурных умений», предполагающее способность выстраивать общение с учетом культурных различий [2022: 37–38].

Описанный аспект особенно важен при обучении будущих журналистов из разных стран, осваивающих русский язык в вузах РФ, поскольку их профессиональная задача – создание текстов, способных эффективно передавать информацию русскоязычной аудитории. Несмотря на процессы глобализации, «особенно глубоко впитывающей в себя элементы разнообразных культур мира», унификация национальных концептуальных картин мира не происходит [Антропьянская, 2011: 134]. Одно и то же явление, переходя из определенной культурной среды в другую, имеет неодинаковое значение для представителей разных групп. Как показывают исследования, основная потребность аудитории СМИ – это только получение новой информации, но и «сравнение личного опыта с опытом других» и возможное обнаружение единомыслия [Meijer, Bijleveld, 2016: 837]. В случае, когда картина мира журналиста (в нашем случае – формирующаяся у иностранного

студента) существенно расходится с картиной мира их аудитории, неизбежны коммуникативные неудачи.

Сокращение подобного «культурного разрыва» возможно благодаря применению концептуального подхода на занятиях по РКИ. Как отмечает С.А. Аскольдов, через систему концептов происходит осмысление действительности, так как концепт представляет собой «мысленное образование, которое замещает нам в процессе мысли неопределенное множество предметов одного и того же рода», а также их отдельных сторон или каких-либо действий [1997: 268]. Таким образом, именно система концептов выступает в качестве основы целостной профессиональной картины мира журналиста. Это обуславливает необходимость в выделении ряда значимых для журналистов концептов, реализованном в следующей главе нашего исследования с помощью анализа учебных пособий по РКИ для журналистов.

В качестве организующего центра профессиональной картины мира предложим гиперконцепт «журналист», опуская определение «русский» и тем самым смещая фокус с культурной специфики на саму профессию. С нашей точки зрения, это необходимо для формирования у иностранных студентов, являющихся представителями разных культур, чувства единой профессиональной принадлежности и недопущения восприятия себя в роли внешнего наблюдателя.

Необходимо отметить, что гиперконцепт соотносится с личностью, вовлеченной в профессиональную деятельность. Русскоязычная профессиональная картина мира журналиста отражает не только особенности современной журналистики в контексте русской культуры, но и характеристику самого специалиста, а также его самовосприятие. Данный тезис находит подтверждение в работе О.В. Ширяевой, исследующей роль русской медиакультуры в преподавании РКИ. Ученый отмечает на примере «деловой картины мира» возможность наделения личности положительной

или отрицательной оценкой, обнаруживаемой в языковых единицах [Ширяева, 2017: 200].

Важно учитывать, что иностранные студенты, обучающиеся в вузах РФ, уже обладают определенными представлениями о журналистах и журналистике, обусловленными социальными факторами и лингвокультурной ситуацией их родных стран. Это может привести к расхождениям в концептуальном наполнении между существующей и формирующейся русскоязычной картиной мира, а также к их взаимному влиянию. В такой ситуации важно, во-первых, нацеливать будущих журналистов на восприятие иных картин мира и культур, во-вторых, формировать профессиональную картину мира, постепенно расширяя ее благодаря постижению значимых для российской журналистики концептов.

Итак, в рамках настоящего параграфа нами было предложено определение термина «профессиональная картина мира журналиста», рассмотренное в контексте методики обучения РКИ. Проведённый анализ научных трудов позволил выявить, что формирование рассматриваемой картины мира неразрывно связано с усвоением системы концептов, объединенных гиперконцептом «Журналист», а также репрезентирующих ключевые профессиональные и культурные смыслы. Логическим продолжением станет рассмотрение в следующем параграфе концептуального подхода как эффективного лингвокультурологического инструмента для структурирования содержания обучения и целенаправленного формирования профессиональной картины мира иностранных студентов-журналистов.

1.4 Концептуальный подход в методике преподавания РКИ

Рассматривая понятие «профессиональная картина мира журналиста» в методике РКИ, обратимся к терминам «концепт» и «концептуальный подход».

Отметим, что концепт представляет особый научный интерес не только для исследователей и преподавателей в области РКИ, но и с точки зрения таких наук, как лингвистика, психология, культурология. Данная тема широко

представлена в трудах Е.С. Кубряковой, С.Г. Воркачева, Ю.С. Степанова, В.И. Карасика, В.А. Масловой и др. Впервые в лингвистике этот термин появился в трудах С.А. Аскольдова в 1928 г., однако наиболее продуктивное научное развитие обрел только в конце XX в. [Аскольдов, 1997].

У данного феномена существует множество определений. Так, с одной стороны, концепт интерпретируется как «комплексная ментальная единица» [Слышкин, 2004: 8], основание которой составляет культурная ценность, которую необходимо осмыслить иностранным студентам на занятиях по русскому языку. С другой стороны, он определяется как некий смысл, «сущность понятия», которая не обрела материального выражения [Колесов, 2004: 19].

В рамках лингвокультурологического подхода концепт анализируется в контексте взаимодействия языка и культуры, а также их комплексного изучения. Рассмотрим подробнее актуальное для данного исследования определение, предложенное Ю.С. Степановым, согласно которому концепт выступает в качестве «единицы культуры», являющейся составным элементом коллективного сознания [1997: 40]. Как было отмечено ранее, он представляет собой «сгусток культуры в сознании человека», обладающий не только одной формой выражения – вербальной, но и другими формами существования и отображения в культуре, включая художественную литературу и искусство. Через эти ментальные единицы осуществляется структурирование знаний и опыта, содержащегося в национальной культуре, формирование и транслирование картины мира, а также расширение понимания об окружающей действительности [Степанов, 1997: 40–42]. Таким образом, концепт выступает своеобразной микромоделью культуры, отраженной в сознании человека, определяющей его роль в ней и отличающейся «ценностной этнокультурной спецификой» [Пищальникова, 2010: 173–174]. Отметим, что подобные «микромодели», несмотря на внешнее сходство на первый взгляд, могут существенно различаться в разных культурах. Это означает, что тот или иной концепт, который существует в русском языке,

может быть воспринят по-разному студентами, принадлежащими разным культурам.

Описывая сущность концепта, считаем целесообразным прокомментировать соотношение данного термина с термином «понятие». Вслед за Ю.С. Степановым определим первый как более объемную единицу человеческого сознания, в которую входят понятия, а также «ценностные (нередко образные) представления о нем» [1997: 41–43]. Концепт, с одной стороны, трактуется как объединяющее звено в коллективном сознании народа, представляющее собой не просто систему понятий, но и «эмоционально-чувственный опыт» [Степанов, 2001: 12].

В.А. Маслова вслед за Ю.С. Степановым отмечает, что концепт – это сложноорганизованная «ячейка культуры, обладающая эмотивностью, коннотациями, аксиологичная и культурно-специфичная по своей природе» [Маслова, 2012: 20]. Кроме того, «значительная часть его смыслов закрепляется в языке» [там же], что делает возможным постигать культуру через изучение языка. Таким образом, методика РКИ ориентируется на погружение иностранных студентов в русскую культуру посредством изучения языка.

В.И. Карасик в своих трудах также говорит о концепте как о многоуровневом «смысловом образовании» [2002: 109], включающем в себя понятийный, образный и ценностный аспекты. Ученый подчеркивает, что концепт может быть выражен не только при помощи отдельных языковых единиц, но и с помощью экстралингвистических явлений, а также определенных ситуативных характеристик.

Отметим, что особое внимание ученых и практикующих преподавателей привлекают концепты, значимые и понятные только для представителей определенной культуры и не характерные для других. Н.В. Макшанцева называет такие концепты «культуроспецифичными и универсальными концептами с культуроспецифичным компонентом» [2019: 232]. Они могут быть отражены в различных формах существования культуры (литературе,

фольклоре, изобразительном искусстве, музыке и т. д.), а также самом языке на всех его уровнях.

Говоря о концепте как о сложноорганизованном феномене, играющем ключевую роль в обучении РКИ в рамках лингвокультурологического подхода, необходимо рассмотреть ряд его характерных признаков. Так, Н.Л. Мишати́на выделяет следующие:

- 1) ментальность (данный феномен рассматривается как явление психики);
- 2) многокомпонентность;
- 3) обобщенность (может быть представлен как модель);
- 4) зональность (разделение на ядро и периферию);
- 5) инвариантность в контексте коллективного национального сознания и вариативность как феномен индивидуального сознания;
- 6) динамичность (концепт многослоен и не статичен) [Мишати́на, 2005: 225].

В нашей работе мы согласимся с данной концепцией, однако считаем необходимым обратить особое внимание на четвёртый пункт. Как было отмечено ранее, концепт неоднороден и многогранен, представляет собой систему, составные части которой ученые определяют по-разному. Так, например, В.И. Постовалова, анализируя религиозные концепты, выделяет целых 7 уровней организации концептуальных смыслов [Постовалова, 2011: 6]. С.Г. Воркачев в качестве структурных элементов концепта описывает следующие составляющие: понятийная («признаковая и дефиниционная структура»), образная («когнитивные метафоры») и значимостная («этимологические, ассоциативные характеристики») [2004: 6].

В настоящем исследовании мы разделяем точку зрения, представленную в научных трудах Л.Г. Бабенко, согласно которой структурную организацию концепта можно представить в виде «ядра», «приядерной» и «периферийной зоны» [Бабенко, 2010: 183], включающих в себя как понятийные единицы, так и «эмоционально-оценочные элементы» [Алефиренко, 2012: 17]. Такой

принцип внутренней организации концепта определяет нечеткость границ между структурными элементами. Кроме того, в подобную обширную многомерную систему могут входить подконцепты, представляющие собой «совокупность знаний, связанных с данным концептом, и ассоциаций...» [Семенов, 2009: 22].

Находим применение такого формата целесообразным, поскольку он способствует упорядочиванию внутреннего содержания рассматриваемого явления, что представляется особенно важным с точки зрения методики РКИ. Это обусловлено тем, что рассмотрение концепта как феномена, имеющего внутреннюю организацию, позволяет эффективнее работать с лексическими единицами, которые в него входят и могут быть отобраны в качестве учебного материала.

Однако необходимо подчеркнуть, что концепт являет собой систему, элементы которой не обладают четкостью границ. Кроме того, при их анализе разные ученые руководствуются различными идеями и рассматривают ее с нескольких точек зрения, что не позволяет говорить о структуре концепта однозначно. Но несмотря на подобные разночтения в вопросах внутренней организации данного явления, сама его природа и характеристики дают возможность обратиться к концепту как к одному из элементов лингвокультурологического инструментария в обучении РКИ.

Такая идея реализуется в рамках **концептуального подхода**, особенностью которого является обращение к изучаемому языковому материалу, во-первых, с позиции того, как сам русский язык отражает мировосприятие носителей русской лингвокультуры, во-вторых, с точки зрения самих обучающихся, а именно: каким образом «концептуализируется окружающая данных людей действительность в их родных языках» [Боровик, 2010: 144].

Планирование процесса обучения РКИ, включающее работу с концептами, способствует формированию «поликультурной личности», обладающей «усвоенными социальными ориентирами» и умеющей

воспринимать и продуцировать «речевые произведения» различного уровня, которые соответствуют широкому спектру коммуникативных ситуаций [Боженкова, 2015: 3]. Также в данном контексте считаем важным отметить, что упомянутая поликультурная личность в первую очередь соотносится с понятием «вторичная языковая личность», степень развитости которой определяется глубиной погружения и осмысления культурного содержания русского языка, чему способствует внедрение концептуального подхода. Это открывает возможности для эффективного взаимодействия с представителями других культур и успешной коммуникации на иностранном языке, позволяя формировать у ее участников «неконфликтные», «в той или иной степени совпадающие картины мира» [Миллер, 2023: 135].

Овладение русским языком иностранными обучающимися должно осуществляться параллельно с постижением лингвокультуры путем знакомства студентов с ключевыми концептами, которые отражают наиболее значимые аспекты языковой картины мира носителей русского языка и соотносящейся с ней более «глобальной» концептуальной картины мира [Далян, 2017: 17]. Они представляют собой базовые «строительные блоки» этих картин, способных со временем расширяться, обогащаясь за счет постижения новых концептов или усложнения структуры уже имеющихся.

Важной особенностью русской лингвокультуры, которую необходимо учитывать при обучении РКИ, является наличие «концептов-диад» [Люй, Полякова, Джолдасбекова, 2024]. Концепт-диада представляет собой концептуальную пару – двуединый ментальный комплекс, в рамках которого два семантически противопоставленных или взаимодополняющих понятия (например, «Жизнь – Смерть», «Добро – Зло») исследуются в их неразрывной связи. Такой подход позволяет обнаружить глубинные культурные смыслы, поскольку в картине мира бинарные концепты «не только противоборствуют, но и представляют собой диалектическое единство, баланс, в котором пребывает мироздание» [там же: 96]. Таким образом, существование

подобных устойчивых диад должно быть учтено при определении содержания учебного материала по РКИ.

Отбор тех или иных концептов, предназначенных для отработки на занятиях РКИ, должен реализовываться с учетом их коммуникативной релевантности и уровня владения русским языком самих обучающихся [Барышникова, 2018: 36]. Наиболее подходящими выступают те, что содержат сведения о «важных духовных и материальных ценностях» носителей русского языка, а также служат основой для успешного взаимодействия между представителями различных лингвокультурных сообществ [Штырлина, 2019: 148].

В рамках настоящего исследования одним из ключевых критериев отбора служит профессиональная направленность. Так, с одной стороны, нам необходимо рассматривать значимые в общекультурном смысле концепты, с другой стороны, те, что обладают высокой степенью важности для представителей конкретной специальности – журналистики. И особое внимание, на наш взгляд, необходимо уделять тем, которые относятся сразу к двум этим категориям. Подчеркнем, что рассмотрение содержания и внутренних уровней одного и того же концепта сквозь призму русской лингвокультуры в целом и с профессиональной точки зрения может давать разные результаты. Это обуславливается тем, что, функционируя в рамках профессионального сообщества, концепт отражает узкую специфику воззрений и деятельности его представителей, их восприятие различных явлений «в контексте ценностей, сформированных в рамках данной профессиональной среды» [Скрипичникова, 2016: 19], вбирает в себя соответствующую терминологию, обрастая дополнительными смыслами, раскрывая отдельные компоненты с другого ракурса, что отражается в содержании обучения РКИ. Также, например, на передний план (в ядерную зону) могут перемещаться более актуальные именно для этой сферы единицы, меняя внутреннюю организацию концепта и иерархию его составляющих.

Так как рассматриваемые нами системы строятся из языковых единиц разного уровня, входящих в его ядро, приядерную или периферийную зону [Бабенко, 2010: 183], их усвоение происходит посредством целенаправленной работы с лексикой, в том числе профессиональной терминологией и лингвокультурами, а также целыми контекстами. Последние могут быть предназначены как исключительно для лингвистической экспликации, так и для полноценной работы с текстами лингвокультурологического характера, обеспечивающими большую степень понимания и усвоения единиц, включенных в состав отдельного концепта. Подчеркнем, что формирование концептов в сознании студентов происходит параллельно с расширением фоновых знаний, чему способствует применение во время обучения РКИ тандема концептуального и лингвокультурологического подхода [Новикова, 2007: 170–171]. Таким образом, с методической точки зрения в данном вопросе важную роль играют комплексность, системность и преемственность.

Отметим, что обозначенные факторы следует учитывать при работе со связями, существующими между концептами и выражающими общность их содержания, оппозиции и т. д. Нередко концепты, составляющие основу какой-либо картины мира (особенно профессиональной), тесно связаны друг с другом или частично пересекаются в наполнении. Это означает, что при анализе и интеграции в образовательный процесс тех или иных концептов важно понимать существующие семантические, синтагматические и парадигматические связи между ними, а также роль и место конкретного концепта в системе ценностей соответствующей этнокультурной или социокультурной группы. Учет данных элементов, осмысление их ценностной составляющей на занятиях по РКИ способствует расширению «ассоциативного лексико-семантического поля» обучающихся [Макшанцева, 2019: 235].

Важность использования ассоциаций в лингвокультурологических комментариях для погружения в ключевые концепты также описывается в диссертационном исследовании Б. Ли, который, исследуя внедрение в

образовательный процесс концептов с точки зрения лингвокультурологии, отмечает, что это необходимо для «обнаружения различий концептосфер» [Ли, 2023: 10] у носителей русского и других иностранных языков. Таким образом, все наиболее важные и актуальные материалы, отобранные для представления перед иноязычной аудиторией, необходимо вводить «в общую систему работы», формируя между ними устойчивые ассоциативные связи, что составляет основу концептуального подхода в обучении РКИ [Мошинская, 2010].

Использование концептуального подхода дает возможность развивать коммуникативную компетенцию и навыки студентов на занятиях по РКИ, а также способствует осуществлению успешной межкультурной коммуникации [Штырлина, 2019: 148]. Это позволяет обучающимся применять русский язык для активного общения на различные темы и развития навыков аудирования, чтения, говорения и письма. Благодаря внедрению данного подхода, учащиеся смогут не только системно усваивать новый лексический материал, но и лучше понимать тонкости русской речи, при этом совершенствуя собственную коммуникативную компетенцию. Кроме того, это способствует развитию лексико-грамматической компетенции студентов, поскольку включение в учебные материалы разнообразных составных компонентов концептов также позволяет оперировать широким спектром грамматических и речевых конструкций.

Как отмечает И.А. Шерстобитова, обучение русскому языку иностранцев в рамках рассматриваемого подхода «имеет задачный характер» [2016: 116]. Подразумевается организация изучаемого студентами материала как «цепочка задач», логически организованная и базирующаяся на различных учебных ситуациях.

Подводя итог, отметим, что в контексте использования концептуального подхода в методике РКИ, нами были рассмотрены такие понятия, как «концептуальный подход», «концепт», «подконцепт». Кроме того, анализ

научной литературы позволил охарактеризовать особенности внутренней организации концепта и его характеристики.

Выводы по Главе 1

1. Теоретический анализ научной литературы показал, что ключевое для исследования понятие «картина мира» активно используется в научных трудах по прикладной лингвокультурологии и методике обучения русскому языку как иностранному. Установлено, что несмотря на востребованность и активное развитие прикладной лингвокультурологии, о чем свидетельствуют различные исследования, лексикографические источники и учебные пособия, его терминологический аппарат продолжает уточняться и систематизироваться. Кроме того, сохраняются трудности в разграничении этой научной области с лингвострановедением. Выводы, сделанные в ходе рассмотрения научно-методических трудов, позволили выявить характерную особенность прикладной лингвокультурологии – опору на концептуальный подход в методике преподавания РКИ.

2. Анализ развивающегося категориально-понятийного аппарата прикладной лингвокультурологии позволил определить ряд ключевых терминов, актуальных для настоящего исследования. Было введено понятие «инструментарий прикладной лингвокультурологии», предложено его определение и выделены такие входящие в него единицы, как *концепт*, *концептуальный подход*, *лингвокультурема*, *лингвокультурологический комментарий* и др. Применение описанного инструментария в методике обучения РКИ обеспечивает формирование русскоязычной картины мира иностранных студентов, что способствует развитию вторичной языковой личности, способной к успешной межкультурной коммуникации.

3. Анализ научной литературы позволил сделать вывод о множественности и многообразии существующих картин мира (научной, наивной, этнической, фразеологической, индивидуальной и др.). Особое внимание уделяется понятиям языковой и концептуальной картины мира, а

также их соотношению. Данные явления, существуя в рамках одной лингвокультуры в неразрывном единстве, взаимно обуславливают и обогащают друг друга: концептуальная картина мира находит свое воплощение в языковых формах, а языковая картина мира, в свою очередь, структурирует и передает концептуальное содержание.

4. Термины «профессиональная картина мира» и «профессиональная языковая картина мира» играют значимую роль в данном исследовании, посвященном методике обучения РКИ будущих журналистов. Анализ соответствующих научных публикаций позволил уточнить представленные понятия, сближающиеся с термином «научная картина мира», обосновав целесообразность включения в их структуру эмоционально-оценочного компонента.

В современной лингводидактике описаны различные профессиональные картины мира (лингвиста, военнослужащего, медика, юриста, сотрудников правоохранительных органов, психолога и др.), однако в исследованиях по методике РКИ данная проблематика остается недостаточно разработанной.

5. В ходе изучения картины мира журналиста был обнаружен ряд смежных понятий, связанных с данной профессиональной областью (телевизионная, медиа-рекламная, рекламно-информационная, информационная, журналистская картины мира, а также медиакартина мира). Теоретический анализ литературы показал, что данные явления обозначают картины мира, фиксируемые и транслируемые СМИ, и не ориентированы на задачи методики обучения РКИ и формирование картины мира самих журналистов. Таким образом, в рамках диссертационной работы было сформулировано определение профессиональной картины мира журналиста, согласно которому данное понятие представляет собой целостную систему знаний и представлений о действительности, журналистике как профессиональной области и роли самого журналиста в ней, формирующуюся в сознании данных специалистов в процессе их обучения и практической деятельности.

6. В ходе исследования было установлено, что в рамках методики РКИ концепт выступает основной структурной единицей, усвоение которой способствует целенаправленному формированию профессиональной картины мира. В качестве организующего центра системы концептов был определен гиперконцепт «журналист», отражающий профессиональную идентичность будущих специалистов. В связи с этим обучение русскому языку иностранных студентов-журналистов целесообразно выстраивать с опорой на концептуальный подход, определяющий специфику организации учебного материала и обеспечивающий интеграцию языкового, культурного и профессионального знания.

ГЛАВА 2. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КАРТИНЫ МИРА ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-ЖУРНАЛИСТОВ

2.1 Специфика обучения будущих журналистов языку профессионального общения в вузах РФ

В методике обучения иностранных студентов-журналистов русскому языку важное место занимает понятие **«профессиональное общение»**, под которым понимается «социальное взаимодействие, сопровождающее процесс профессиональной деятельности» [Ускова, 2023: 104], обладающее собственными специфическими характеристиками и языком в зависимости от конкретной сферы деятельности. Исследуя **русский язык профессионального общения**, О.А. Ускова подчеркивает, что данный термин является «конкретизацией» таких понятий, как «язык специальности» и «язык профессионального общения» [там же]. Рассмотрим представленные определения, отметив, что они по-разному обосновываются различными исследователями. Вслед за А.Н. Щукиным и Э.Г. Азимовым трактуем понятие **«язык специальности»** как «аспект преподавания иностранного языка, который обеспечивает учебно-научное и профессиональное общение при получении специальности в образовательном учреждении на изучаемом языке» [2009: 406]. На этапе довузовской подготовки уделяется особое внимание языку специальности, изучение которого нацелено на освоение научного стиля речи – «одной из функциональных подсистем современного русского языка [Клобукова, 1987: 16] в рамках соответствующих профилей обучения для обеспечения базового понимания преподаваемых дисциплин.

Под **языком профессионального общения** понимается более широкое явление, обслуживающее профессиональную коммуникацию на всех уровнях и включающее язык специальности как составной элемент [Ускова, 2023: 104].

Анализ научных источников в рамках данного исследования позволяет сравнить и разграничить понятия **«язык специальности»** и **«язык**

профессионального общения». В таблице 1 представлены отличительные черты рассматриваемых терминов.

ЯЯЧ 1. *Сопоставление понятий «язык специальности» и «язык профессионального общения»*

Отличительные черты	Язык специальности	Язык профессионального общения
Этапы обучения (условно)	Довузовский этап.	Бакалавриат, магистратура, аспирантура.
Цель	Обеспечение знания и владения базовой предметной терминологией и конструкциями научного стиля.	Формирование коммуникативной компетенции на русском языке, позволяющей эффективно использовать его в устной и письменной коммуникации в рамках профессиональной деятельности.

Изучая профессиональную направленность обучения РКИ, важно также обратиться к термину **«профессионально ориентированное обучение»**, представляющее собой специально организованный процесс, в котором цели, содержание, формы, методы и средства обучения ориентированы на будущую специальность обучающихся [Клобукова, 2002: 91–96]. И.П. Образцов также отмечает, что в основе профессионально ориентированного общения находится «учет потребностей студентов» [Образцов, 2005: 114]. По мнению исследователей, оно включает в себя разработку учебных курсов, подбор содержания и методов обучения таким образом, чтобы иностранные студенты, изучающие русский язык, могли эффективно общаться и решать коммуникативные задачи в рамках разнообразных профессиональных тем.

Опираясь на выводы, сделанные учеными, разрабатывающими описанное направление, рассмотрим данную концепцию применительно к методике обучения русскому языку иностранных журналистов-бакалавров [Клобукова, Недосугова, 2023]. Отметим, что понятия «профессионально ориентированное обучение» и представляющий его содержание «язык профессионального общения» играют основополагающую роль в настоящем исследовании, поскольку русский язык – это не только язык, на котором обучаются будущие журналисты, но и основной инструмент профессиональной деятельности в

данной сфере. Важными качествами журналистского общения являются точность и ясность передачи мыслей. Обучающимся необходимо уметь корректно использовать различные средства русского языка в рамках широкого спектра профессиональных тем, а также обладать навыком формулировать свои идеи четко и понятно, избегая коммуникативных неудач, представляющих собой «полное или частичное непонимание высказывания» вторым участником [Азимов, Щукин, 2009: 99]. Для этого на занятиях по РКИ необходимо уделять особое внимание следующим аспектам:

- расширению лексического запаса и обогащению фоновых знаний иностранных студентов. Чем богаче словарный запас, тем больше «знаний о мире» и «коммуникативных возможностей», обширнее языковая профессиональная картина мира [Саяхова, 2013: 371], что особенно важно для будущих журналистов;

- развитию критического мышления, необходимого для качественного анализа и освещения текущих событий;

- формированию навыков аргументации, позволяющих убедительно высказывать свое мнение, эффективно общаться с аудиторией и другими специалистами в области журналистики;

- обучению продуктивным видам речевой деятельности (говорению и письму) посредством выполнения речевых заданий в рамках тем профессионального общения.

Особое место в обучении языку профессионального общения журналистов отводится лексике. Журналистика, представляя собой сложную междисциплинарную область, обладает собственным терминологическим аппаратом и использует различные устойчивые языковые единицы. Это означает, что в ходе обучения русскому языку на уровне В1–В2 студентам наряду с общеупотребительными словами необходимо усваивать термины и базовые журналистские профессионализмы.

Однако лексический аспект на занятиях по русскому языку как иностранному связан с некоторыми методическими трудностями. С.И.

Дерягина характеризует язык современной журналистики как подвижный, наполненный образностью и переносными значениями, изобилующий речевыми штампами и клише. Но при этом ему не свойственна «тяжеловесность» и «архаизированность» [Дерягина, 2012: 105]. Напротив, язык журналистики адаптивен, «и ему присуща некая вольность», отражающая меняющуюся окружающую действительность. Несмотря на обозначенную динамичность и «пластичность», язык, используемый для создания произведений и реализации профессионального общения, должен оставаться ясным и точным. Таким образом, «играя» с языковыми формами, современная журналистика неизбежно ориентируется на принятые и устоявшиеся в данном обществе культурные смыслы, понятные большинству его представителей. Иностранные студенты-журналисты, изучающие русский язык, должны не просто расширять словарный запас, но и углублять свое понимание русской культуры, посредством комплексной работы с лингвокультурологическим материалом, способствующей развитию лингвокультурологической компетенции.

Представим в виде схематичного рисунка основные элементы содержания лексического аспекта обучения русскому языку будущих иностранных журналистов, а также опишем их.

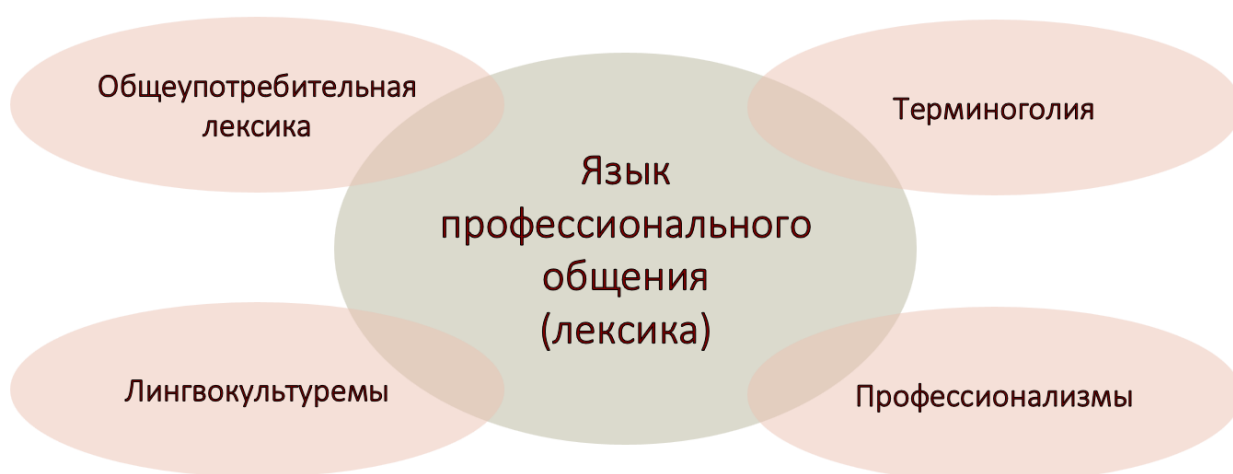


Рисунок 2. Пласты лексики в обучении РКИ студентов-журналистов

Итак, включение элементов, представленных в схеме, в содержание обучения РКИ представляется обоснованным и целесообразным. Это

обусловлено тем, что данные элементы обеспечивают комплексное формирование лексической базы, необходимой для успешного осуществления профессиональной деятельности.

Кратко охарактеризуем каждый предложенный элемент.

Терминология. Понятийный аппарат данной специальности обширен. Он включает в себя термины, связанные с журналистикой, функционированием медиаиндустрии, политикой, экономикой и другими сферами, которые часто освещаются в новостных материалах. Например, *жанр, заголовок, эксклюзив, информационный повод, редакционная политика, инфляция, санкции, бюджет* и др. Таким образом, журналистам необходимо владеть специальной терминологией, используемой в их профессиональной области.

Профессионализмы. При обучении РКИ будущих журналистов также следует учитывать данную категорию лексики, так как она играет важную роль в профессиональной коммуникации и активно используется специалистами. Профессионализмы представляют собой слова или выражения, свойственные речи той или иной профессиональной группы, и они выступают как эмоционально окрашенные эквиваленты терминов. Например, *утка, исходник, хвост, пересвет* и др. Понимание значений подобных единиц необходимо будущим иностранным журналистам.

Общеупотребительная лексика. Для журналистов важно обладать базовым лексическим запасом, позволяющим корректно воспринимать и оперировать лексикой, широко употребляемой на повседневной основе. Кроме того, это является ключевым аспектом эффективного взаимодействия с аудиторией, которая может быть не знакома с профессиональной терминологией. Например, *сообщить, заявить, подчеркнуть, решение, переговоры, ситуация, значимый, ожидаемый, спорный* и др.

Лингвокультура. Для иностранных студентов-журналистов изучение лингвокультуры является особой профессиональной потребностью, поскольку их будущая деятельность лежит в сфере публичного общения, где успешная коммуникация напрямую зависит от адекватного декодирования и

использования имплицитных культурных смыслов, существующих в русской лингвокультуре. Без усвоения данной категории единиц (фразеологизмов, прецедентных имен и текстов, безэквивалентной лексики и др.) на занятиях по РКИ увеличивается риск допущения ошибок в интерпретации и употреблении культурно-маркированной лексики. Приведем примеры: *медвежья услуга; филькина грамота; слона-то я и не приметил; слово не стрела, а пуще стрелы разит; авось* и др.

Необходимость в ориентации на постижение русской лингвокультуры определила концепт как основу для работы с лексико-тематическим материалом на занятиях по РКИ. Так, он, с одной стороны, сам является носителем системы культурных значений и рассматривается как объект изучения, а с другой стороны, выступает в качестве организующей единицы. Структура концепта позволяет систематизировать учебный материал, выделить ключевые понятия, а также «усваивать контекстуальные смыслы» [Шерстобитова, 2016].

Отметим, что реализация концептуального подхода в обучении русскому языку профессионального общения осуществляется с помощью текстов, при подготовке которых необходимо придерживаться тематического принципа. Тексты на профессиональную тематику способствуют «развитию навыков устной и письменной речи», а также «усвоению лексики и грамматики» посредством выполнения системы упражнений, созданных на их основе [Митрофанова, 1985: 145].

Методика работы с текстами в рамках обучения русскому языку профессионального общения включает три этапа [Дерягина, 2012: 108]:

1. предтекстовый;
2. притекстовый;
3. послетекстовый.

Отметим, что предтекстовый и послетекстовый этапы могут включать широкое разнообразие возможных типов устных и письменных упражнений. Главная задача первого этапа – введение будущих журналистов в тему, в

основе которой находится определенный важный для данной специальности концепт. На этапе выполнения предтекстовых упражнений осуществляется подготовка обучающихся к восприятию и пониманию информации, а также снятие возможных языковых трудностей при последующем прочтении.

Исследуя возможности прикладной лингвокультурологии в обучении иностранных студентов-журналистов русскому языку, мы сделали вывод о том, что включение в учебные материалы лингвокультурологических комментариев является целесообразным методическим решением по нескольким причинам. Целью такого типа текста выступает пояснение учащимся культурных особенностей рассматриваемых языковых феноменов. Это дает основание для сравнения репрезентации определенных фрагментов картины мира в русском языке и культуре, а также языках и культурах студентов, что побуждает к реализации принципа диалога культур в рамках межкультурной коммуникации.

Подводя итоги, отметим, что в обучении иностранных студентов русскому языку большое значение имеет понятие «язык профессионального общения». Для успешной реализации профессиональной деятельности будущим журналистам важно иметь богатый словарный, охватывающий общеупотребительную лексику, терминологию, лингвокультурологические единицы и профессионализмы. Было отмечено, что профессионально ориентированное обучение студентов этого направления, как правило, основывается на комплексной работе с текстами.

2.2 Анализ учебных пособий по русскому языку как иностранному для журналистов

Потребность в обучении РКИ будущих журналистов с учетом особенностей современной медиасреды, характеризующейся активным ростом «объёма новостей и скорости их публикации» [Богомазова, 2021: 138], подчеркивает важность регулярного пересмотра и обновления учебных материалов с целью их адаптации к современным языковым, социокультурным и профессиональным реалиям.

Проблема создания, модернизации и изучения различных средств обучения РКИ, включая профессионально- и национально-ориентированные, актуальна и давно обсуждается в научном сообществе. Под средствами обучения РКИ в первую очередь понимаются учебники и учебные пособия, представляющие собой фундамент процесса обучения и самообразования студентов [Хуторской, 2005: 12].

Во время обучения иностранных студентов в бакалавриате русский язык как дисциплина ориентирован на развитие профессионального общения в рамках изучаемой специальности. Основным средством обучения на данном этапе выступают учебные пособия, которые рассчитаны «на работу с учащимися определенного класса, уровня или этапа обучения, образуют типовые учебные комплексы» [Азимов, Щукин, 2009: 333], а также могут быть сфокусированы на развитии отдельного аспекта языка или вида речевой деятельности.

А.Н. Щукин отмечает, что цель пособий по РКИ заключается в развитии комплекса языковых умений и навыков у студентов, а также формировании профессиональной и «межкультурной коммуникативной компетенции» [Щукин, 2014: 61].

Анализ средств обучения по русскому языку для иностранных студентов-журналистов является значимой составляющей нашего исследования. Его главной целью обозначим выявление и рассмотрение проблем, имеющих в учебных пособиях по РКИ для студентов-журналистов. Не менее важной целью является обозначение путей решения данных проблем и перспективы развития.

На данном этапе были применены анализ научных источников, контекстуальный анализ, сравнение, обобщение, описание.

Материалами послужили 11 учебных пособий по русскому языку, предназначенных для иностранных студентов-журналистов [Богомолов, 2019; Дерягина, 2015; Дерягина, Шаклеин, 1999; Котова, Гынин, 2007; Куринина,

2006; Куркина, Пляскова, 2007; Лебедева, 2004; Лютова, 2008; Минакова, Платонова, 2003; Павлова, Сандлер, 2005; Никитина, Рубцова, 2017].

В данном параграфе были поставлены следующие задачи: проанализировать отобранные средства обучения на предмет лексико-тематического наполнения; выявить профессионально значимые концепты для определения основных элементов, формирующих профессиональную картину мира журналиста; проанализировать методическую организацию учебных пособий; выявить существующие в них общие проблемы; предложить некоторые научно-практические рекомендации.

Анализ показал, что большая часть используемых учебных пособий для студентов-журналистов датируется нулевыми годами XXI в. С одной стороны, их можно считать авторитетными, а с другой стороны, со временем все учебные пособия устаревают и требуют обновления.

Социокультурный контекст имеет динамический характер: меняется общество и культура, следовательно, меняется медиасреда и используемые в ней технологии. Таким образом, затрагивается вопрос о тематическом содержании рассматриваемых средств обучения РКИ. В них не учитываются современные медиатренды и актуальные форматы, широко используемые сейчас в журналистике: видеоблоги, социальные сети, подкасты и т. д. В анализируемых материалах внимание сосредоточено на радио, печатной прессе и телевидению, которые, в настоящее время, уступили первенство интернет-журналистике.

Также обратим внимание на частичную неактуальность фактологического наполнения данных пособий. Так, например, не соответствует современным реалиям позиционирование телевидения как *«относительно молодого вида СМИ»*, *«по простоте оказания влияния на аудиторию у телевидения сегодня нет соперников»* [Дерягина, 2015: 46]. Одновременно с этим интернет-журналистика как одно из доминирующих в СМИ направлений была недостаточно представлена в различных тематических рубриках из-за своей относительной новизны и ограниченности

доступных инструментов на момент публикации исследуемых учебных материалов.

Скорая утрата актуальности ряда разделов, текстов и упражнений из анализируемых учебных пособий обуславливается наличием еще одного важного явления – информационного повода (инфоповода) – какого-либо явления, представляющего собой «социально значимую новость» [Радченко, 2007]. Инфоповоды обладают особенностью, заключающейся в вытеснении друг друга из поля зрения аудитории и СМИ в кратчайшие сроки. Таким образом, средства обучения РКИ для журналистов должны учитывать данный фактор.

Устаревшая информация может препятствовать формированию у студентов современной профессиональной картины мира журналиста. Приведем примеры из учебного пособия О.В. Лютовой от 2008 г.: информационное сообщение «*За время Евро-2008 ни один футболист не попался на допинге...*» [Лютова, 2008: 21], репортаж «*11 часов утра, июльская суббота, 2007 год. Многие районы Айдахо в огне. Сегодня это самый пылающий штат США...*» [Лютова, 2008: 60], интервью «*Президент России Дмитрий Медведев во вторник вечером дал интервью итальянскому телеканалу RAI...*» [Лютова, 2008: 102]. С одной стороны, данные материалы позволяют изучать грамматические конструкции, лексику, жанровые и стилистические особенности текстов. С другой стороны, описанные информационные поводы являются устаревшими, так как политическая, экономическая и социокультурная среда имеет динамический характер. Следовательно, информационное наполнение учебных материалов для студентов-журналистов также требует актуализации.

Упомянутая проблема включения информационных поводов в учебные пособия по русскому как иностранному для журналистов представляется противоречивой и сложной для решения. С одной стороны, в современном медиапространстве ежедневно создается множество аутентичных текстов, актуальных в настоящее время. Данные тексты могут лечь в основу создания

новых и пересмотра уже существующих учебных материалов и средств обучения для журналистов. С другой стороны, наблюдается стремительная смена инфоповодов и устаревание публикуемых материалов, следовательно, существует необходимость в их регулярном обновлении, что, в контексте переизданий учебников и учебных пособий для журналистов, является крайне непрактичным.

А.Ю. Лонская в своих работах делает акцент на ускорении «ритма жизни языка» [2017: 117]. Это означает, что, помимо отмеченной частичной устарелости тематики, в рассматриваемых материалах выявлены следующие проблемы, касающиеся лексического наполнения:

– **недостаток актуальных лексических единиц.** В современном мире наблюдается динамичное развитие информационно-коммуникативной сферы, вследствие чего можно наблюдать возникновение множества новых терминов и выражений, актуальных современному социокультурному контексту. Так, многие новые слова и выражения активно используются в СМИ, но остаются за пределами большинства средств обучения для журналистов, среди них: *подкаст, стриминг, приложение, интерактивный репортаж, фейк* и т. д.;

– **употребление неактуальных языковых единиц.** Например, *пейджинг* [Павлова, Сандлер: 10], *телеграф* [Дерягина, 2015: 103], *пленка* [Дерягина, 2015: 105] и т.д. Использование подобных слов целесообразно на продвинутых этапах обучения при рассмотрении истории развития журналистики. В учебных пособиях уровня В1–В2 важно делать акцент на изучении актуальных слов, часто применяемых в современной журналистской практике.

Отдельно отметим, что некоторые термины не устарели с точки зрения современного профессионального общения, но нуждаются в дополнительных комментариях. Это обусловлено произошедшим расширением их значений и изменением в областях применения. Так, например, словосочетание *прямой эфир* [Лютова, 2008: 106], которое ранее часто использовалось в

телевизионной и радио сфере, в современности стал широко распространенным в интернет-журналистике.

– **недостаточное использование лингвокультурологического материала** в учебных пособиях по РКИ для журналистов. СМИ часто прибегают к использованию таких единиц, «играя» с их формами [Жилетежева, 2009: 133] с целью создания запоминающихся образов и оказания эмоционального воздействия. Для интерпретации различных лингвокультурем иностранным студентам, как правило, требуется специальная подготовка, в то время как носители русского языка в большинстве случаев способны делать это естественным образом.

Так, в современной методике РКИ отмечается проблема актуализации средств обучения для студентов-журналистов. Большинство специализированных учебных пособий было опубликовано в первом десятилетии XXI в., что обуславливает определенную устарелость фактологического и языкового наполнения. Кроме того, прослеживается недостаточная степень использования лингвокультурологического материала в процессе обучения будущих журналистов русскому языку, что представляет перспективное направление для исследования.

2.3 Профессионально значимые концепты в картине мира журналистов

Профессиональная картина мира журналиста, характеризуется подвижностью и пластичностью, поскольку деятельность данных специалистов охватывает множество аспектов окружающей действительности и социокультурных явлений. На занятиях по РКИ в бакалавриате не представляется возможным охватить все разнообразие связанных с ними тем. Тем не менее целесообразно акцентировать внимание на базовых концептах, поскольку они служат основой для понимания профессиональной среды и культурных контекстов, с которыми сталкивается журналист и которые «отражаются в поступках, мыслях, чувствах, формируют лучший опыт жизни» [Рябухина, Янченко, 2014: 33].

В ходе анализа учебных пособий, рассмотренных в предыдущем параграфе, нами были выявлены 8 ключевых для данной специальности концептов: «Общество», «СМИ», «Свобода», «Правда», «Информация», «Новость», «Этика», «Коммуникация», отражающих профессиональные цели и особенности современной журналистики. Кроме того, как было отмечено ранее, определен гиперконцепт «Журналист», объединяющий перечисленные единицы в единую систему.

Для наглядности представим алгоритм проведенного нами анализа в виде таблицы 2.

Таблица 2. Алгоритм анализа учебных пособий

№	Этап анализа	Описание
1.	Отбор средств обучения	Поиск и отбор подходящих учебных пособий по русскому языку как иностранному, которые используются для обучения журналистов-бакалавров.
2.	Лексико-тематический анализ	Изучение тематического наполнения выбранных учебных пособий позволяет реализовать «модель от значения и функции ... к языковой форме» [Методическая лингвоконцептология: итоги и перспективы развития, 2017: 406]. Рассмотрение предлагаемого лексического материала с целью выявления повторяющихся ключевых слов и фраз.
3.	Контекстуальный анализ	Изучение материалов уроков, определение ключевых тем текстов, анализ употребления в них наиболее частотных лексических единиц, выявление между ними синонимических и антонимических связей, «что соответствует требованиям принципа системного изучения лексики при отборе дидактического материала» [там же: 406]. Составление первичного списка возможных концептов.
4.	Сопоставление и сравнение учебных пособий	Сравнение содержащихся в них данных, выявление пересечений и уникальных аспектов. Определение наиболее актуальных концептов с точки зрения рассматриваемых средств обучения.
5.	Составление списка ключевых концептов	На основе проведенного анализа составление списка значимых для журналистики базовых концептов, которые целесообразно включать в учебные материалы на занятиях по РКИ.

В процессе отбора базовых концептов для формирования профессиональной картины мира журналиста на уроках РКИ мы руководствовались рядом критериев.

Во-первых, концепты должны отражать основные понятия профессиональной сферы будущих специалистов. Это позволяет создать прямую связь между изучаемым языком и профессиональными знаниями.

Во-вторых, их изучение также должно быть нацелено на формирование адекватного восприятия выбранной сферы и своей роли в ней.

Во-третьих, выбор концептов и их содержания должен основываться на их важности и актуальности в современном мире, а также отражать особенности русской культуры и журналистики в России. Так, например, в концепт «СМИ» входят различные виды каналов трансляции информации. Однако важно изучать именно те, которые отражают реалии и условия, в которых функционирует журналистика в настоящее время. Как известно, среди средств массовой информации принято выделять традиционные, т. е. существующие на протяжении многих лет (периодические печатные издания (газеты, журналы, бюллетени), телеканалы, радио), и так называемые «новые медиа» [Neuman, 1991: 51], представляющие собой новый формат СМИ, использующих различные цифровые устройства и предполагающие вовлечение аудитории в процесс создания и трансляции новостного контента (сетевые издания, новостные текстовые и видеоблоги, информационные каналы в социальных сетях и мессенджерах и др.). Однако, как отмечалось ранее, учебные пособия были изданы достаточно давно и не отражают современных реалий, которые тем не менее должны быть учтены при обучении РКИ студентов-журналистов. Наконец, важную роль играет универсальность для журналистов данных концептов, под которой мы подразумеваем возможность их применения в разнообразных ситуациях, и, соответственно, включения в разнообразные лексико-грамматические темы.

Для подтверждения целесообразности произведенного нами отбора мы обратились к научным трудам по журналистике. Нами были рассмотрены выводы, представленные в докторских и кандидатских диссертациях Е.В. Олешко (исследование профессиональной культуры для «оптимизации информационно-коммуникативных процессов» [2018]), В.Н. Снеткова

(рассмотрение СМИ как инструментов «реализации свободы слова и права на информацию» [2001]), А.Р. Марфицыной (изучение процессов развития «профессиональных компетенций журналиста» [2022]), С.В. Ивановой (анализ «феномена фейковых новостей» [2024]), Е.А. Смирновой [2015] и К.А. Назаретян [2013] (изучение профессиональной этики журналиста), В.П. Баутиной (анализ журналистики как инструмента для «конструирования социальных проблем» [2009]) и др. Тематика и содержание данных исследований согласуются с предложенным нами набором важных для журналистики концептов, отражающих основные понятия, связанные с профессиональной проблематикой.

Также мы обратились к научным публикациям, связанным с отдельными концептами. Так, например, Ю.В. Шатин отмечает, что трансформация современной медиасреды привела к появлению «феномена постправды», с одной стороны, являющегося «новым культурным явлением», с другой – представляет собой актуальную проблему современных СМИ [2020: 255–256], что соотносится с концептом «правда», рассматриваемым сквозь призму журналистского образования.

Фрагментарная репрезентация данного концепта в сочетании с концептом «новость» также отмечается в работе Н.Ф. Пономарева, в которой исследователь анализирует явление постправды в фейковых новостях, говоря о том, что «каждое общество имеет свой ‘режим истины’» [2019: 129].

Как видим, концепты, во-первых, системно взаимодействуют друг с другом, во-вторых, связаны с существующим в профессии комплексом нерешенных противоречий и широко обсуждаемых профессиональным сообществом вопросов.

Выводы об актуальности и значимости представленных концептов для журналистов также подкрепляются результатами анонимного **анкетирования**, участниками которого стали 37 преподавателей, обучающихся будущих журналистов (см. приложение 5) в российских вузах (РУДН, ИвГУ, ЮФУ).

По структуре анкетирование является комбинированным. В него включены открытые вопросы, вопросы с множественным выбором и задание на ранжирование.

Сначала был предложен следующий вопрос: *«Как Вы считаете, важно ли при обучении будущих журналистов уделять особое внимание рассмотрению актуальных понятий и проблем выбранной специальности?»*. 94,6% респондентов ответили утвердительно, обосновав свою точку зрения. Приведем наиболее частотные аргументы:

- это способствует систематизации знаний;
- формирует адекватное восприятие журналистики;
- расширяет кругозор;
- помогает лучше понять собственную профессию и свое место в ней;
- ключевые понятия взаимосвязаны и образуют единую концепцию;
- развивает речь студентов;
- развивает навыки аргументации;
- это база журналистики.

Далее преподавателям необходимо было оценить значимость рассматриваемых концептов для журналистов и формирования профессиональной их картины мира, оценив каждый пункт по шкале от 0 до 10, где 0 – вообще не значимый концепт, 5 – достаточно важный, но не играет принципиальной роли, а 10 – очень важный концепт.

Рассмотрим полученные результаты в таблице 3.

Таблица 3. Результаты анкетирования преподавателей

№	Концепт	Результат в %
1.	Общество	94,6
2.	СМИ	100
3.	Свобода	89,2
4.	Правда	86,7
5.	Информация	100
6.	Новость	89,2
7.	Этика	83,8
8.	Коммуникация	86,7

Таким образом, каждому представленному концепту преподаватели отводят значимую роль в профессиональной области, что также подтверждается результатами анкетирования, представленными на рисунке 3.



Рисунок 3. Результаты анкетирования преподавателей

Еще одним пунктом анкеты было задание предложить свои варианты универсальных профессионально значимых концептов, необходимых для формирования картины мира журналистов. Среди ответов были следующие: *социум, интернет, мораль, достоверность, источник, верификация, событие, сенсация, честность, ответственность, профессионализм, медиа, влияние*. Отметим, что полученные ответы согласуются с нашими выводами, сделанными при анализе учебных пособий. Представленные понятия включены в рассматриваемые концепты (например, правда – честность; этика – мораль; информация – источник; новость – событие, сенсация и т. д.).

По мнению респондентов, для иностранных студентов наибольшие трудности представляют такие понятия, как этика (24,3%), свобода (18,9%), общество (16,2%), правда (13,5%). Сумма чисел данных ответов составила 72,9% от общего количества ответов.

Таким образом, целесообразность применения в обучении студентов-журналистов предлагаемых нами концептов обусловлена не только содержанием учебных пособий и научных трудов по данной теме, но и

результатами анкетирования для преподавателей, обучающихся данный контингент.

Следует отметить, что настоящее исследование не ставит задачу реконструировать и описать структуру отдельных концептов с выделением их ядерной, приядерной и периферийной зон. С точки зрения методики обучения РКИ такие ментальные образования рассматриваются как основа формирования профессиональной картины мира. В связи с этим при определении содержания обучения, представленного единицами, репрезентирующими концепты, были приняты во внимание результаты научных трудов в области лингвистики (Смирнова, 2016; Ерофеева, 2013; и др.), лингвокультурологии (Воробьев, 2022; Воробьев, Дронов, 2024; и др.) и журналистики (Назаретян, 2013; Снеткова, 2001; и др.). Особое внимание отводится лингвокультурам, отбор которых осуществлялся с учетом данных лексикографических источников, представленных в параграфе 2.4.2.

Работая с концептами в иностранной аудитории, важно отслеживать их репрезентацию в разных национальных картинах мира, отслеживать динамику формирования картины мира инофонов в процессе изучения русского языка, а также учитывать специфику поликультурных групп, в которых взаимодействуют носители разных языков и культур.

Рассмотрим в качестве примера особенности и содержание одного из выбранных концептов в восприятии иностранных студентов-журналистов 1–2 курса бакалавриата. Данные были получены в результате констатирующего эксперимента, описанного в главе 3.

Концепт **«Свобода»** представляет для журналистов один из ценностных ориентиров, но при этом неоднородно репрезентируется в сознании студентов и в СМИ, а также может «изменяться с течением времени» [Семенова, 2014: 238].

Так, в контексте журналистского творчества доминанта «свобода» «обрастает» такими активно транслируемыми понятиями, как «свобода слова», «свобода средств массовой информации», «свобода информации»

[Тульнев, 2020: 337], «свобода печати», «свобода мысли» [Дегтерев, 2019: 109], «свобода публицистического творчества» [Ахмадиев, 2011: 527] и т. д.

Интерес к данному концепту в контексте исследования возможностей формирования профессиональной картины мира журналистов обусловлен его дихотомичным восприятием в коллективном сознании. В рамках русскоязычной среды существует тенденция к абсолютизации свободы, включая свободу слова [Ерофеева, 2013: 181]. Однако параллельно наблюдается распространение «антилиберальной» позиции, где, например, свобода слова рассматривается как манипулятивное средство, и подвергается сомнению социальная полезность данного феномена [Шмелев, 2018: 696].

Обратим внимание на еще один важный аспект. Участниками данного эксперимента являются студенты из различных стран Азии, Африки и Латинской Америки, чьи языки и культуры в значительной степени отличаются. В такой ситуации не представляется возможным с точностью говорить о наличии единой картины мира, поскольку те или иные концепты представлены неодинаково в сознании носителей разных лингвокультур. Однако в процессе изучения РКИ и специальных дисциплин в вузах РФ у будущих журналистов постепенно выстраивается профессиональная языковая картина, репрезентуемая средствами русского языка. Таким образом, мы имеем возможность анализировать ее фрагменты, выявлять некоторые закономерности формирования, а также отслеживать качественную и количественную динамику, что было продемонстрировано во время констатирующего и контрольного этапов педагогического эксперимента.

Обработка полученных результатов осуществлялась с помощью статистических методов. Далее данные были визуализированы при помощи технологии «облако слов», помогающей наглядно «представить список ключевых понятий» [Толстова, 2018: 209]. Размер лексемы в облаке зависит от частотности ее употребления. Самым большим шрифтом представлены ключевые ассоциации, чаще всего встречающиеся среди ответов испытуемых. Результаты исследования продемонстрированы на рисунке 4.



Рисунок 4. Результаты ассоциативного эксперимента: наполнение концепта «Свобода».

Так, в ходе изучения результатов, полученных с помощью технологии «облако слов», были сделаны выводы о структуре и восприятии данного концепта иностранными студентами-журналистами.

Ядро. Свобода, представленная в картине мира обучающихся, с одной стороны, мыслится как сама *жизнь* (лексемы *жизнь* и *жить*), а с другой – как *мечта*, идеализированное начало, к которому стремится человек.

Кроме того, одной из наиболее распространенных ассоциаций, отмеченных в анкетах иностранных студентов, являются лексемы *счастье* и *счастливый*, связанные с ощущением наивысшего удовлетворения. Об устойчивой концептуальной связи между понятиями *свобода* и *счастье* также свидетельствует отчетливо проявляющийся в периферийной зоне подконцепт (или лексико-семантическое поле «Полет», состоящее из слов «разных частей речи» [Ахманова, 1957: 19–28]), представленный лексемами *крылья*, *летать*, *птица*, *небо* и, собственно, *полет*, которые в разных культурах могут ассоциироваться с состоянием радости, душевного подъема, ощущением простора и независимости. Такое явление наблюдается, например, в китайской лингвокультуре [Цуй, 2021: 3602], французской [Кургузенкова, 2018: 98], египетской, персидской [Кафтан, 2021: 526] и т. д.

Приядерная зона. С одной стороны, свобода мыслится как некое *состояние* (лексемы *состояние, быть*), в котором пребывает человек, с другой – как деятельностное начало и волеизъявление личности, для которой свобода заключается в возможности *делать выбор*, о чем свидетельствуют многократно встречающиеся лексемы *выбирать, выбор, воля*.

Отметим, что *воля* в русской культуре является одной из главных ценностей [Шмелев, 2018], отражение которой можно найти в многообразии русских паремий. Однако, как видно из результатов нашего исследования, в картине мира иностранных студентов, изучающих русский язык по учебным пособиям, не предусматривающим комплексную работу с лингвокультурологическим материалом, понятие *воля* не занимает ключевых позиций, находясь в периферийной области.

Также несколько раз в разных анкетах указывались слова *освобождение, освобождать, независимость* – процесс обретения или предоставления свободы кем-либо, из чего можно сделать вывод о том, что состояние свободы доступно не всем. С несколько раз повторяющейся лексемой *демократический* в едином смысловом сочетании выступают также единично встречающиеся слова и словосочетания *либеральный, Америка, Статуя Свободы*.

Кроме того, в ассоциативном поле респондентов было обнаружено прилагательное *веселый*, семантика которого характеризует радость, положительные эмоции, связанные с ощущением свободы. Данная лексема, расположенная в приядерной зоне, выступает дополнением к некоторым единицам ядра (*счастливый, счастье, мечта*).

Также в приядерной зоне встречается упомянутый ранее глагол *летать*. В отличие от других элементов подконцепта «Полет», представленных преимущественно существительными и находящимися уже в периферийной зоне, данная лексема выражает движение, что позволяет сделать вывод о приоритете именно деятельностного начала.

Периферия. Данную область образуют более редко встречающиеся слова, которые, тем не менее, тематически связаны между собой и образуют смысловое единство:

— *птица, полет, крылья;*

— *делать, действовать;*

— *право, государство, общество, идеологический.*

Также можно обнаружить некоторые смысловые оппозиции (*неограниченный, ограниченный, ограничивать*), позволяющие сделать выводы о некоторых возможных расхождениях в восприятии рассматриваемого понятия.

Респондентами были указаны и некоторые другие лексемы, среди которых в основном глаголы и прилагательные, характеризующие свободу как нечто *желанное, комфортное, спокойное*, то, что необходимо *искать, получить* и *защищать*. Кроме того, у нескольких испытуемых среди ассоциаций встречаются такие лексемы, как *бегать, обсуждать, играть*.

Нами было обнаружено, что наиболее частотными и значимыми составляющими концепта в сознании иностранных студентов-журналистов выступают лексемы, связанные с эмоциональным состоянием, ценностными ориентирами и актуальными социальными проблемами, волнующими будущих журналистов.

Важно обратить внимание на то, что слово «свобода» закреплено в словаре журналистских терминов и трактуется как «возможность действовать в какой-либо области без ограничений» [Лозовский, 2007: 227]. Кроме того, в словаре Б.Н. Лозовского с данным понятием неразрывно связаны такие термины, как «свобода массовой информации» [2007: 227], «свобода печати» [там же: 229], «свобода слова» [там же: 232], «свобода творчества» [там же: 233], которые слабо представлены в числе полученных в ходе эксперимента ассоциатов, кроме «свободы слова» (*говорить, обсуждать*). Однако отметим, что структура концепта предусматривает не только понятийную составляющую, но и эмоционально-оценочную, поскольку концепты

«мыслятся» [Попова, Стернин, 2007: 16] и «переживаются» [Степанов, 1997: 41], отражая имеющийся коллективный и личный опыт, что также важно для профессиональной картины мира.

Таким образом, проанализировав данный пример, приходим к выводу, что концептуализация понятия «Свобода» в картине мира иностранных студентов-журналистов осуществляется с учетом базовых жизненных ценностей, коррелирующих с понятиями *жизнь, счастье, мечта* и др. Можно предположить, что подобные результаты характеризуют не столько профессиональную сферу, сколько общечеловеческие базовые ценности.

Приведем некоторые примеры лингвокультурем, которые входят в рассмотренный концепт и могут быть предложены в качестве учебного материала на занятиях по РКИ: *«Воля неволю одолеет», «Знание не только свет, но и свобода», «Своя воля всего дороже», «У коня овса без выгребу, а он рвется на свободу», «Не бойся неволи, а бойся воли», «Сам себе голова»* и др.

Таким образом, в результате анализа учебных пособий по РКИ для студентов-журналистов, а также анкетирования преподавателей, работающих с указанным контингентом, были выделены профессионально значимые концепты, среди которых: *общество, СМИ, свобода, правда, информация, новость, этика, коммуникация.*

2.4 Особенности формирования профессиональной картины мира журналистов в обучении русскому языку

2.4.1 Педагогический инструментарий в обучении русскому языку иностранных студентов-журналистов

Вслед за Е.Н. Стрельчук определим понятие «**педагогический инструментарий**», как «совокупность инструментов, используемых в педагогической деятельности преподавателя» [2019: 14–15]. Ученый описывает множественность трактовок педагогического инструментария, сделав вывод об использовании его как в широком (как «совокупность форм, методов, приемов и средств и т. д.»), так и в узком смысле (в качестве «комплекса различных приемов и средств») [там же].

Неотъемлемой частью преподавания русского языка иностранным студентам являются принципы обучения, представляющие собой основные положения, которые регламентируют «характер процесса обучения» и способствуют нахождению ответа на «вопрос о том, как и какое содержание обучения отбирать, какие материалы и приемы использовать» [Сакаева, Баранова, 2016: 19–22]. Среди общедидактических принципов принято выделять: принцип сознательности, принцип наглядности, принцип активности, принцип развивающего обучения, принцип доступности и посильности, принцип прочности. Основополагающими для методики РКИ выступают такие принципы обучения, как наглядность, сознательность, доступность и посильность, «впервые сформулированные Я.А. Коменским еще в XVI веке» [Балыхина, 2007: 16].

Рассмотрим общедидактические принципы в рамках темы нашего диссертационного исследования.

Принцип сознательности. Данное понятие разными авторами интерпретируется по-разному. С одной стороны, принцип сознательности предполагает глубокое осмысление того, чему необходимо учиться [Леонтьев, 1975]. С другой стороны, это понимание не только смыслового наполнения речи, но и ее отдельных структурных элементов, а также знание, как их можно применять для решения коммуникативных задач [Бим, 1977]. Кроме того, принцип сознательности трактуется как идея овладения иностранным языком с учетом его осмысленного сопоставления со своим родным, что позволяет более детально изучить структуру данного языка и существующие в нем системные связи [Щерба, 1974: 18].

В нашем исследовании принцип сознательности реализуется через активное вовлечение студентов в процесс осознания лингвокультурных особенностей профессионально значимых концептов. Это достигается путем анализа текстов, чтения и обсуждения лингвокультурологических комментариев, а также выполнения заданий, направленных на осознание роли концептов в профессиональной деятельности журналиста. Иностранные

студенты анализируют языковые единицы, вербализующие определенные концепты (например, пословица *«Хорошо птичке в золотой клетке, а того лучше на зеленой ветке»*, репрезентирующая концепт «свобода»).

Принцип наглядности. Один из ведущих принципов педагогики, разработанный на базе закономерностей и особенностей развития мышления обучающихся и восходящий к «золотому правилу» Я.А. Коменского: «...все, что только можно, представлять для восприятия чувствами» [Азимов, Щукин, 2009: 215]. Предполагается высокая эффективность обучения за счет восприятия определенной информации при помощи органов чувств и ее передачи в область абстрактного мышления. Среди основных функций наглядности можно выделить: 1) создание «образных компонентов мыслительной деятельности» [Усольцев, Шамало, 2016: 102], которыми обучающийся впоследствии сможет использовать; 2) повысить мотивацию, а также активизировать когнитивные процессы, внимание, «процессы понимания и формирования теоретического мышления» [там же].

Отметим, что принцип наглядности реализуется в них через использование визуальных компонентов, которые позволяют структурировать материал и помогают студентам лучше понять и запомнить содержание важных для журналистов концептов.

В качестве примера приведем задание по концепту «Этика» с использованием ментальной карты как средства визуализации.

Задание 1. Ознакомьтесь с ментальной картой и расскажите, что включает в себя этика журналиста. Дополните карту своими идеями.

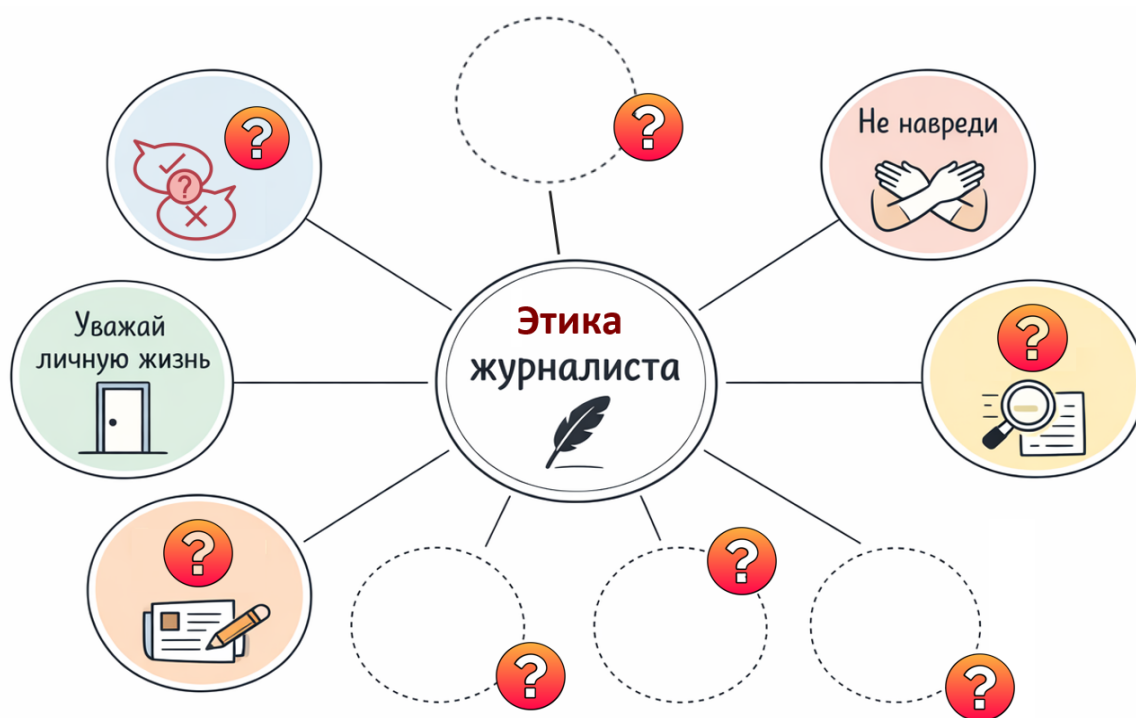


Рисунок 5.

Принцип наглядности в приведенном задании работает через зрительное представление информации. Ментальная карта, сочетающая текст и изображения, позволяет создать целостный образ и визуализировать связи между изучаемой лексикой, что способствует лучшему запоминанию и пониманию материала обучающимися на занятиях по РКИ.

Принцип активности. Крайне актуален и важен в процессе обучения русскому языку как иностранному будущих журналистов, поскольку каждый студент непосредственно задействован в речевой деятельности и, соответственно, выступает активным участником образовательного процесса. В ходе проведенного в данном исследовании педагогического эксперимента рассматриваемый принцип реализуется через интерактивные формы обучения, предполагающие обмен знаниями, обсуждение идей, активное взаимодействие студентов друг с другом.

В качестве примера реализации данного принципа приведем следующее задание по концепту «новость» для обучающихся, владеющих русским языком на уровне близком к B2.

Примите участие в дискуссии на тему «Фейковые новости: как распознать и можно ли победить?».

Так, иностранным студентам предлагается включиться в активное обсуждение, предполагающее обмен мнениями и предложение собственного видения решения профессиональной проблемы.

Принцип доступности и посильности. Данный принцип, также методически обоснованный Я.А. Коменским, предусматривает траекторию обучения от легкого к трудному, от простого к сложному и от того, что уже знакомо, к новой информации [Кларин, Джуринский, 1989]. Содержание обучения не должно быть чрезмерно трудным и включающим большое количество новой информации, поскольку это снижает работоспособность и уровень мотивации, отрицательно сказывается на усвоении предлагаемого материала и эффективности образовательного процесса в целом. Для учета данного принципа необходимо учитывать ряд характеристик: возраст, национальные и культурные особенности, влияние родного языка, цели обучения, специфику профессиональной сферы обучающихся и т. д.

В рамках нашего исследования принцип доступности и посильности реализуется, во-первых, в уровневой траектории, предполагающей движение от уровня В1 к В2, во-вторых, в самой организации работы с концептами. Помимо рассмотренного ранее алгоритма значимую роль играет цикличность внедрения концептов в изучаемый материал. Нами было доказано, что не представляется возможным говорить о концептуальной и языковой картине мира или концепте в обучении РКИ как о полностью сформированных структурах – всегда есть возможность для их расширения и углубления. Таким образом, предполагается возвращение к базовым для журналистики концептам на разных курсах обучения с последующим усложнением учебного материала.

Кроме того, данный принцип реализуется в последовательности предлагаемых заданий. Приведем примеры некоторых упражнений и заданий по концепту «Свобода». Более подробно они будут описаны в следующей главе. Так, объемному комплексному заданию с использованием сторителлинга

предшествует ряд других, которые позволяют постепенно подготовить студентов к нему: погрузить в тему будущей истории, ввести новые языковые единицы, снять лексические трудности.

Задание 1. Объясните значение пословицы. Есть ли в вашем языке аналогичная?

Учение – свет, а неученье – тьма.

После того, как иностранные обучающиеся предложили свое понимание представленной русской пословицы, а также привели примеры из собственных языков, преподаватель подводит итоги обсуждения и дает следующее задание.

Задание 2. Прочитайте текст. Дополните его подходящими предложениями из рамки.

А) Технологии дают новые инструменты для творчества.

Б) Образование также играет ключевую роль в развитии творческих навыков журналистов.

В) Таким образом, свобода творчества в журналистике – это ценное право, которое необходимо защищать и развивать в современном мире.

Г) В настоящее время Конституция РФ защищает право на свободу творчества и выражения мыслей.

Творчество и свобода в журналистике

Творчество – это значимая часть человеческой культуры и общества. Оно включает научные открытия, искусство, технологии и т. д. И, конечно, это очень важно для журналистики. Журналистика играет ключевую роль в информировании общества, распространении различных идей. Однако свобода журналистского творчества часто сталкивается с серьезными проблемами.

В истории России этот вопрос был особенно актуален во времена СССР, когда государство строго контролировало художников, писателей и журналистов. (1)_____.

Люди могут свободно делиться своими идеями и чувствами без страха, а СМИ – публиковать актуальную информацию.

Работа журналиста включает два основных этапа: сбор информации и ее представление. Государство должно обеспечивать защиту этих процессов, включая отсутствие цензуры, равные права для всех журналистов и защиту их авторских прав. Это создает условия для честной и открытой журналистики.

(2) _____. Как сказал известный русский писатель И.С. Тургенев: «Учение – не только свет, по народной пословице, – оно также и свобода. Ничто так не освобождает человека, как знание». Важно создавать качественные образовательные программы, которые дают возможность будущим журналистам развивать свои навыки, критически мыслить и делиться идеями. Свободное обсуждение различных точек зрения помогает создавать более полное представление о мире.

(3) _____. Активно используется искусственный интеллект, появляются разные удобные программы и приложения для создания контента, а также социальные сети и онлайн-платформы. Однако они могут стать причиной для новых проблем и ограничений. Информация становится быстрее и доступнее, по этой причине появляется все больше фейковых новостей. Это означает, что важно одновременно сохранять право журналистов на свободу творчества и давать аудитории доступ к достоверной информации.

(4) _____.

Отметим, что текст содержит термины, общеупотребительную лексику по теме, а также лингвокультураны, входящие в концепт «свобода». Это задание по чтению направлено на расширение содержания данного концепта в сознании инофонов, а также семантизацию отдельных языковых единиц. Кроме того, преподаватель задает вопросы, нацеленные на определение понимания студентами темы и идеи текста.

И только после завершения выполнения указанных заданий следует более трудная для инофонов творческая групповая работа по созданию собственной

истории, что отражает применение принципа доступности и посильности на занятии.

Задание 3. Поработайте в группах.

А) Напишите небольшую историю (200-300 слов) на тему «Свобода творчества в журналистике».

Принцип прочности. Современная педагогика, опираясь на данный принцип, стремится к достижению учебных целей, результаты которых могут сохраняться и использоваться в долгосрочной перспективе. Принцип прочности предполагает выстраивание учебного процесса таким образом, чтобы максимально были задействованы оба вида памяти, что способствует лучшему усвоению и запоминанию изученного на занятии материала.

Так, каждый блок упражнений, разработанный нами для обучения русскому языку иностранных журналистов, представляет собой систему, предполагающую комплексное многократное взаимодействие с языковым материалом посредством работы с лингвокультурологическими комментариями и текстами на профессиональную тематику, выполнение предтекстовых и послетекстовых упражнений. Эти упражнения нацелены на многократное предъявление и употребление изучаемой лексики в устной и письменной речи.

В качестве примера приведем формулировки заданий по концепту «Свобода», подробно описанные в главе 3.

– ***Прочитайте лингвокультурологический комментарий.***

– ***Выделите в тексте главную, по вашему мнению, информацию. Расскажите, какую роль играет понятие «свобода» в русской культуре. Сравните с тем, как оно воспринимается в вашей стране.***

– ***Прочитайте синквейн, ознакомьтесь с его структурой и выполните следующие задания.***

– ***Изучите ментальную карту и заполните пропуски в ней.***

– ***Обсудите вопросы в парах.***

Отметим, что в содержание данных заданий включает отобранную лексику, формирующую концепт «свобода». Они нацелены на всестороннюю проработку языковых единиц: семантизацию, восприятие в контексте, письменное воспроизведение, употребление в устной речи, структурирование единиц, реализацию диалога культур и т.д. Таким образом представленный комплекс заданий обеспечивает прочность усвоения учебного материала иностранными обучающимися во время занятий.

Кроме того, для усвоения концептов и закрепления изученного материала необходима повторная работа с ними. Так, например, на основе 8 отобранных концептов были разработаны блоки заданий для журналистов 1 курса, затем этот же набор концептов был положен в основу упражнений для 2 курса. Это способствует углублению понимания того или иного концепта и расширению профессиональной языковой картины мира журналистов.

Принцип коммуникативности. Один из ведущих принципов обучения в современной методике РКИ, способствующий организации процесса обучения в «в естественных для общения условиях» [Азимов, Щукин, 2009: 213] или близких к ним. Для реализации данного принципа важно единство цели обучения (овладение языком как средством общения) и средства ее достижения («речевая деятельность») [там же].

В нашем исследовании роль данного принципа достаточно велика, поскольку успешная коммуникация – это основа деятельности любого журналиста. Все изучаемые концептуально организованные языковые единицы должны быть естественным образом выведены в речь с целью реализации определенных коммуникативных интенций в ситуациях реального общения, в том числе профессионального.

В качестве иллюстрации функционирования данного принципа приведем некоторые упражнения, нацеленные на проработку лексического материала и составление собственных устных высказываний.

Пример упражнения по концепту «Правда» для 1 курса:

– *Объясните своими словами значение словосочетания «фейковая новость».*

Пример упражнения по концепту «Свобода» для 2 курса:

– *Ответьте на вопрос «Какая разница между свободой и вседозволенностью?».*

Таким образом, комплексное использование рассмотренных принципов обучения русскому языку как иностранному играет ключевую роль в повышении эффективности образовательного процесса. Их применение позволяет создать оптимальные условия для усвоения материала, развития когнитивных способностей и формирования прочных знаний журналистов.

В нашей диссертационной работе представленные принципы реализуются в рамках рассмотренных ранее **лингвокультурологического и концептуального подходов.**

Далее рассмотрим метод, выбранный в качестве основного в настоящем исследовании. Нами был использован коммуникативный метод [Пассов, 1991], поскольку крайне важным для студентов-журналистов представляется наличие хорошо развитой коммуникативной компетенции.

Коммуникативный метод относится к группе «комбинированных методов обучения» [Азимов, Щукин, 2009: 104–105]. Его характерной чертой выступает стремление к приближению учебного процесса к реальной коммуникации, при этом важна согласованность использования данного метода с представленными выше базовыми принципами.

Его применение в рамках настоящего исследования связано прежде всего с подбором актуальной тематики для учебных текстов, связанной с современными проблемами журналистики. Это важно, поскольку предтекстовая и особенно послетекстовая работа с такими материалами на занятиях по РКИ предполагает создание различных ситуаций профессионального общения, в которых отражаются практические коммуникативные потребности обучающихся. Так, коммуникативный метод одновременно дает возможности для усвоения концептов и их вербализации в

устной и письменной речи. Приведем примеры заданий по концепту «Правда» для студентов 1 курса:

– *Возьмите интервью у ваших коллег. Расспросите их о роли журналистики в современном мире: почему журналистика важна? Какие проблемы есть в журналистике сейчас? Каким должен быть современный журналист? и т. д. На основе интервью напишите текст, оформите его как диалог.*

– *Примите участие в дискуссии на тему «Что работает в журналистике: горькая правда или сладкая ложь?» и др.*

Помимо этого, в обучении иностранных студентов-журналистов русскому языку важное значение имеют педагогические технологии и приемы. Следует отметить, что данные термины в науке трактуются по-разному.

Определим понятие «**технология обучения**» вслед за академиками Э.Г. Азимовым и А.Н. Щукиным: «технология (от греч. *techne* – искусство, ремесло, мастерство + *logos* – учение) обучения – совокупность наиболее рациональных способов научной организации труда, обеспечивающих достижение поставленной цели обучения за минимальное время с наименьшей затратой сил и средств» [2018: 350]. В обучении РКИ технологии позволяют создавать модели реальной практической деятельности продуктивного характера [Московкин, Шамонина, 2017].

В качестве основной педагогической технологии, выбранной в рамках нашего исследования, выступает **технология развития критического мышления**, нацеленная на формирование и развитие «интеллектуальных способностей» и навыков критического мышления, наличие которых необходимо не только для самостоятельного обучения, но и для повседневного и профессионального общения [Аникушина, 2010: 7–9]. Под критическим мышлением М.В. Кларин понимает «рефлексивное» мышление, характеризующееся рациональностью и направленностью на «решение того, чему следует верить или какие действия следует предпринять» [1994: 45].

Особенно важно развивать критическое мышление у будущих журналистов, поскольку от этого зависит качество анализа информации и аргументации, способность отделять факты от мнений и т.д. Это особенно актуально в условиях «глобального информационного потока», где количество источников информации постоянно растет, а достоверность и объективность сведений нередко вызывают сомнения [Романенко, 2024: 247].

В методике обучения русскому языку как иностранному технология развития критического мышления реализуется поэтапно [Заир-Бек, Муштавинская, 2011: 13] (рис. 6).



Рисунок 6. Этапы технологии развития критического мышления

Этап вызова включает в себя актуализацию знаний, имеющихся у студентов-журналистов, и побуждение интереса к обучению и получению новой информации (мотивацию), формулировку собственных идей.

Этап осмысления содержания предполагает постепенный переход от имеющихся знаний к новой информации, поддержание высокого уровня мотивации студентов, корректировку идей.

Этап рефлексии включает возврат иностранных обучающихся к первоначальным записям с идеями с целью пересмотра и дополнения, а также размышление, позволяющее сформировать новые знания.

В процессе обучения будущих журналистов РКИ технология развития критического мышления реализуется посредством включения заданий, основу которых составляют приемы рассматриваемой технологии.

Прием обучения представляет собой «базисную категорию методики» [Азимов, Щукин, 2009: 350], «элементарный методический поступок,

направленный на решение конкретной задачи преподавателя на определенном этапе практического занятия» [Ляховицкий, 1981: 14].

Использование того или иного педагогического приема должно быть методически обосновано и служить для достижения поставленных целей обучения. Рассмотрим актуальные для данного исследования педагогические приемы технологии развития критического мышления: *сторителлинг, ментальные карты, синквейн*.

Сторителлинг. Одним из примеров современных педагогических инструментов, используемых на занятиях по РКИ, является сторителлинг (от англ. *storytelling* – рассказывание истории) – прием, сущность которого заключается в работе с историями (созданием, дополнением, рассказыванием и др.), он «направлен на решение педагогических задач обучения, наставничества, развития и мотивации» [Ермолаева, 2016: 128].

Этот прием характеризуется коммуникативной направленностью, ориентированностью на повышение мотивации и интереса обучающихся, развитие «информационной грамотности» [Садриева, 2020: 318]. Также сторителлинг способствует «закреплению информации в памяти на длительное время» и «расстановке приоритетов» [Кутепова, 2021: 102].

В процессе обучения иностранным языкам сторителлинг (TPRS – Teaching Proficiency Through Reading and Storytelling) сформировался и стал активно использоваться в США в 90-е гг. XX века, однако некоторые идеи были высказаны еще в начале 1980-х гг. Так, С. Крашен, известный лингвист и исследователь в области образования, разграничил изучение и усвоение языка. Предполагается, что рассказывание историй способствует именно усвоению, в связи с чем учащиеся могут естественным образом приобретать языковые навыки и улучшать беглость речи. [Krashen, 1982: 21].

Согласно концепции американского педагога Б. Рэя, сторителлинг предполагает предварительную разработку преподавателем ключевых моментов будущей истории, которую впоследствии он будет создавать совместно с учащимися. Данный подход позволяет много раз использовать

определенную лексику, что способствует лучшему усвоению языка без целенаправленного заучивания [Ray, Seely, 2014].

В последнее время в зарубежной практике преподавания различных иностранных языков данная технология не только активно используется, но и широко исследуется с разных точек зрения: использование сторителлинга в обучении билингвов [Rezzonico, Goldberg, Mak, Yap, Milburn, Belletti, Girolametto, 2016], возможности его синтеза с другими технологиями [Zheng, Liu, Lambert, Lu, Tomei, Holden, 2018], функционирование сторителлинга с точки зрения когнитивистики [Lee, Hellermann, 2020].

В отечественной науке сторителлинг как педагогический прием появился только в XXI в. и приобрел актуальность в различных областях. Так, Л.С. Юрова рассматривает его в лингвокультурологическом контексте [2019].

Кроме того, сторителлинг в последнее время привлекает все большее внимание специалистов в области преподавания РКИ и активно развивается [Спиридонова, 2020; Шеремет, 2021; Скаковская, 2019]. Так, например, О.П. Фесенко описывает особенности его использования в методике преподавания РКИ студентам технических специальностей [2023].

В современной науке различается классический и активный сторителлинг [Кутепова, 2021: 101–102].

Классический сторителлинг – это педагогический прием, в котором роль повествователя отводится самому преподавателю, что позволяет задействовать преимущественно рецептивные навыки обучающихся.

На наш взгляд, целесообразно уделить особое внимание второй разновидности данного приема – активному сторителлингу, поскольку он представлен большим разнообразием форм и педагогических возможностей.

Активный сторителлинг предполагает непосредственное вовлечение студентов в процесс создания истории. Как правило, преподавателю в таком случае отводится роль координатора, который задает определенные условия, регулирует весь процесс, определяет структуру будущей истории. Данный вид сторителлинга также способствует самостоятельному поиску необходимой

информации и форм ее выражения, а также демонстрации «неявного знания» [Ермолаева, 2016: 129].

Применение исследуемого приема способствует формированию ассоциативно-эмоциональных связей, «с помощью которых можно управлять вниманием учащихся, расставлять нужные акценты, заостряя внимание на важных вещах» [Пяткова, 2018: 41].

Рассмотрим задания для уровня В2, в основе которых находится сторителлинг. Его целью выступает развитие навыков профессионального общения журналистов через работу с концептом «Правда».

Их выполнение начинается с организационного этапа, во время которого озвучивается алгоритм действий и предлагаются ряд упражнений, содержащих актуальную лексику.

Задание 1. Прочитайте вслух слова и словосочетания.

Объективность, фейковые новости, факт, проверка фактов, ответственность, достоверность, ложь, мнение, источник информации, журналистская этика.

Задание 2. Дополните предложения подходящими следующими словами или словосочетаниями в правильной форме: факт, ответственность, проверка фактов, фейковые новости, объективность, достоверность, ложь, мнение, журналистская этика, источник информации.

Используйте каждое слово только один раз.

- 1. Для журналиста важна _____, чтобы читатели считали его материалы надежными и правдивыми.*
- 2. _____ – это правильная информация, которую можно проверить.*
- 3. Каждый журналист должен уметь отличать _____ от факта.*
- 4. _____ – это способ убедиться, что информация правильная.*
- 5. СМИ несут _____ за публикуемую информацию перед своей аудиторией.*
- 6. _____ помогает журналистам вести себя правильно и избегать конфликтов.*

7. Качество статьи зависит от актуальности и ____ информации в ней.
8. ____ представляют собой ложную (неверную) информацию в СМИ.
9. Читатели должны доверять только надежным ____.
10. Честный человек никогда не говорит ____.

Задание 3. Ответьте на вопросы.

- 1) Как вы думаете, почему в мире так много фейковых новостей?
- 2) Как люди реагируют на фейковые новости в вашей стране?
- 3) Как читатели могут понять, что информация ложная?

Задание 4. Объясните значение пословицы «У лжи короткие ноги».

А) Обсудите свои идеи в парах.

Б) Проверьте по словарю.

После завершения представленных упражнений, нацеленных на отработку и актуализацию лексического материала, целесообразно переходить к заданию по технологии «сторителлинг». В первой части студентам предлагается ознакомиться с изображением героев будущей истории и высказать свои предположения о ее тематике и проблематике.

Задание 5. Создаем историю вместе!

А) Посмотрите на коллаж и расскажите о ситуациях и людях, которых вы видите на нем. Как вы думаете, о чем будет история?



Рисунок 7.

Отметим, что красочная визуализация способствует увеличению уровня мотивации при выполнении задания и вовлеченности в активную профессиональную коммуникацию иностранных обучающихся.

Далее преподаватель озвучивает название и поясняет особенности истории: есть лишь ее фрагменты, поэтому студентам необходимо включиться в процесс ее дополнения. Иностранные обучающиеся слушают зачитываемые преподавателем части и отвечают на следующие за ними вопросы.

Б) Слушайте историю по частям и отвечайте на вопросы преподавателя. Закончите предложенный рассказ.

Таблица 4.

«У лжи короткие ноги»

Фрагменты истории, которые озвучивает преподаватель	Примерный список вопросов
Фрагмент 1. Молодая журналистка Ирина получила задание написать статью об экологии в её городе. Эта проблема волнует многих людей, потому что все хотят жить хорошо, есть качественные продукты, купаться в реке. И, конечно, Ирина захотела узнать правду.	– Какое задание получила Ирина? – Почему эта тема важна для общества? – Как вы думаете, что решила сделать журналистка?
Фрагмент 2. Она начала своё исследование. Ирина общалась с местными жителями, экологами и администрацией города. Кто-то говорил, что экология ужасная и городская река очень грязная. Другие не видели никаких проблем. Ирина заметила, что у каждого человека своё мнение.	– С кем общалась Ирина? – Какие мнения она услышала?
Фрагмент 3. Во время работы Ирина подумала: «А может ли правда быть разной? Какая информация достоверна?» Молодая журналистка знала, что нужно быть честной и объективной. Нельзя создавать фейковые новости! Нужны проверенные факты! Через неделю Ирина взяла интервью у директора крупного завода, который находится недалеко от реки. Он заявил, что он контролирует ситуацию и экология вокруг завода чистая.	– О чем думала Ирина? – У кого журналистка взяла интервью? – Что она узнала?
Фрагмент 4. Однажды Ирина познакомилась с Марией. По профессии она была ... (преподаватель делает паузу и предлагает студентам сделать самостоятельный выбор, затем продолжает). Девушки договорились вместе решить эту проблему и организовать проверку фактов ...	– Что произошло дальше? – Как вы думаете, эта история закончилась хорошо или плохо? – Как вы считаете, почему текст называется «У лжи короткие ноги»?

После прочтения последнего фрагмента истории преподаватель задает вопросы, помогающие лучше сориентироваться, а иностранные журналисты отвечают на них. Далее обучающиеся объединяются в мини-группы для написания собственного варианта завершения истории. В конце презентуется каждый текст и выбирается наиболее удачный финал путем группового обсуждения.

Задание по сторителлингу предполагает включение изученного лексического материала в текст создаваемой истории, а также его устное и письменное воспроизведение в ходе обсуждения, написания и презентации продолжения истории на профессиональную тематику. Предложенная лингвокультурологическая единица в виде пословицы, с которой иностранные студенты познакомились в предшествующих заданиях, раскрывается в предлагаемых студентами контекстах. Таким образом, использование данного приема в рамках лингвокультурологического и концептуального подходов способствует развитию коммуникативной компетенции, играющей важную роль в профессиональном становлении будущих журналистов.

Ментальные карты (интеллект-карты, карты мышления) – прием технологии развития критического мышления, направленный на визуализацию информации в виде цветных схематических изображений за счет активизации ассоциативного мышления и систематизации материала. Он был разработан и впервые применен американским психологом Д. Осубелем. В основе его теории лежала идея о том, что «представление новых идей и концепций необходимо с помощью уже имеющихся знаний и опыта».

Термин «ментальная карта» ввел в научный оборот профессор Калифорнийского университета в Беркли Е.С. Толман [Tolman, 1948: 189–199]. Цель ментальных карт заключается в сжатии и структурировании большого объема информации для оптимизации процесса обучения. Зачастую они имеют следующую структуру: в центре расположена основная идея или концепция, а от нее расходятся темы и подтемы, связанные между собой. Для наглядности и

систематизации могут применяться разные цвета и дополнение схемы разнообразными иллюстрациями.

Данный прием отличается своей универсальностью и возможностью его применения в различных сферах с целью повышения уровня интеллектуальных способностей [Буслаев, 2024: 59]. Значительный вклад в развитие исследований по данной тематике также внесли Д. Стеа и Р.М. Доунза. Под ментальными картами исследователи подразумевают «ментальные и духовные способности, которые позволяют перерабатывать, упорядочивать и запоминать информацию» [Downs, Stea, 1982].

В последнее время рассматриваемый прием получил широкое распространение в преподавании русского языка иностранным студентам на всех уровнях обучения. Значимой для нашего исследования выступает научная публикация И.И. Просвиркиной, рассматривающей возможности использования ментальных карт в процессе формирования вторичной языковой личности на занятиях по РКИ, осуществляемой посредством работы с «ассоциативными связями слов» и прецедентными феноменами [2018: 54].

Отметим, что данный прием методически ценен в обучении русскому языку иностранных студентов-журналистов на любом уровне.

В качестве примера приведем упражнение по концепту «Правда», предложенное обучающимся, владеющим русским языком на уровне В2. Следует подчеркнуть, что в рамках нашего исследования «правда» и «истина» не были выделены нами как два отдельных концепта, как это часто принято в лингвистических исследованиях [Смирнова, 2016]. Такая же ситуация сложилась с концептами «свобода» и «воля», рассмотренными нами с точки зрения обучения РКИ студентов-журналистов на первом и втором сертификационных уровнях. Подобное решение объясняется близостью значений данных феноменов и тесным переплетением их концептуального наполнения, глубокий филологический анализ и разграничение которых не представляется возможным и целесообразным на заявленных уровнях.

Задание 1. Ознакомьтесь с ментальной картой и выполните задания.

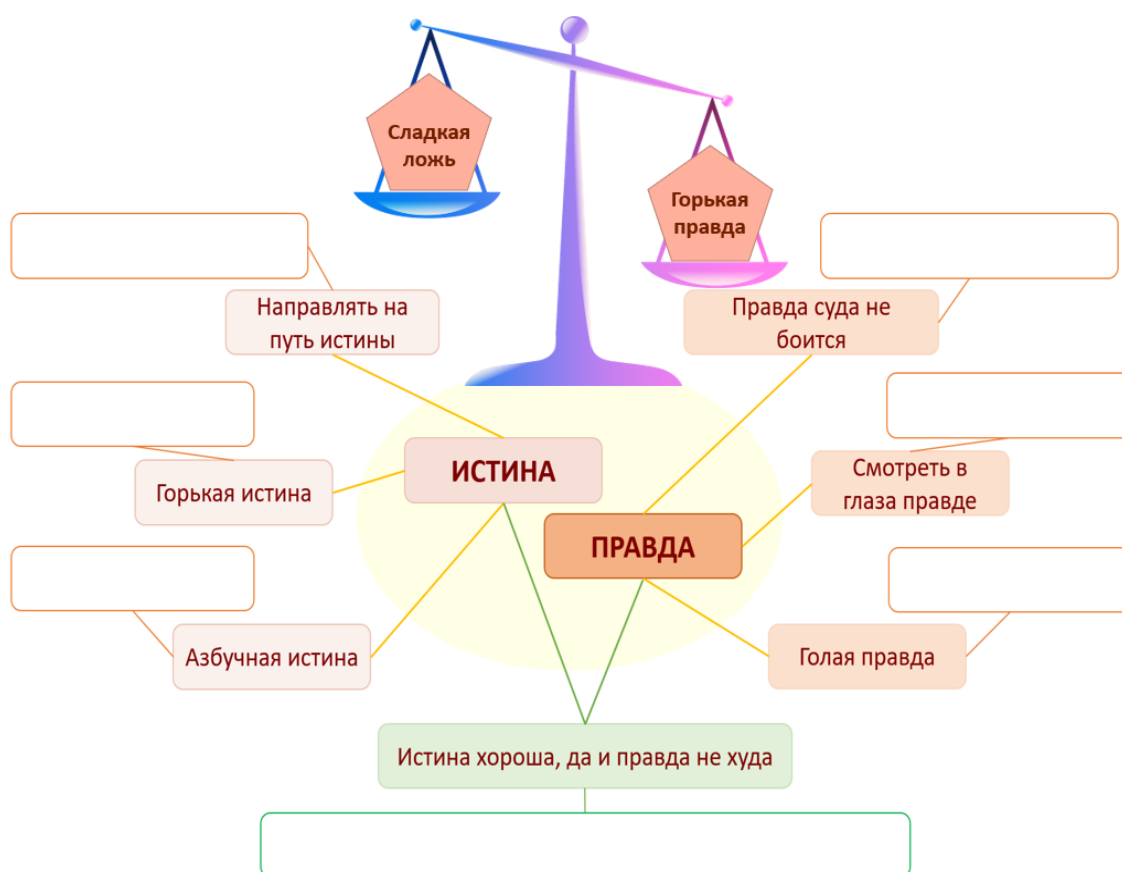


Рисунок 8.

А) Прочитайте фразеологизмы и обсудите их значения в группе. В каких ситуациях можно их использовать?

Б) Проверьте ваши ответы в словаре и кратко запишите значения выражений в ментальную карту.

Как видно из представленного задания, прием ментальных карт позволяет наглядно и структурированно предъявлять изучаемый материал, обозначая существующие между элементами связи, расставляя акценты с помощью использования различных цветовых решений и включая иллюстративный материал, отражающий фрагменты концепта. Выполняя задания по русскому языку на основе данного приема, будущие журналисты усваивают содержание предложенного концепта, поскольку организация ментальной карты соотносится с его структурой, ядро которой составляют понятия *правда*, *истина*, а также противопоставляемая им *ложь*.

Далее для рефлексии и закрепления в памяти изученного материала иностранным студентам необходимо ответить на вопросы, нацеленные на

рассмотрение лингвокультуры в профессиональном общении. Преподаватель при необходимости задает уточняющие вопросы и в конце исправляет ошибки студентов.

Задание 2. Ответьте на вопросы.

1) Как вы понимаете разницу между словами «правда» и «истина»?

2) Почему «горькая правда» лучше, чем «сладкая ложь»? Как вы думаете, это важно в журналистике?

3) Должен ли журналист «смотреть правде в глаза»? Как это влияет на его профессионализм?

4) Согласны ли вы, что главная задача СМИ – транслировать «голую правду»? Почему?

4) Есть ли похожие выражения в вашем языке? Приведите примеры.

Целью следующего задания выступает развитие письменных навыков обучающихся. С его помощью иностранные студенты подводят итог, обобщая полученную информацию и употребляя изученные единицы в аргументации своей позиции.

Задание 3. Напишите небольшое сочинение (15 предложений) на тему «Правда в современной журналистике». Используйте слова и словосочетания из ментальной карты (задание 1).

Итак, использование ментальных карт на уроках русского как иностранного для студентов-журналистов способствует визуализации информации, что облегчает понимание и запоминание сложных тем. Особенно продуктивной данная технология мыслится при работе с концептами, поскольку она позволяет наглядно представить и структурировать входящие в них элементы.

Синквейн. В области педагогики данный термин понимается как прием, относящийся к технологиям критического мышления и предполагающий составление стихотворения, включающего в себя 5 строк [Ашим, 2015: 237]. Каждая строка обусловлена определенными критериями, сущность которых может варьироваться в зависимости от сфер применения.

Например, в отечественной методике часто применяется следующая схема [Снегова, 2017: 95]:

- первая строка стихотворения представлена именем существительным и представляет собой тему;
- вторая строка содержит два слова, характеризующие тему при помощи прилагательных или причастий;
- третья строка состоит из трех глаголов, раскрывающих деятельностное начало раскрываемой темы;
- четвертая строка включает в себе цельную фразу, составленную самостоятельно или подобранную уже готовую (может быть представлена афоризмом, поговоркой, крылатым выражением и т. д.), которая будет выражать отношение обучающегося к рассматриваемой теме;
- пятая строка, как и первая, включает только одно слово, подводющее итог. В большинстве случаев выступает синонимом к теме.

Важно подчеркнуть, что структура синквейна и используемые критерии могут быть видоизменены в зависимости от поставленных учебных целей.

Практикующие преподаватели отмечают ряд преимуществ приема «синквейн» в процессе обучения: возможность применять его в большинстве предметных областей; раскрытие творческого потенциала обучающихся; стимулирование формирования критического, ассоциативного и эстетического мышления; функции обобщения, синтеза и анализа; временная компактность; методическая вариативность, позволяющая формулировать разнообразные задания: «работа по написанию и пересмотру готовых синквейнов» [Анфимова, 2013: 7] и др.

Данный прием имеет множество вариантов использования на занятиях по русскому языку для журналистов. В рамках концептуального подхода синквейн, с одной стороны, может быть использован в диагностических целях – для выявления уже имеющихся у обучающихся представлений и ассоциативных связей. Кроме того, результаты могут показать некоторые различия в социокультурном восприятии тех или иных явлений. С другой

стороны, рассматриваемый прием способствует формированию концептов или их расширению. Так, студенты могут работать с:

- уже готовыми синквейнами, отвечая на вопросы по ним или обсуждая их структуру;

- частично заполненными синквейнами, после ознакомления с которыми будущим журналистам нужно дополнить их и обосновать свой выбор;

- составлением собственных синквейнов как инструментов для обобщения изученной информации и формулировки собственных выводов.

Как видно, данный прием характеризуется широкими возможностями применения и может быть включен в любой из четырех этапов алгоритма работы с концептами.

Рассмотрим одно из заданий по концепту «Правда» в качестве иллюстрации работы синквейна.

Представляется целесообразным начать с чтения текста – лингвокультурологического комментария, раскрывающего содержание концепта «не только словом», но и «оценочными характеристиками, составляющими суть этого ментального образования» [Методическая лингвоконцептология: итоги и перспективы развития, 2017: 37].

Задание 1. Прочитайте лингвокультурологический комментарий.

Тема правды в русской культуре имеет особое значение. Люди часто задумываются о том, что такое правда и истина, ищут их в жизни, искусстве и даже в самих себе. Решение таких важных духовных вопросов нашло место в русских пословицах и поговорках – источниках мудрости русского народа. Например, все знают выражение «Правда глаза колет», означающее, что правда может быть неприятной, но её нельзя игнорировать. И даже если правда вам не нравится, она намного ценнее, чем более красивая и удобная ложь («Лучше горькая правда, чем сладкая ложь»). Особую роль для русского человека играет истина: «Истина хороша, да и правда не худа».

В русской культуре правда тесно связана с моралью и справедливостью. Она может быть жестокой, но без неё невозможно жить честно. При этом правда – это не просто факты, а нечто более глубокое. Это основа жизни. Не зря в русском языке можно найти такие фразеологизмы, как «жить по правде», «поступать по правде», (служить) верой и правдой» и др.

Задание 2. Ознакомьтесь с синквейном. Дополните его двумя прилагательными. Объясните свой выбор.

Что?	Правда		
Какая?			
Что делать?	жить	говорить	искать
Пословица	Правда и в огне не горит, и в воде не тонет.		
Вывод	Истина		

Рисунок 9.

Задание 3. Обратите внимание на вывод в синквейне: правда – это истина. Согласны ли вы с ним?

Как показывает пример, данный прием выступает эффективным инструментом для изучения лексики и ее актуализации. Синквейн легко встраивается в коммуникативную практику и способствует развитию навыков аргументации, поскольку студентам необходимо обосновать употребление тех или иных слов в качестве дополнения к получившемуся стиху. Кроме того, его содержание может быть использовано преподавателем в качестве основы для обсуждения культурных и профессиональных проблем. Приведем пример: *как вы думаете, почему в синквейне используются глаголы «жить», «говорить», «искать»?* *Как вы считаете, важно ли журналисту искать правду?*

Отметим, что использование этого приема на уроках РКИ делает образовательный процесс более интерактивным и увлекательным, позволяя

студентам глубже погружаться в изучаемый материал и лучше осваивать русский язык.

Таким образом, обучение русскому языку иностранных студентов – комплексный процесс, базирующийся на системе взаимосвязанных педагогических инструментов. В рамках нашего исследования были определены и описаны наиболее актуальные подходы, принципы, методы, технологии и приемы, способствующие формированию профессиональной картины мира журналиста, развитию коммуникативной компетенции, которая позволяет успешно осуществлять профессиональное общение.

2.4.2 Характеристика основных лингвокультурологических единиц в процессе формирования профессиональной картины мира

В настоящее время лингвокультурологический подход оценивается методистами и учеными как эффективное средство формирования и улучшения навыков межкультурного общения через постижение языка как «феномена культуры» [Алефиренко, 2012: 25]. Межкультурная коммуникация и диалог культур не мыслятся без развития лингвокультурологической компетенции, подразумевающей обладание «лингвокультурологической грамотностью», являющейся «залогом развития культуры межнациональных отношений» [Цаликова, Таутиева, 2014]. Это обуславливается тем, что для реализации описанной идеи необходимо осмысление иностранными студентами как общих черт, так и различий, обнаруживающихся между культурами стран инофонов и культурой страны изучаемого ими языка.

Е.Н. Стрельчук отмечает, что прикладная лингвокультурология, тесно связанная с процессом познания окружающей действительности, нацелена на обогащение и «преобразование внутреннего мира», в ходе которых происходит формирование «русскоязычной картины мира» студентов, изучающих РКИ [Стрельчук, 2016: 60].

Изучение РКИ в рамках лингвокультурологического подхода представляется актуальным в работе со студентами гуманитарных

направлений, поскольку относящиеся к ним специальности предполагают работу с людьми, затрагивают культурные и психологические особенности.

Внедрение **лингвокультурологического подхода** в обучение русскому языку студентов-журналистов необходимо по ряду причин.

Во-первых, специфика профессии заключается в разносторонней работе с информацией, которая часто отражает культурные особенности и ценности. Осмысление языка сквозь призму прикладной лингвокультурологии позволяет студентам лучше разбираться в особенностях этого языка и умело пользоваться им для самостоятельного написания заметок, репортажей и т. д.

Во-вторых, лингвокультурологическая компетенция позволяет будущим специалистам понять, какие культурно значимые слова, выражения и обороты содержатся в других журналистских текстах, а также корректно интерпретировать их.

В-третьих, постижение культурных тонкостей носителей русского языка во время его изучения важно для успешной журналистской деятельности и установления взаимопонимания с читателями или зрителями. Этому способствует постепенное формирование профессиональной картины мира будущих специалистов, а также знакомство с системой ценностей и морально-этических ориентиров представителей русской культуры на занятиях по РКИ.

Отметим, что лингвокультурологический подход одновременно входит в понятийный аппарат и лингвокультурологического, и педагогического инструментария, рассмотренного в предыдущем параграфе. В то же время, функционируя в методике РКИ, этот подход не просто является составной частью последнего, но и прибегает к использованию его различных элементов: принципов, средств, технологий, приемов и т. д. Проиллюстрируем данный тезис с помощью схемы (рис. 10).



Рисунок 10. Взаимосвязь педагогического инструментария и инструментария прикладной лингвокультурологии в процессе обучения РКИ

Как было отмечено ранее, лингвокультурологический подход предполагает работу с концептами. На наш взгляд, особенности обучения и потребности заявленного контингента позволяют внедрение концептуального подхода в качестве организационной базы для лексического содержания, так как концепты представляют собой «основу структурирования знания» [Блох, Каштанова 2011: 14].

Таким образом, целесообразно строить учебный процесс с учетом базовых **профессионально значимых концептов** (*общество, СМИ, свобода, правда, информация, новость, этика, коммуникация*), составляющих «информационную базу» [Корж, 2016: 34] профессиональной картины мира. Они дают возможность выявлять актуальные языковые единицы, в том числе лингвокультурологические, создавать или находить между ними ассоциативные связи, постепенно и последовательно объединяя данные элементы в единую систему и формируя у студентов профессиональную

картину мира журналиста. Данные концепты более детально рассмотрены и обоснованы в параграфе 2.3 нашего исследования.

В качестве учебного материала, предлагаемого на занятиях по русскому языку в рамках лингвокультурологического подхода и репрезентирующего содержание концептов, выступают **лингвокультураны**. Они представляют собой «диалектическое единство лингвистического и экстралингвистического (понятийного и предметного) содержания», содержащее в себе собственно языковое значение и культурный смысл [Воробьев, 1997: 44].

Подчеркивается, что для иностранных обучающихся такой тип языковых единиц представляется особенно трудным, однако именно работа с лингвокультурологическими единицами способствует формированию «когнитивно-культурного пространства, необходимого для диалога культур», что особенно важно в журналистике [Мощинская, 2010].

Несмотря на существование статей и разнообразных учебных пособий по РКИ для журналистов, в результате анализа научной литературы по данному вопросу не было обнаружено специализированных трудов, посвященных использованию лингвокультуран в обучении РКИ студентов-журналистов.

Исследуя особенности применения лингвокультурологического подхода в группе иностранных студентов-журналистов, необходимо рассмотреть лингвокультураны как одну из основных единиц содержания обучения.

Как отметил В.В. Воробьев, лингвокультураны – многоуровневые единицы, к источникам которых относятся: «народное поэтическое творчество», «памятники истории и общественной мысли», «высказывания выдающихся деятелей науки, искусства и литературы», сами «литературные произведения», важные для русской культуры «личности» [1997: 57].

В качестве основных лингвокультурологических единиц в данном исследовании выделим следующие **типы**:

– **фразеологизмы**, представляющие собой устойчивые «эмоционально-окрашенные, ярко образные» целостные речевые единицы, в силу своей

природы легко усваиваемые студентами [Кузнецова, 2020: 21]. Например, *пролить свет, завеса тайны, чистая правда; свобода совести, свобода слова, сказать свое слово, сдержать слово, правдами и неправдами, отвечать головой, изменять своему слову, бойкое перо, прописная истина, горькая истина, раскрыть свои карты* и т. д.;

– **паремиологические единицы**, являющиеся «важнейшей составной частью национальной языковой картины мира» [Лейко, Маслова, 2012: 116]. Это обусловлено тем, что знание, «кристаллизованное» в таких единицах, является аксиоматичным, поскольку «отражает отношение народа к жизни, выработанное на протяжении многих веков» [Полякова, 2022: 58]. Паремии, к которым относятся различные пословицы и поговорки, как правило, «ориентированы на конкретную ситуацию, вписаны в нее и отражают отношение к ней» [Веснина, 2018: 56]. Например, *знание не только свет, но и свобода; засып правду золотом, а она всплывет; лучше горькая правда, чем сладкая ложь; в мире жить – мирское и творить; с миру по нитке – голому рубаха* и т. д.;

– **цитаты, афоризмы и крылатые выражения**. На занятиях могут быть использованы как тематически и концептуально обусловленные изречения русских авторов, так и популярные в русскоязычной среде высказывания зарубежных деятелей культуры и т. д. Например, *«Жить по правде»*, *«О великий, могучий, правдивый и свободный русский язык!»* И. С. Тургенев; *«Свобода есть моя творческая сила»* Н. А. Бердяев; *«Все это правда, Родион Потапыч, но не всякую правду можно говорить»* Д. Н. Мамин-Сибиряк; *«Словом можно соединить людей, словом можно разъединить их; словом можно служить любви, словом же можно служить вражде и ненависти»* Л. Н. Толстой; *«Власть – это долг; свобода – ответственность»* Мария-Эбнер Эшенбах; *«Ничто не свободно так, как мысль человека»* Дэвид Юм; *«Свобода одного имеет своим логическим пределом свободу других»* Жан Карр и т. д.;

– **прецедентные феномены** – «ядерные элементы когнитивной базы», которые являются коллективной системой представлений и знаний, которыми

обладают носители определенного языка [Красных, 1997: 82]. Прецедентные феномены разнообразны и могут включать в себя различные прецедентные высказывания, имена, тексты и ситуации [Красных, 2002; Красных, 1998; Караулов, 2019]. Данные единицы являются социокультурным продуктом, единообразная интерпретация которого происходит за счет принадлежности воспринимающих их людей к одной культурной среде и наличия общей картины мира, т. к. прецедентные феномены являются вербальными трансляторами концептов [Кубрякова, 2002: 10]. Например, *«Свобода – лучшие несвободы»*; *«Цена свободы»*, *«У каждого своя правда»*, *«В начале было Слово...»* и др.

Источниками лингвокультурем, используемых в данном исследовании, послужили различные фразеологические (Жуков, 1987; Федоров, 2008; Фелицына, Мокиенко, 1999; Быстрова, 2004; Тихонов и др., 2003) и паремиологические лексикографические издания (Даль, 1989; Жуков, 2001; Зимин, Спирин, 2008; Фелицына, Прохоров, 1979), словари цитат и крылатых выражений (Ашукин, Ашукина, 1987; Берков и др., 2005; Душенко, 2011), а также научные труды, посвященные изучению прецедентных феноменов (Нахимова, 2007; Слышкин, 2000; Красных, 1997; Грищенко, 2017 и др.).

Выделение лингвокультурологических единиц, репрезентирующих концепт, осуществлялось поэтапно:

- определение темы, в рамках которой планировалось изучение концепта (например, *«Роль телевидения в современном обществе»* – концепт «Правда»);

- выявление в ядерных зонах концептов смысловых доминант, важных с точки зрения профессиональной деятельности журналиста (например, концепт «Правда»: *соответствие действительности, противопоставление факта и мнения, правда и ложь, правда как жизненная ценность, достоверность, доверие*);

- отбор лингвокультурем в соответствии с выделенными темами, смысловыми доминантами ядер концептов и уровнем владения русским

языком иностранными студентами (например, концепт «Правда»: *«Правда дороже золота»*, *«Лучше горькая правда, чем сладкая ложь»*, *«У лжи короткие ноги»*, *«голая правда»*, *«жить по правде»* и др).

Следует отметить, что различия в фоновых знаниях, принадлежность коммуникантов к разным культурам может привести к неудачам в коммуникации при попытке интерпретировать тот или иной прецедентный феномен, паремию или фразеологическую единицу, поскольку у обучающихся из разных стран уже имеются отличные друг от друга картины мира. В контексте деятельности современных СМИ подобная культурно маркированная лексика может функционировать в трансформированном виде и подвергаться игре слов. Именно этот фактор обуславливает особую важность включения таких единиц в качестве учебных материалов в журналистское образование. Будущим специалистам необходимо уметь распознавать подобные единицы, анализировать, выявляя скрытые в них культурные смыслы и отсылки, а также корректным образом употреблять в своей устной и письменной речи. Подобная комплексная работа способствует «интеграции студентов в русскоговорящее общество» [Гриценко, 2017: 349].

Проиллюстрируем применение лингвокультурологических единиц в обучении РКИ будущих журналистов (уровень В1–В2) с помощью фрагмента системы упражнений.

Задание 1. Прочитайте выражения и объясните, как вы их понимаете.

- *Лучше горькая правда, чем сладкая ложь.*
- *Засыпь правду золотом, а она всплывет.*
- *У каждого своя правда.*
- *Жить по правде.*

Задание 2. Прочитайте лингвокультурологический комментарий и скажите, о каком выражении говорится в тексте. Согласны ли вы с этим высказыванием?

Это выражение очень популярно в России и отражает важную культурную идею. В русском языке есть два похожих, но разных слова: «истина» и «правда». Истина – это объективный факт, верный для всех. Например, «Земля круглая». Слово «правда» в этом выражении говорит о том, как человек видит ситуацию, о его мнении. Оно означает, что каждый человек имеет право на свое видение мира, основанное на его личном опыте. Фраза используется, когда люди спорят и не могут прийти к одному мнению. Она показывает, что правда может быть разной для разных людей.

Задание 3. Обсудите в группах.

- 1) Есть ли в вашем языке похожие выражения о правде и лжи?*
- 2) Какого человека можно назвать «живущим по правде»?*
- 3) Может ли быть у каждого журналиста своя правда? Почему?*

Задание 4. Прочитайте небольшие истории и выберите подходящее выражение из списка.

- 1) Засыпь правду золотом, а она всплывет.*
- 2) У каждого своя правда.*
- 3) Жить по правде.*

А) Михаил был начинающим корреспондентом. Недавно он работал над статьей о спонсоре издания и нашёл негативную информацию о нём. Журналист в первую очередь проверил факты, после чего написал честный и открытый материал, несмотря на давление начальства. Михаил понимал, что правда важна для его профессиональной репутации и доверия читателей.

Б) В.А. Петров построил дорогой дом «Восточная Башня», сильно сэкономив на строительных материалах. При проверках часто давал взятки. Спустя несколько лет часть стены разрушилась, жильцы испугались и пожаловались властям. Специалисты осмотрели дом и обнаружили массу нарушений. Случай попал в газеты и телевидение, подняв большой шум.

В) Анна и Борис были коллегами-журналистами, ведущими расследование о конфликте в городе. Они работали отдельно и собрали разные факты. Анна настаивала на одном выводе, проанализировав показания

очевидцев. Борис утверждал обратное, изучив документы. Спор затянулся надолго, никто не хотел признавать точку зрения коллеги.

Так, нами были не только описаны некоторые лингвокультурологические единицы, которые используются в данном исследовании, но и приведены примеры, демонстрирующие возможность их применения в различных форматах упражнений и заданий. Отметим, что работа с лингвокультурами имеет особое значение в реализации диалога культур, так как их использование позволяет глубже осмыслить взаимосвязь русского языка и культуры, а также сопоставить их с родной культурой. Отметим, что на занятиях по РКИ, помимо ценности отдельно взятых лингвокультурологических единиц, значимую роль играет их «вовлеченность» в различные контексты, являющаяся «важнейшим источником культурной маркированности» [Маслова, 2001: 41].

Данная концепция реализуется в работе с лингвокультурологическими комментариями и текстами лингвокультурологического содержания на профессиональную тематику. В профессионально-ориентированном обучении тексты одновременно выступают «и целью, и средством обучения русскому языку» [Галимзянова, 2020: 31]. В качестве средства обучения такие материалы сопровождаются системой предтекстовых и послетекстовых упражнений. Говоря о том, что тексты также представляют собой цель обучения, мы подразумеваем умения и навыки работы с ними, включенные в лингвокультурологическую компетенцию.

Приведем пример заданий, подразумевающих работу с лингвокультурологическим комментарием.

Задание 1. Ответьте на вопросы.

- 1. Какие пословицы о словах и речи есть в вашем языке?*
- 2. Почему важно думать перед тем, как что-то сказать?*
- 3. Бывало ли, что вы говорили что-то необдуманно и потом жалели об этом?*

Задание 3. Дополните пословицу подходящим, на ваш взгляд, словом. Объясните свой выбор.

«Слово – не ..., вылетит – не поймает».

А) журавль

Б) утка

В) воробей

Задание 4. Прочитайте лингвокультурологический комментарий.

Русская пословица «Слово – не воробей, вылетит – не поймает» отражает важную культурную ценность – ответственное отношение к речи. Воробей – это маленькая птица, которую можно встретить в каждом дворе. Она символ чего-то легкого, быстрого и неуловимого. Как невозможно поймать улетающую птицу, так нельзя вернуть сказанные слова. Это предупреждение о необходимости обдумывать свои слова до их произнесения. Здесь каждый ребенок слышал это выражение от своих родителей, потому что оно раскрывает глубокую связь между словом и действием в русской культуре.

Задание 4. Обсудите в парах.

- 1. Почему слово сравнивают с воробьём?*
- 2. Какую главную мысль передает эта пословица?*
- 3. Почему эта пословица особенно важна для журналистов?*

Так, представленные задания направлены на последовательное усвоение паремии через три этапа: 1) активизацию личного опыта и межкультурное сравнение (задание 1), 2) семантизацию и лингвокультурологический анализ (задания 3-4), 3) осмысление сквозь призму профессии (задание 4, вопрос 3). Такая структура позволяет соединить общепринятое понимание пословицы с профессиональным контекстом, формируя осознанное отношение к речевой ответственности у будущих журналистов.

Таким образом, студенты должны учиться понимать тексты, богатые различными культурными смыслами. В данном случае подразумевается не только работа с соответствующими языковыми единицами, но и с

ассоциативными связями, выстраиваемыми между ними. Понимание подобных тонкостей, во-первых, позволяет иностранным студентам учиться анализировать информацию, что является ключевым навыком для журналистов. Зная, какие ассоциации могут вызвать определенные слова или выражения у русскоязычной целевой аудитории и какие культурные смыслы содержатся в них, будущие специалисты смогут создавать актуальные журналистские материалы.

Последний тезис подчеркивает необходимость в использовании на занятиях по русскому языку формата заданий, предусматривающего создание собственных текстов с обязательным использованием лингвокультуры. Предполагается, что перед написанием эссе, заметок, новостных репортажей, лонгридов и т. д. на определенную тему, будущие журналисты знакомятся с несколькими единицами, входящими в состав изучаемого на занятии концепта. Данные лингвокультуры усваиваются студентами в рамках выполнения разнообразных лексико-грамматических упражнений, чтения уже готовых учебных или аутентичных текстов с предтекстовыми и послетекстовыми заданиями и т. д.

Проиллюстрируем примером заданий по концепту «Новость»

Задание 1. Соотнесите выражение и его объяснение.

Выражения:

- 1. Что ни день, то новость.*
- 2. Худые вести не лежат на месте.*
- 3. Сорока на хвосте принесла.*
- 4. Из одного места, да не одни вести.*
- 5. Молва людская, что волна морская.*

Объяснения:

- А) Плохие новости распространяются очень быстро.*
- Б) Разные люди по-разному рассказывают об одном и том же событии.*
- В) Слухи и разговоры быстро меняются и распространяются.*

Г) Каждый день происходят новые события, о которых нужно сообщать.

Д) Информация получена из непроверенного источника, через слухи.

Задание 2. Прочитайте текст и выполните задания к нему.

Информационный бум

В нашем городе сейчас настоящий информационный бум. Что ни день, то новость – то слухи о закрытии химического завода, то разговоры о строительстве нового моста. Причём из одного места, да не одни вести: власти говорят одно, а жители – другое. И как сорока на хвосте принесла – все уже обсуждают возможное повышение налогов, хотя официального подтверждения нет. Люди громко спорят, а журналисты все время ищут новую информацию и публикуют свежие новости.

А) Найдите в тексте три пословицы и выпишите их.

Б) Найдите ситуации, где:

- показываются разные мнения;
- описываются частые новости;
- говорится о непроверенной информации.

В) Ответьте на вопросы.

Почему автор использует эти пословицы?

В каких ситуациях можно использовать эти выражения?

Задание 3. Напишите короткую статью (100-120 слов). Используйте ситуацию и подходящую по смыслу пословицу.

Ситуация: в вашем районе планируют построить новый торговый центр. Жители разделились на два лагеря: одни поддерживают строительство (больше возможностей для шопинга и развлечений), другие против (будет больше шума и пробок на дорогах).

Данные задания формируют навык осознанного использования лингвокультурем в профессиональной коммуникации. Соотнесение пословиц с дефинициями (задание 1) обеспечивает точное понимание их значений. Анализ употребления единиц в тексте (задание 2) развивает умение

интерпретировать их коммуникативные функции. Создание собственного журналистского текста (задание 3) закрепляет навык применения лингвокультурем в контексте. Данные задания формируют навык точного и уместного использования русских пословиц в профессиональной коммуникации.

Еще одним важным вопросом в области преподавания РКИ в рамках лингвокультурологического подхода является необходимость учета лингвокультурной ситуации при отборе и разработке учебных материалов. На данное явление, кроме постепенно происходящих изменений в самом языке, влияет множество различных экстралингвистических аспектов жизни российского общества в целом и журналистики в частности.

Так, при обучении русскому языку иностранных студентов данного направления необходимо принимать во внимание **факторы**, которые оказывают значительное влияние на актуальность тех или иных лингвокультурем, а также их понимание будущими специалистами. Представим данный тезис в виде рисунка (рис. 11) и охарактеризуем каждый пункт.



Рисунок 11. Влияние экстралингвистических факторов на лингвокультурную ситуацию в области журналистики

– **Исторический и социальный контекст.** Так, некоторые лингвокультуремы могут быть непонятны, если студенты не имеют представления о ключевых событиях и фигурах в российской истории и культуре. В таком случае усвоение данных единиц будет происходить в отрыве от глубинного культурного пласта, с которым они связаны. То есть усвоение лингвокультурологического материала должно происходить параллельно с изучением лингвострановедческой информации.

– **Культурные нормы и ценности.** Обучающиеся должны быть ознакомлены с культурными нормами, традициями и ценностями в российском обществе. Это включает в себя понимание норм поведения в обществе, знание основных сведений о действующих здесь социальных институтах: семья, религия, образование и т. д. Кроме того, студентам нужно осознать различия в речевом поведении в российском обществе и их собственном социуме. Это включает в себя знание формальных и неформальных обращений, правил этикета и табуированных тем.

– **Форматы и инструменты журналистики.** Изучение стилей и жанров российской журналистики, радио- и телепрограмм, исследование доступного журналистского инструментария и каналов коммуникации помогает студентам адаптироваться к особенностям российских СМИ и развить необходимые компетенции для эффективного взаимодействия с аудиторией.

В заключении параграфа отметим, что лингвокультурологический подход широко применяется в современной методике преподавания РКИ, в том числе и в рамках языка профессионального общения, что подчеркивает актуальность и перспективность исследований в этом направлении. Однако данная тема все еще не является разработанной с точки зрения обучения внедрения инструментария прикладной лингвокультурологии для обучения иностранных студентов-журналистов.

Нами были рассмотрены ключевые аспекты использования концептуального подхода в методике РКИ для данного контингента, включая типы лингвокультурем как элементы содержания обучения, работу с концептами, использование текстов лингвокультурологического содержания и лингвокультурологических комментариев, а также учет лингвокультурной ситуации и влияющие на нее факторы.

Выводы по Главе 2

1. В ходе выявления специфики обучения иностранных студентов-журналистов русскому языку был рассмотрен ряд ключевых терминов, таких как «профессиональное общение», «язык профессионального общения», «язык специальности» и «профессионально ориентированное обучение». Выводы, сделанные в ходе анализа научно-методических трудов, посвященных преподаванию РКИ будущим журналистам, свидетельствуют о значимости развития у студентов критического мышления, навыков аргументации и интерпретации. В связи со спецификой профессии, предполагающей информирование аудитории и создание собственных текстов, сделан особый акцент на обучении продуктивным видам речевой деятельности. Подчеркивается необходимость в расширении фоновых знаний обучающихся, обогащении их словарного запаса различной лексикой с учетом особенностей языка современной журналистики и русской культуры.

2. В рамках решения задачи по обеспечению целостности и системности формирования профессиональной картины мира будущего журналиста на занятиях по РКИ было установлено, что организацию учебного материала необходимо реализовать по тематическому принципу с опорой на профессионально значимые концепты.

Анализ учебных пособий по русскому языку для иностранных студентов-журналистов позволил выявить не только их содержательные и методические особенности, но и обозначить ряд концептов («общество», «СМИ», «свобода», «правда», «информация», «новость», «этика», «коммуникация»), отражающих современные профессиональные проблемы.

Вместе с тем в рассмотренных средствах обучения выявлены проблемы репрезентации данных концептов, заключающиеся в недостаточности целенаправленной системной работы с лингвокультурологическим материалом, что ограничивает возможности формирования профессиональной картины мира.

3. В рамках исследования был отобран и обоснован педагогический инструментарий, нацеленный на комплексное решение задач формирования профессиональной картины мира в процессе обучения РКИ будущих журналистов. Таким образом, определены основные педагогические принципы (сознательности, наглядности, коммуникативности, активности, прочности, доступности и посильности), подходы (лингвокультурологический подход, включающий в себя концептуальный), методы (коммуникативный), педагогические технологии (развития критического мышления) и ее приемы (синквейн, ментальные карты и сторителлинг). Данный комплекс инструментов обеспечивает организацию учебного процесса как единой системы, способствующей усвоению выделенных профессионально значимых концептов на занятиях по РКИ.

4. Доказано, что в целях формирования профессиональной картины мира будущих журналистов во время обучения РКИ необходимо использование лингвокультурологического подхода. Было установлено, что данный процесс осуществляется на основе работы с концептами, отражающими специфику русской культуры и профессии журналиста. Особое значение отводится реализации диалога культур, способствующего осознанию связи русского языка и культуры и их сопоставлению с родной культурой иностранных студентов. Введение в учебный материал лингвокультурем различных типов (фразеологизмов, паремий, цитат, крылатых выражений, афоризмов, прецедентных феноменов), их контекстуализация, а также использование лингвокультурологических комментариев и текстов лингвокультурологического содержания обеспечивает осмысленное усвоение

не только отдельных единиц, но и вербализуемых с их помощью концептов на занятиях по русскому языку.

ГЛАВА 3. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПРОВЕРКА ЭФФЕКТИВНОСТИ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ- ЖУРНАЛИСТОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ НА ОСНОВЕ КОНЦЕПТУАЛЬНОГО ПОДХОДА

3.1 Особенности организации и проведения констатирующего эксперимента

Для определения эффективности методики обучения РКИ, основанной на работе с профессионально значимыми концептами, нами был выбран педагогический эксперимент.

В период с 2023 г. по 2024 г. на базе Российского университета дружбы народов имени Патриса Лумумбы (г. Москва) и Ивановского государственного университета (г. Иваново) было организовано проведение педагогического эксперимента, в котором приняли участие иностранные студенты 1–2 курсов бакалавриата, обучающиеся по направлению «Журналистика».

В педагогическом эксперименте приняли участие 92 иностранных студента-журналиста: 47 обучающихся первого курса и 45 – второго курса. Описание контрольных (КГ) и экспериментальных групп (ЭГ) представлено в таблице 5.

Таблица 5. Состав контрольных и экспериментальных групп

Курс	Вуз	Группа	Количество студентов
1	РУДН	КГ-1	12
		ЭГ-1	12
	ИвГУ	КГ-2	11
		ЭГ-2	12
2	РУДН	КГ-3	11
		ЭГ-3	11
	ИвГУ	КГ-4	11
		ЭГ-4	12

В исследовании приняли участие студенты из стран Азии, среди которых наибольшую группу составили представители Китая, Вьетнама и Монголии. Также в эксперименте участвовали студенты из Африки и Южной Америки (см. рис. 12.).

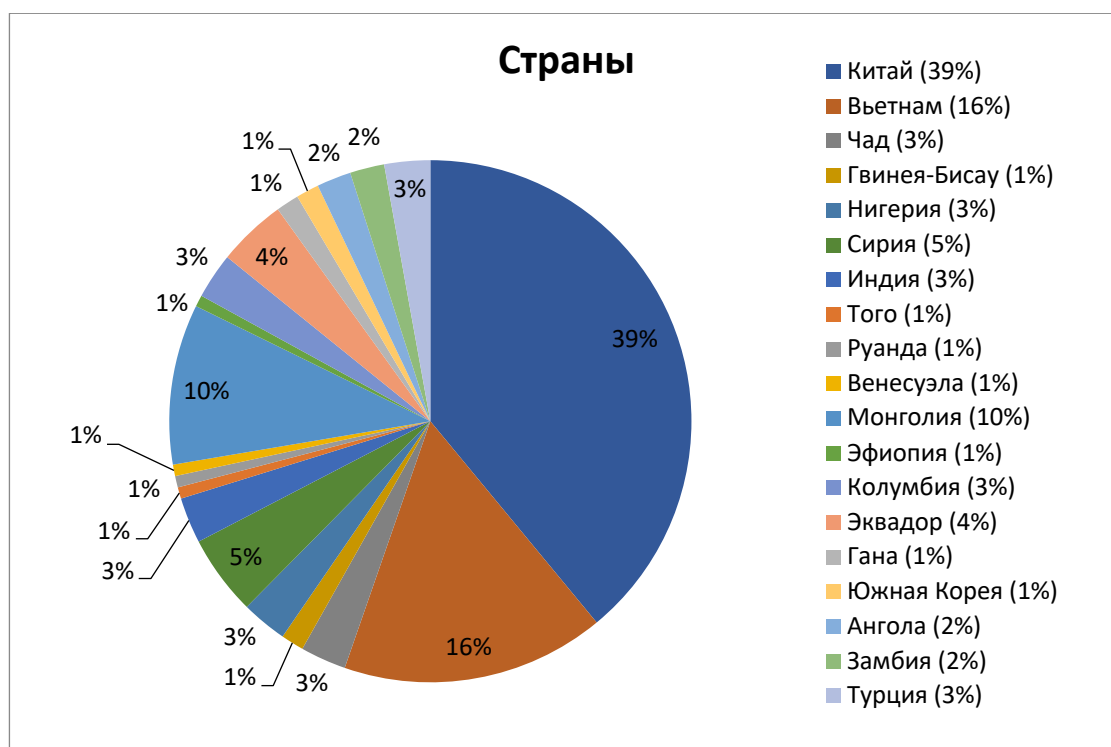


Рисунок 12. Страны студентов, принявших участие в педагогическом эксперименте

Данный эксперимент был реализован преподавателями-русистами на занятиях по русскому языку как иностранному. Предварительно были определены особенности и условия его проведения, количество и последовательность реализуемых этапов, тематика предлагаемых материалов, а также критерии оценивания.

Проведенный нами эксперимент состоял из трех основных этапов: констатирующего (диагностического), обучающего и контрольного.

В рамках данного исследования для разработки учебных материалов по русскому языку как иностранному были проанализированы нормативные документы, которые регулируют процесс обучения студентов-журналистов.

Были приняты во внимание положения, представленные во ФГОС ВО по направлению подготовки 42.03.02 Журналистика⁴, документе, регламентирующем процесс обучения не только иностранных обучающихся, а всех студентов этого направления, получающих образование на территории

⁴ Приказ Минобрнауки России от 08.06.2017 № 524 (ред. от 08.02.2021) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 42.03.02 Журналистика».

РФ. В обозначенном документе представлен ряд универсальных требований к компетенциям журналиста, что позволяет адаптировать их для иноязычной аудитории в рамках обучения РКИ и обеспечить соответствие содержания занятий по русскому языку актуальным профессиональным потребностям.

Так, требования, представленные во ФГОС ВО⁵, указывают на необходимость в:

- развитию критического мышления (обучающийся должен уметь осуществлять самостоятельный поиск информации, подвергать ее критическому анализу и систематизации);
- реализации межкультурной коммуникации (умение студента воспринимать многообразие в культурном, морально-этическом, историческом, социальном и философском контекстах);
- развитию коммуникативной компетенции (способность устно и письменно общаться в деловой сфере на государственном (русском) и изучаемых иностранных языках (в данном случае – также русском));
- реализации проектной деятельности (студенту необходимо уметь ставить цели и задачи, выбирать подходящие способы их достижения и решения существующих проблем);
- реализации командной работы (умение выстраивать командное взаимодействие для достижения общих целей);
- развитию навыков самоорганизации.

Организация каждого этапа была осуществлена с опорой на положения, представленные в Государственных образовательных стандартах по русскому языку как иностранному (первый и второй сертификационные уровни общего владения) [Государственный образовательный стандарт ..., 1999; 1999], Государственных стандартах по РКИ (профессиональные модули) для иностранцев, обучающихся на гуманитарных направлениях [Государственный

⁵ Приказ Минобрнауки России от 08.06.2017 № 524 (ред. от 08.02.2021) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 42.03.02 Журналистика».

образовательный стандарт ..., 2020], типовых тестах по РКИ (первый и второй сертификационные уровни общего владения) [Типовой тест по русскому языку как иностранному ..., 2010; 1999].

Кроме того, в рамках разработки нашего педагогического эксперимента были проанализированы типовые тесты для профессионального модуля «Журналистика», что позволило определить проверяемые компетенции, изучить структуру теста, виды предлагаемых заданий, а также требования к их выполнению [Типовые тесты по русскому языку как иностранному ..., 2000].

Дополнительно рассмотрены тесты по другим профессиональным направленностям (естественнонаучной и технической) для выявления общих принципов построения профессионально ориентированных стандартизированных испытаний по РКИ и их дальнейшего учета при проведении эксперимента [Типовые тесты по русскому языку как иностранному ..., 2019].

В качестве первого этапа педагогического эксперимента выступает **констатирующий (диагностический) эксперимент**. Прежде всего обозначим его цель: анализ формирующейся профессиональной картины мира иностранных студентов-журналистов через оценку уровня развития коммуникативной компетенции, необходимой для профессионального общения.

Поскольку картина мира базируется на концептах, которые репрезентируются в устной и письменной речи студентов, в качестве основы констатирующего эксперимента нами была выбрана работа с **продуктивными видами речевой деятельности (РД)**: говорением и письмом. Данное решение обусловлено их спецификой – обеспечением *«выражения мыслей в устной и письменной формах»* [Азимов, Щукин, 2009: 226]. Кроме того, особое внимание уделяется **ассоциативной составляющей**, поскольку «концепты активизируются в сознании своих носителей путем ассоциаций, то есть по схеме стимул – реакция» [Слышкин, 2000: 107].

3.1.1 Проведение ассоциативного эксперимента на диагностическом этапе педагогического эксперимента

Вслед за Э.Г. Азимовым и А.Н. Щукиным определим вошедший в констатирующий этап **ассоциативный эксперимент (АЭ)**, как эксперимент, в ходе проведения которого студентам необходимо зафиксировать «первое пришедшее в голову слово или выражение (ассоциат)» в ответ на предложенное слово-стимул [Азимов, Щукин, 2009: 21]. Данный «метод» позволяет изучать «ассоциативные поля», с помощью которых можно представить содержание концепта, зафиксированное в языке, а также отследить динамические изменения «языковой картины мира» и «активного словаря» [Гольдин, Сдобнова, 2017, 175].

Следует отметить, что учебные группы, как правило, включают представителей разных культур, чьё восприятие мира и ассоциации к тем или иным стимулам изначально различается. Тем не менее, при изучении РКИ у студентов постепенно формируется русскоязычная картина мира. Таким образом, проведение ассоциативного эксперимента методически оправданно, поскольку «исследование ассоциаций является важным элементом изучения семантического поля концепта» [Ли, 2023: 80]. Работая с конкретной группой, мы можем выявить определенные черты формирующейся профессиональной картины мира и в дальнейшем проследить её изменение.

Принято выделять три основных разновидности ассоциативного эксперимента, различающиеся по процедуре проведения и задачам: свободный, направленный, цепочечный (цепной) [Леонтьев, 1977].

Так, для нашего исследования был выбран направленный («контролирующий») АЭ [Леонтьев, 1977: 6], особенностью которого является наличие заданных ограничений при подборе ассоциаций – в частности, требование принадлежности ассоциатов к определённым частям речи.

Выбор обусловлен тем, что данный тип ассоциативного эксперимента, в отличие от свободного, дает четкие ориентиры иностранным студентам,

владеющим русским языком на уровне В1–В2, и помогает облегчить процесс активизации подходящей лексики и структурировать ответы.

В рамках констатирующего эксперимента обучающимся было предложено следующее задание: **«Прочитайте слова и напишите ассоциации к ним (3 существительных, 3 прилагательных и 3 глагола)»**. Для удобства и наглядности материалы были представлены студентам в виде таблицы для заполнения (см. приложение 1). Задача преподавателя: объяснить формат задания и убедиться, что все обучающиеся его поняли. Время выполнения – 50 минут.

В качестве стимулов нами были выбраны профессионально значимые концепты (*общество, СМИ, свобода, правда, информация, новость, этика и коммуникация*), подробно рассмотренные во второй главе, а также гиперконцепт *журналист*.

Для анализа и интерпретации полученных данных ассоциативного эксперимента были использованы количественные методы, включающие следующие этапы: 1 – «подсчет», позволяющий оформить «ассоциативно-вербальное поле», 2 – формулирование «качественного вывода» [Москвин, 2015: 82].

Для удобства анализа полученных данных группы были объединены в пары (КГ-1 и КГ-2 (23 чел.), ЭГ-1 и ЭГ-2 (24 чел.), КГ-3 и КГ-4 (22 чел.), ЭГ-3 и ЭГ-4 (23 чел.)). Также мы обозначили минимальную частотность употребления лексемы, определяющую ее вхождение в таблицу с результатами:

- слово представлено не менее 3 раз хотя бы в одной из пар групп;
- слово встречается не менее 2 раз в двух и более объединенных группах.

Кроме того, анализ научной литературы по теме, а также учет специфики методики обучения РКИ позволили выделить ряд ключевых критериев для обработки полученных результатов. Данные критерии размещены в приложении 2.

Результаты в виде наиболее частотных реакций, расположенных по убыванию, представлены в таблице 6.

Таблица 6. Результаты ассоциативного эксперимента
(констатирующий этап)

Слова-стимулы		Слова-реакции КГ и ЭГ																	
		часть речи		Количество реакций				часть речи		Количество реакций				часть речи		Количество реакций			
				1 курс		2 курс				1 курс		2 курс				1 курс		2 курс	
		Им. сущ.	К Г	Э Г	К Г	Э Г	Им. прил.	К Г	Э Г	К Г	Э Г	Глагол	К Г	Э Г	К Г	Э Г			
Журналист	Профессия	6	7	5	7	Умный	7	3	7	6	Писать	6	6	4	5				
	Работа	6	8	4	6	Хороший	6	5	3	1	Думать	5	3	3	4				
	Газета	4	1	5	9	Внимательный	2	-	2	2	Говорить	3	4	2	5				
	Журнал	3	3	3	-	Интересный	2	1	-	3	Публиковать	-	2	1	4				
	Человек	3	-	3	2	Иностранный	-	2	2	2	Изучать	-	3	1	2				
	Статья	1	4	3	-	Международный	1	-	2	2	Сообщать	1	-	3	2				
	Журналистика	-	3	2	1	Честный	-	1	3	-	Обсуждать	1	2	2	1				
	Новость	-	2	1	2	Известный	-	-	2	2	Спрашивать	1	2	2	-				
	Интервью	-	-	1	3	Талантливый	-	-	3	1									
Общество	Страна	6	5	5	4	Большой	5	4	2	6	Жить	6	5	6	7				
	Государство	2	-	5	4	Сложный	4	5	3	1	Развиваться	5	3	4	3				
	Группа	2	3	2	3	Культурный	2	1	3	3	Общаться	1	6	2	3				
	Люди	1	2	4	2	Современный	-	5	1	3	Строить	3	-	2	-				
	Народ	-	4	2	3	Гражданский	1	1	3	2	Создавать	-	1	3	1				
	Семья	-	5	2	-	Закрытый	2	1	1	2	Взаимодействовать	1	1	2	2				
	Политика	-	3	1	1	Открытый	2	1	-	2									
	Культура	1	-	2	2	Коммунистический	-	3	1	-									
	История	-	-	2	3														
СМИ	Информация	8	6	7	5	Быстрый	4	5	2	4	Писать	7	6	5	4				
	Газета	6	5	4	4	Интересный	3	3	3	1	Говорить	5	5	3	4				
	Интернет	4	2	5	4	Честный	2	1	4	2	Рассказывать	3	3	5	3				
	Новость	2	4	3	5	Лживый	2	-	4	2	Читать	4	2	3	3				
	Телевидение	3	2	5	2	Хороший	-	2	2	3	Сообщать	-	2	3	4				
	Пресса	3	4	-	-	Государственные	1	2	2	-	Искать	1	1	4	2				
	Правда	-	3	2	1	й	-	-	2	2	Публиковать	-	-	3	3				
	Интервью	1	2	1	2	Плохой	1	-	3	-	Информировать	1	-	3	-				
	Соцсети	2	-	-	2	Печатный													
Свобода	Независимость	5	2	4	5	Счастливый	5	6	3	2	Жить	5	7	4	6				
	Жизнь	4	3	4	2	Личный	5	3	2	-	Быть	4	6	5	4				
	Счастье	4	1	3	4	Абсолютный	2	-	3	4	Выбирать	5	4	3	4				
	Мечта	3	3	3	3	Неограниченный	1	-	4	2	Говорить	4	1	2	4				
	Освобождение	1	2	3	4	Демократический	3	2	1	-	Делать	2	4	1	2				
	Выбор	-	1	5	3	Веселый	3	2	-	-	Действовать	-	1	4	2				
	Действие	1	-	3	3						Бороться	-	2	2	1				
	Состояние	-	2	3	1						Лететь	2	1	-	2				
	Воля	1	2	2	1														
	Крылья	1	3	1	-														
	Полёт	2	-	2	-														
	Цензура	-	3	-	-														
Правда	Реальность	3	4	6	4	Честный	8	5	7	6	Говорить	9	8	10	8				
	Честность	6	4	3	4	Настоящий	2	4	2	4	Узнавать	8	3	7	4				
	Газета	5	3	2	2	Объективный	1	1	3	2	Спрашивать	4	6	5	3				
	Ложь	4	3	2	2	Ложный	-	2	3	-	Найти	4	3	5	-				
	Неправда	4	3	3	-	Дорогой	-	-	1	4	Открыть	-	5	1	2				
	Факт	-	-	3	4	Ценный	1	1	-	3	Знать	-	2	2	3				
	Мнение	-	1	2	2						Верить	1	2	-	2				
	История	1	2	2	-														
	Секрет	-	1	3	-														

Информация	СМИ	7	4	5	3	Важный	10	7	5	6	Писать	6	7	6	5
	Новость	4	5	2	3	Полезный	7	9	4	4	Публиковать	5	6	2	4
	Интернет	4	1	2	4	Ложный	5	4	3	3	Искать	5	5	4	-
	Статья	3	-	3	2	Плохой	1	4	1	1	Получать	4	-	2	3
	Факт	-	2	2	2	Ценный	-	-	2	4	Узнавать	-	2	2	4
	Правда	-	3	1	1	Полный	-	1	4	1	Передавать	1	2	-	3
	Знание	1	1	3	-	Хороший	2	2	1	-	Изучать	2	1	2	2
	Доклад	-	-	2	2										
Новость	Событие	6	2	3	4	Плохой	8	7	5	3	Публиковать	7	5	6	6
	Информация	4	3	2	4	Хороший	6	1	4	3	Рассказывать	5	6	4	2
	Интернет	2	2	3	3	Важный	-	3	3	4	Показывать	-	5	5	4
	Газета	2	4	2	2	Срочный	3	-	2	2	Читать	2	5	2	3
	Телевизор	1	3	4	-	Свежий	2	3	2	-	Обсуждать	-	3	3	4
	Радио	2	-	2	2	Последний	2	1	2	1	Делиться	2	4	-	-
	Статья	-	1	2	2	Ужасный	-	3	-	1	Проверять	1	2	-	2
											Влиять	-	-	2	2
Этика	Правило	5	3	7	3	Важный	8	6	4	5	Уважать	4	5	5	4
	Норма	5	1	3	4	Нужный	7	3	4	6	Делать	6	4	3	4
	Поведение	2	3	4	3	Нормальный	3	-	2	4	Понимать	3	-	5	6
	Вежливость	-	2	4	5	Правильный	-	2	3	3	Работать	-	5	4	2
	Добро(та)	4	-	2	4	Добрый	1	2	-	3	Думать	3	2	-	3
	Честность	1	2	3	-	Социальный	1	2	-	2	Знать	2	2	1	1
	Правда	-	3	1	1						Игнориро- вать	-	2	2	1
	Характер	1	-	2	2										
Коммуникация	Общение	8	6	7	9	Массовый	4	3	2	5	Говорить	6	8	6	8
	Журналистика	8	7	5	6	Эффективный	1	2	3	4	Общаться	7	5	4	7
	Диалог	2	4	5	3	Интересный	3	2	3	-	Спрашивать	6	4	5	4
	СМИ	4	-	3	4	Деловой	-	2	3	3	Отвечать	3	-	7	4
	Язык	3	4	1	-	Устный	-	3	-	2	Слушать	-	5	2	3
	Письмо	1	4	-	2	Письменный	-	2	-	2	Понимать	4	3	3	1
	Вопрос	-	1	3	2	Открытый	-	-	3	-	Взаимо- действовать	-	1	2	3
	Соцсети	-	-	2	2										
	Телефон	2	2	-	-										

Анализ полученных результатов позволяет выявить ядерные компоненты профессиональных концептов в сознании иностранных студентов-журналистов. Отметим, что большинство реакций обучающихся 1 и 2 курса пересекаются. Наиболее частотно представленные лексемы формируют основу концепта – его ядро, включающее, согласно результатам ассоциативного эксперимента, в среднем 1–4 слова из каждой указанной части речи. Рассмотрим полученные **ядра концептов**:

- общество: *страна, государство, группа, люди, жить, развиваться, большой, сложный*;
- СМИ: *информация, газета, интернет, новость, писать, говорить, рассказывать, читать*;
- свобода: *независимость, жизнь, счастье, мечта, счастливый, жить, быть, выбирать*;
- правда: *реальность, честность, газета, ложь, говорить, узнавать, спрашивать, честный, настоящий*;

- информация: *СМИ, новость, интернет, важный, полезный, ложный, писать, публиковать, искать;*
- новость: *событие, информация, интернет, газета, плохой, хороший, публиковать, рассказывать;*
- этика: *правило, норма, поведение, важный, нужный, уважать, делать, понимать;*
- коммуникация: *общение, журналистика, диалог, массовый, эффективный, говорить, общаться, спрашивать.*

Также продемонстрируем, как студентами характеризуется сам журналист – гиперконцепт, объединяющий все представленные концепты: *профессия, работа, газета, писать, думать, говорить, умный, хороший.* Полученные ассоциации, состоящие из лексики общего владения, свидетельствуют о формировании интуитивного понимания профессии как сложной деятельности, сочетающей практические навыки (писать, говорить) с интеллектуальными усилиями (думать, умный).

Обратим внимание, что среди ассоциатов, вошедших в таблицу 6, присутствуют образные выражения (*крылья, полёт, лететь* (свобода)) и широко представлена оценочная лексика, отражающая отношение обучающихся к определенным явлениям: *хороший* (журналист, СМИ, новость), *плохой* (СМИ, информация, новость), *ужасный* (новость), *ценный* (информация, правда).

Следует отметить, что при исследовании ответов, полученных в ходе АЭ, также были обнаружены «**неадекватные ассоциации**». Такими единицами, по мнению Е.В. Гольдина, являются те, «квалификация отношения которых к стимулу невозможна на основе учёта содержания данного слова-стимула» [2015: 218]. К неадекватным реакциям мы также отнесем и слова, грамматически не соответствующие поставленным нами условиям ассоциативного эксперимента.

Приведем основные типы «неадекватных ассоциаций»:

– Частеречное несовпадение ответов с указанными в задании (существительное, прилагательное и глагол). Например, лексемы *быстро, сложно, много, скоро, каждый, один* и др.

– Повторы реакций к одному и тому же стимулу, встречающиеся в работе отдельного студента. Для наглядности приведем пример реакций обучающегося 1 курса к стимулу «этика»: *правило, поведение, правила*. В данном случае при подсчете ассоциатов нами учитывалось только одно употребление выделенной лексемы.

– Семантическое несоответствие реакции заданному слову. Так, к стимулу «СМИ» были даны следующие неадекватные реакции: *финиш, металлический, шить, повар* и др.

– Нарушение словообразовательных моделей русского языка, как правило, в употреблении терминологии. Например, среди реакций студентов встретились такие единицы, как *свободность, журналировать, информализм*.

Продemonстрируем соотношение общего количества «неадекватных реакций» в КГ и ЭГ 1–2 курсов (рис. 13). Формула для расчёта результата в процентах:

$$\frac{x_1+x_2+ \dots -x_n}{n} * 100\%$$

(где x_{1-n} – количество неадекватных реакций каждого студента из группы, n – общее количество реакций группы).

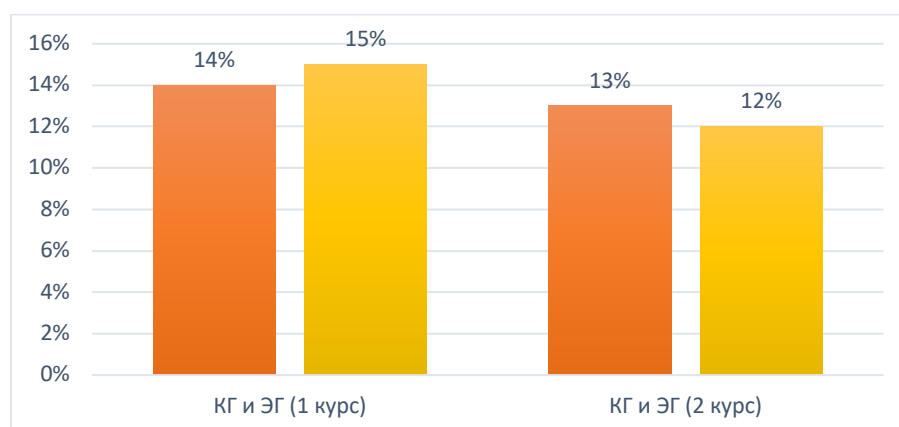


Рисунок 13. Количество «неадекватных реакций»

Как видно, в числе реакций всех групп присутствуют ассоциаты, не соответствующие заданным условиям. Данная ситуация может объясняться

тем, что испытуемые не являются носителями русского языка и культуры и владеют им на уровне В1–В2.

Таким образом, проанализировав полученные в АЭ ответы и исключив из их числа «неадекватные ассоциации», можем сформулировать некоторые качественные **характеристики ассоциативных полей**, соотносящихся с выбранными концептами:

- наличие образных компонентов. Зафиксированы единичные случаи использования метафорических ассоциаций (например, *крылья, полёт, лететь* на стимул «свобода»);

- активное употребление оценочной лексики (*хороший, умный, честный, плохой, ужасный, лживый, важный, ценный, нужный*), что демонстрирует эмоциональное отношение студентов к профессиональным явлениям;

- динамика формирования профессиональной картины мира, проявляющаяся в незначительном количественном и качественном расширении ассоциативных полей у студентов 2 курса. Например, среди ответов второкурсников появляются и чаще встречаются ассоциации *интервью, журналистика, талантливый, известный* к стимулу «журналист», тогда как результаты первокурсников ограничиваются меньшим количеством ассоциатов и терминов, в частности. Это отражает постепенный процесс накопления профессионального опыта и усложнения представлений о специальности. Однако сравнительный анализ данных показывает, что различия в ассоциативных полях студентов первого и второго курсов носят минимальный характер. Наблюдаемые расхождения, как правило, ограничиваются 2-5 единицами;

- лексический состав ассоциатов характеризуется преобладанием слов общего владения (*говорить, писать, читать, думать и др.*), которые используются для описания профессиональных действий. Таким образом, на данном этапе обучения происходит формирование вторичной языковой личности, в ходе которого усвоение профессиональных понятий осуществляется посредством базовых лексических единиц. Отдельные

профессиональные термины (*массовый, социальный, интервью и др.*) в ответах встречаются значительно реже и не формируют системных связей.

Отметим, что констатирующий эксперимент не был ограничен исключительно ассоциативным экспериментом. Студентам-журналистам также были предложены тестовые задания по письму и говорению для определения уровня сформированности коммуникативной компетенции в профессиональной сфере.

3.1.2 Результаты тестирования по говорению и письму как часть констатирующего эксперимента

Кроме анализа ассоциативных полей, являющихся когнитивной основой концепта, важной задачей диагностического этапа представляется проверка сформированности коммуникативной компетенции иностранных обучающихся, включающей в себя лингвокультурологическую. Такой подход позволяет перейти от изучения статичного набора единиц к анализу динамического аспекта концептов – их функционирования в профессиональной коммуникации.

Особое значение приобретает оценка способности студентов употреблять усвоенные концепты в профессионально значимых ситуациях: в дискуссиях и интервью на актуальные темы, в процессе создания текстов. Комплексная диагностика позволяет установить, насколько успешно происходит формирование профессиональной картины мира будущих журналистов, что обуславливает включение в констатирующий эксперимент, кроме АЭ, **тестирования по говорению и письму.**

Как было отмечено ранее, разработке материалов для диагностического этапа предшествовало изучение существующих Государственных стандартов и Типовых тестов по РКИ. В частности, был проведен анализ типового теста для второго сертификационного уровня (профессиональный модуль «Журналистика») [Типовые тесты по русскому языку как иностранному ..., 2000]. Тест представляет собой комплексный экзамен, состоящий из пяти субтестов («Чтение», «Письмо», «Грамматика. Лексика», «Аудирование»,

«Говорение»), и ориентирован на проверку способности использовать язык в профессиональной деятельности. Его отличительной чертой является сочетание заданий репродуктивного характера (например, аннотирование или реферативное изложение) с продуктивными, творческими задачами, требующими самостоятельного построения развернутых высказываний в профессиональном контексте, таких как написание очерка или участие в дискуссии на актуальные публицистические темы.

Отметим, данные материалы структурно оформлены по образцу типовых тестов по РКИ общего владения. В связи с этим рассматриваемый тест для журналистов обширен и направлен на определение уровня владения русским языком в профессиональной сфере. В то время как цель нашего исследования носит более узкий, диагностический характер – проверку коммуникативной компетенции через задания, целенаправленно актуализирующие конкретные концепты.

Кроме того, анализ показал, что данный тест не может быть нами использован в неизменном виде, поскольку он предназначен для уровня B2, однако контингент нашего исследования представлен иностранными студентами 1 и 2 курсов бакалавриата, обладающими промежуточным уровнем владения языком (B1–B2). Следует подчеркнуть, что у всех обучающихся уже сформирован уровень B1, и некоторые из них близки к уровню B2. В связи с этим в качестве ориентира выбран B2, однако с учетом текущего уровня большинства студентов нами отмечена необходимость в упрощении материалов (используемых грамматических конструкций и лексики). Это позволяет создать промежуточный вариант, обеспечивающий доступность материала для участников педагогического эксперимента.

Таким образом, несмотря на соответствие профессиональной направленности, данный типовой тест не может служить непосредственным инструментом для решения наших исследовательских задач.

Для обеспечения достоверности и валидности разрабатываемых заданий нами также были рассмотрены типовые тесты по РКИ (Общее владение и

другие профессиональные модули). Анализ образцов субтестов «Говорение» и «Письмо», содержащихся в типовых тестах общего владения (B1 и B2), Типовом тесте для студентов естественнонаучного и технического профилей (B1) и Государственном образовательном стандарте по РКИ (профессиональные модули, B1–B2), позволил сделать некоторые выводы.

Так, материалы по письму для профессиональных модулей содержат множество заданий репродуктивного характера (написание реферата, ответы на вопросы по тексту, составление плана и др.). В субтесте по говорению наблюдается аналогичная ситуация (ответы на вопросы к тексту, пересказ и формулирование собственных вопросов к нему).

На наш взгляд, подобные задания не подходят для достижения поставленной в исследовании цели, поскольку не позволяют в полной мере оценить самостоятельность продуцирования связного профессионально-ориентированного высказывания, позволяющего обнаружить вербализацию концептов, отражающих картину мира будущих журналистов. В связи с этим в качестве основы нами были выбраны форматы заданий из соответствующих субтестов, представленных в типовом тесте общего владения (уровень B2):

- **письмо:** написание письма с опорой на предложенную ситуацию и план;
- **говорение:** участие в беседе, предполагающей использование 10 различных сценариев речевого поведения преподавателя и тестируемого.

Поскольку настоящее исследование посвящено обучению журналистов и формированию их профессиональной КМ, выбранные задания требуют адаптации лексико-тематического наполнения с учетом специфики журналистики.

При этом целесообразно принимать во внимание концептуальный подход, так как в основе последующего обучающего эксперимента находятся отобранные нами профессионально значимые концепты, формирующие картину мира будущих журналистов. Данный подход реализуется в обоих

заданиях через использование концептов, которые отражают актуальную тематику и проблематику современной журналистики. Так, в задании по говорению они были интегрированы в вопросы беседы, в задании по письму – в предложенный тестируемым тезисный план (см. приложение 3).

При оценивании заданий по говорению и письму нами были использованы методические рекомендации и рейтерские таблицы, размещенные в типовых тестах [Типовые тесты по русскому языку ..., 1999].

В связи с тем, что задание, взятое из типового теста в качестве основы, было содержательно адаптировано под цели эксперимента и профессиональную направленность обучающихся, были внесены незначительные корректировки в «параметры оценки» в рейтерской таблице (см. приложение 4), а именно: уточнены некоторые формулировки и добавлен дополнительный «объект оценки» (*Соответствие содержания работы пунктам плана*).

Письмо. Для проверки сформированности коммуникативной компетенции студентам-журналистам было предложено написать письмо в соответствии с ситуацией: ***Ваш знакомый – начинающий журналист. Он собирается писать статью о проблемах современной журналистики и обращается к Вам с просьбой предложить идеи, которые помогут ему в работе над статьей.***

Перед началом выполнения задания преподаватель подробно проинструктировал иностранных студентов.

Далее обучающимся было необходимо написать письмо, ориентируясь на описанную в задании ситуацию и предложенные пункты плана, которые должны быть отражены в продуцируемом тексте. Требуемый объем письма составил 15-20 предложений. На выполнение данного задания было отведено 40 минут, по истечении которых студенты сдали работы преподавателю.

Максимальная оценка за задание по письму – 25 баллов. Критерии оценивания отражены в приложении 4.

При количественной обработке результатов задания по письму использовались следующие формулы:

1) Формула расчета процентных значений:

$$\frac{x}{25} * 100 \%$$

(где x – полученная тестируемым оценка, 25 – максимальное количество баллов за задание).

2) Формула среднего арифметического для расчета результата группы:

$$\frac{x_1 + x_2 + \dots + x_n}{n}$$

(где x – результат выполнения задания отдельным студентом (в процентах), n – количество обучающихся в каждой группе, принявшей участие в эксперименте).

Полученные КГ и ЭГ результаты в процентах представлены на рисунке 14.

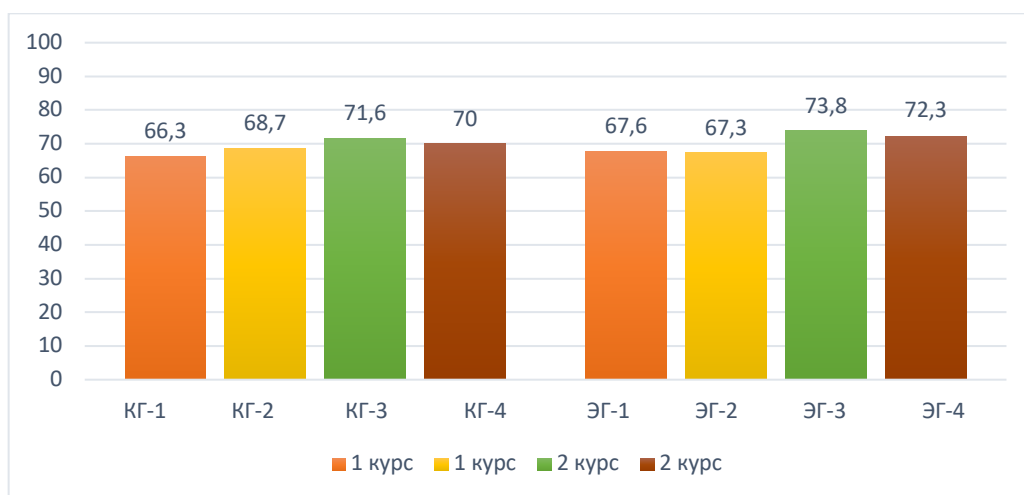


Рисунок 14. Результаты тестирования по письму в КГ и ЭГ

Отметим, что студенты из КГ и ЭГ 2 курса, выполнявшие одно и то же задание, по средним показателям справились с заданием лучше, чем группы 1 курса, однако разница в 4,4% не представляется существенной (см. табл. 7).

Таблица 7. Средние показатели в КГ и ЭГ (письмо)

КГ и ЭГ (1 курс)	КГ и ЭГ (2 курс)	Разница в %
$\frac{66,3 + 68,7 + 67,6 + 67,3}{4} = 67,5$	$\frac{71,6 + 70 + 73,8 + 72,3}{4} = 71,9$	4,4

Рассмотрим среднее значение результатов выполнения задания по письму в контрольных и экспериментальных группах 1 курса. Результат КГ составил $(66,3 + 68,7)/2 = 67,5\%$, ЭГ – $(67,6 + 67,3)/2 = 67,45\%$.

Сравним результаты студентов 2 курса. В КГ среднее значение составило $(71,6 + 70)/2 = 70,8\%$, в ЭГ – $(73,8 + 72,3)/2 = 73,05\%$.

Следует подчеркнуть, что не все иностранные студенты смогли получить оценку, составляющую 66% от максимального балла и необходимую для успешного выполнения задания [Типовые тесты по русскому языку ..., 1999]. В КГ 1 курса не справились с заданием 4 обучающихся, ЭГ 1 курса – 3, КГ 2 курса – 2, ЭГ 2 курса – 3.

При проверке работ преподаватель также отмечал употребление лингвокультурологических единиц в работах иностранных студентов. Данный пункт не был включен в критерии и не влиял на итоговый балл. Однако целью дополнительного анализа было выявление способности учащихся к спонтанному и адекватному использованию лингвокультурем в профессионально ориентированном письме.

Было зафиксировано 2 случая употребления лингвокультурологических единиц. Рассмотрим фрагменты этих работ с указанием группы и курса студента (орфография и пунктуация авторов сохранены):

- 1) Студент КГ-3 2 курса: *Говорить о честной журналистики важно, потому что без честной журналистики трудно понимать, где правда а где ложь. Одна из главных проблем – это проблема **свобода слова**. Иногда журналисты не могут писать правду из-за давления.*
- 2) Студент ЭГ-4 2 курса: *Есть еще одна трудность в журналистике. Люди часто нам не верят. А почему? Потому что существуют сайты, журналы и газеты, которые иногда печатают большой ложь. Они **ходят вокруг да около**, потому что говорят неправду.*

Отметим, что фразеологизм «ходить вокруг да около» использован в неверном значении («обманывать» вместо корректного «уклоняться от прямого ответа, намеренно не касаться сути вопроса»).

Полученные данные подтверждают необходимость целенаправленного формирования у будущих журналистов навыков использования лингвокультурологических единиц в профессиональной коммуникации.

Говорение. Задание имеет формат беседы («теста-интервью») по теме «Журналистика XXI века», охватывающей широкий спектр актуальных профессиональных проблем.

Данный тест-интервью направлен на выявление умения испытуемого осуществлять успешную коммуникацию в условиях спонтанного диалога, инициируемого собеседником. В рамках данной задачи проверяется способность применять стратегии речевого поведения в общении на профессиональные темы.

Отметим, что при проведении тестирования преподавателю необходимо, во-первых, придерживаться определенного сценария речевого поведения (делать запросы мнения, информации, оценочного суждения и др.), во-вторых, включать в свои реплики-стимулы профессионально значимые концепты: *общество, СМИ, свобода, информация, новость, этика, коммуникация и правда*. Образец и инструкция к заданию представлены в приложении 3.

Кроме того, во время беседы преподаватель отслеживал и фиксировал употребление в речи студентов лингвокультурологических единиц. Как и в задании по письму, использование лингвокультурем не влияет на итоговый балл, однако их выявление и анализ представляет особую ценность для настоящего исследования.

Беседа проводилась индивидуально с каждым студентом. Целью выступила проверка умений иностранных обучающихся участвовать в неподготовленных беседах. Студентам было необходимо отвечать на вопросы, показывая адекватность речевого поведения и использования средств русского языка. Каждый ответ оценивался по шкале от 0 до 5 баллов (см. приложение 4). Максимальное количество баллов за задание – 50.

Средние процентные значения полученных студентами результатов представлены на рисунке 15.

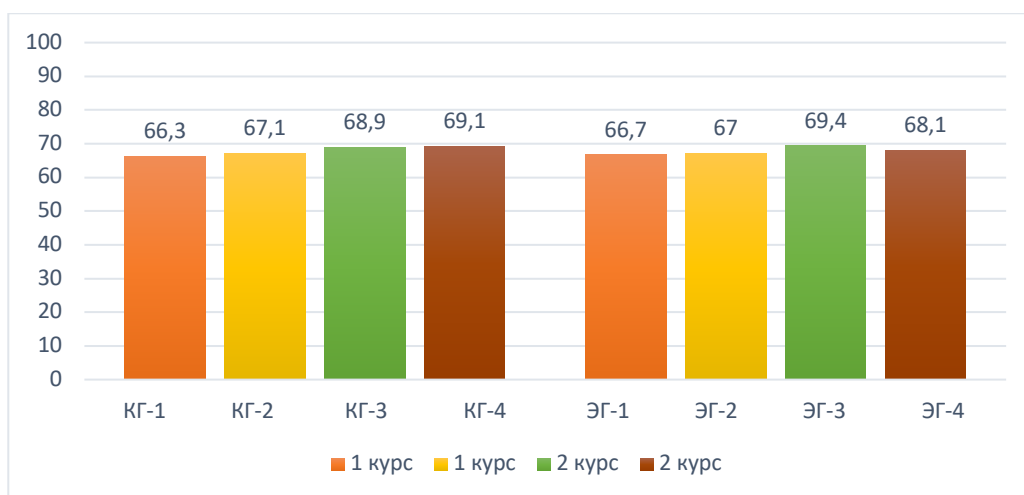


Рисунок 15. Результаты тестирования по говорению в КГ и ЭГ

Средняя оценка, полученная КГ и ЭГ 2 курса, как и в задании по письму, немного выше, чем у групп 1 курса (см. таблицу 8). Однако минимальные расхождения в результатах (2,1%) свидетельствуют о сопоставимом исходном уровне сформированности коммуникативной компетенции у обучающихся обоих курсов.

Таблица 8. Средние показатели в КГ и ЭГ (говорение)

КГ и ЭГ (1 курс)	КГ и ЭГ (2 курс)	Разница в %
$\frac{66,3 + 67,1 + 66,7 + 67}{4}$ = 66,8	$\frac{68,9 + 69,1 + 69,4 + 68,1}{4}$ = 68,9	2,1

Сравним средние значения результатов контрольных и экспериментальных групп. Показатель в КГ 1 курса составил $(66,3 + 67,1)/2 = 66,7\%$, в ЭГ 1 курса – $(66,7 + 67)/2 = 66,85\%$, в КГ 2 курса – $(68,9 + 69,1)/2 = 69\%$, в ЭГ 2 курса – $(69,4 + 68,1)/2 = 68,75\%$.

Полученные данные свидетельствуют о сопоставимом исходном уровне сформированности коммуникативной компетенции, поскольку разница между КГ и ЭГ 1 курса составляет всего 0,15%, а между КГ и ЭГ 2 курса – 0,25%.

Несмотря на успешное прохождение теста-интервью всеми группами, средний результат каждой из них близок к пороговому значению, составляющему 66%, что свидетельствует о наличии сложностей в коммуникации на профессиональные темы. Также отметим, что не все

обучающиеся набрали нужное количество баллов для получения удовлетворительной оценки. Так, в КГ 1 курса не справились с заданием 6 студентов, ЭГ 1 курса – 7, КГ 2 курса – 5, ЭГ 2 курса – 4.

Кроме того, как и при проверке письменного задания, был произведен анализ лингвокультурем в устной речи иностранных обучающихся. Было отмечено отсутствие спонтанного использования лингвокультурологических единиц в коммуникации. Ни в одном из ответов 92 участников эксперимента не было зафиксировано употребления фразеологизмов, паремий или культурно-маркированной лексики. Отсутствие лингвокультурем в неподготовленной устной речи, при их редком и зачастую ошибочном использовании в письменных работах, подтверждает необходимость целенаправленного формирования лингвокультурологической компетенции у иностранных студентов-журналистов.

Анализ полученных в ходе констатирующего эксперимента результатов позволяет сформулировать следующие выводы:

1. Все группы, принявшие участие в констатирующем эксперименте, продемонстрировали сопоставимый уровень сформированности коммуникативной компетенции, о чем свидетельствуют схожие результаты выполнения заданий по письму и говорению. Кроме того, во всех группах отмечено минимальное употребление лингвокультурологических единиц либо их полное отсутствие. Ассоциативный эксперимент также позволил выявить наиболее частотные повторяющиеся в каждой КГ и ЭГ реакции, составляющие ядра ассоциативных полей и рассматриваемых концептов. Таким образом, нами было обеспечено соблюдение исходных условий для реализации дальнейших этапов педагогического эксперимента.

2. Полученные данные позволяют проследить связь между ограниченным использованием лингвокультурологических единиц и общим характером вербализации профессионально значимых концептов. Анализ писем, устных высказываний, а также ассоциативных реакций показывает, что ядра концептов репрезентируются прежде всего с помощью общеупотребительной

лексики, оценочных слов (*хороший, плохой, ужасный, ценный, важный*), а также минимально представленных образных выражений (*крылья, полёт, лететь*). Это свидетельствует о фрагментарном характере формирования профессиональной картины мира, где концепты минимально наполнены культурно-специфическими компонентами.

3.2 Реализация обучающего эксперимента

В качестве следующего этапа выступил обучающий эксперимент. Его участниками стали иностранные студенты-журналисты 1–2 курсов бакалавриата. Эксперимент был проведен в четырёх группах – двух контрольных и двух экспериментальных. Общее количество обучающихся составило 92 человека.

Группа №1 (контрольная) представлена 23 иностранными студентами-журналистами 1 курса.

Группа №2 (экспериментальная) состояла из 24 иностранных студентов, обучающихся на 1 курсе.

Группа №3 (контрольная) – 22 обучающихся 2 курса.

Группа №4 (экспериментальная) – 23 обучающихся 2 курса.

Обучение дисциплине «Русский язык (как иностранный)» студентов из КГ осуществлялось в формате практических занятий с учетом программ, используемых в вузах. Так, в материалах рабочей программы РУДН [Шаклеин, Полякова, Митрофанова, 2023: РПД], рассчитанной на 4 семестра обучения, представлено 14 разделов (например, «Журналистика как вид общественной деятельности», «Деятельность современных СМИ» и др.), включающих ряд тем. В качестве основного средства обучения для КГ было использовано учебное пособие С.И. Дерягиной [2015]. В качестве дополнительных учебных материалов выступали учебные пособия О.В. Лютовой [2008], А.Н. Богомолова [2019].

Обучение ЭГ также осуществлялось на базе указанных пособий с дополнением созданной нами системы заданий по отобранным концептам,

связанным с важными аспектами и проблемами современной журналистской деятельности. В разрабатываемых нами материалах, предложенных иностранным студентами из экспериментальных групп, предпринята попытка учесть опыт исследователей, работающих в области преподавания РКИ журналистам.

Как отмечалось ранее, в качестве основы предлагаемого комплекса упражнений выступает текст и сопровождающие его предтекстовые и послетекстовые задания. Отметим, что в обозначенную традиционную методику работы с текстом была интегрирована технология развития критического мышления и такие ее педагогические приемы, как синквейн, ментальные карты и сторителлинг.

Педагогический эксперимент базируется на следующей *гипотезе*: формирование профессиональной картины мира иностранных студентов-журналистов на русском языке будет эффективным, если:

- анализировать профессиональную картину мира как когнитивную структуру, включающую предметно-профессиональный и социокультурный компоненты и вербализующуюся в профессиональной языковой картине мира;
- использовать концептуальный подход, способствующий освоению значимых для журналистов концептов, которые составляют их профессиональную картину мира;
- строить обучение на основе педагогического инструментария и инструментария прикладной лингвокультурологии, применение которых обеспечивает отбор и организацию учебного материала, репрезентирующего содержание концептов;
- внедрить поэтапную систему упражнений, обеспечивающую переход от изучения языковых единиц, репрезентирующих концепты, к их использованию в профессиональном общении на русском языке.

Данная гипотеза определила *цель* настоящего эксперимента – проверить эффективность предлагаемой методики обучения русскому языку иностранных студентов-журналистов в российских вузах.

Обучение экспериментальных групп осуществлялось на базе той же учебной программы и пособий, но с использованием дополнительных методических разработок, включающих систему заданий по выбранным концептам (*общество, СМИ, свобода, правда, информация, новость, этика, коммуникация*) и интегрированных в тематический план.

Необходимо подчеркнуть, что используемые нами концепты тесно связаны друг с другом. Кроме того, поскольку они были выявлены в учебных пособиях, репрезентирующий их лексический материал в том или ином объеме представлен в разных разделах, что дает возможности для внедрения в них разработанных нами заданий. Так, при выборе раздела для работы с отдельным концептом мы руководствовались тематической направленностью. Это обусловлено также самой спецификой обучения лексическому материалу, входящему в концепты. Так, «тематически связанные слова усваиваются легче и быстрее семантически связанных» [Лазарева, 2012: 75]. Полученное распределение отражено в таблице 9.

Таблица 9. Распределение концептов по темам рабочей программы

Курс	№	Темы	Концепты
1	1.	Журналистика как вид общественной деятельности.	Свобода
	2.	Деятельность современных средств массовой информации. Язык средств массовой коммуникации.	СМИ
	3.	Деятельность современных средств массовой информации. Появление жанра «репортаж».	Коммуникация
	4.	Роль прессы (печати) в современном обществе.	Информация
	5.	Роль радио в современном обществе.	Новость
	6.	Роль телевидения в современном обществе.	Правда
	7.	Роль Интернета в современном обществе.	Этика, общество
2	8.	Влияние средств массовой информации на общество.	Общество, новость
	9.	Основные тенденции развития СМИ.	СМИ
	10.	Использование техники в СМИ.	Коммуникация
	11.	Новое информационное общество.	Правда
	12.	Формы собственности в СМИ.	Этика
	13.	Свобода массовой информации.	Свобода
	14.	Функции журналистики в обществе.	Информация

Предлагаемая система заданий состоит из 7 блоков для 1 курса и 7 для 2 курса. Изучение каждого блока целесообразно осуществлять в рамках отдельного занятия.

Отметим целесообразность проведения повторной работы с концептами через определённые промежутки времени (на каждом курсе), постепенно переходя от более простого материала к более сложному, а также учитывая выбранные и описанные нами ранее основные принципы обучения РКИ. Это способствует закреплению приобретенных знаний и навыков, активизации лексики и постепенному формированию профессиональной картины мира журналиста на занятиях по русскому языку.

Разработанная нами система заданий прежде всего направлена на развитие продуктивных видов речевой деятельности, таких как говорение и письмо, но при этом также предусматривает чтение и аудирование.

Каждый блок структурирован таким образом, что включает в себя текст, предтекстовые задания, направленные на подготовку к восприятию и пониманию текста, и послетекстовые задания, способствующие анализу и критическому осмыслению прочитанного.

Система заданий содержит языковые [Азимов, Щукин, 2009: 365] и речевые упражнения [Азимов, Щукин, 2009: 259], а также включает как индивидуальные, так и групповые формы работы (в парах, в командах), что способствует не только освоению нового материала, но и его активному употреблению в общении на профессиональные темы. Также важную роль играет обучение русскому языку с помощью заданий, основанных на таких приемах технологии критического мышления, как:

- синквейн (помогает структурировать информацию, выделять ключевые идеи, обогащать словарный запас, работая с синонимами и ассоциациями);
- сторителлинг (развивает коммуникативные умения и навыки в устной и письменной речи, помогает журналистам создавать увлекательные, убедительные и логически оформленные тексты);
- ментальные карты (способствуют развитию критического мышления, систематизации и визуализации информации, а также запоминанию лексического материала).

Другим важным аспектом разрабатываемой системы заданий стало использование сочетания лингвокультурологического и педагогического инструментария. Лингвокультурологический подход, предлагающий чтение лингвокультурологического комментария и работу с отдельными единицами на занятиях по РКИ, помогает студентам осознать культурные особенности концептов и их значение в журналистике, а используемые педагогические принципы, методы, технологии и приемы обеспечивают структурированное и поэтапное усвоение материала.

Отметим, что работа с лингвокультурологическим комментарием также пробуждает интерес к русской культуре, мотивируя студентов сопоставлять ее с собственной культурой, что способствует реализации межкультурной коммуникации и более успешному изучению русского языка.

Рассмотрим предлагаемую нами систему упражнений для иностранных студентов-журналистов 1 курса по концепту «Свобода».

Блок упражнений для студентов 1 курса.

Задание 1. Ответьте на вопросы.

- 1) *Как вы понимаете слово «свобода»?*
- 2) *Важна ли свобода в журналистике? Почему?*

Методический комментарий. Преподаватель предлагает студентам прочитать вопросы и ответить на них. При необходимости он задает уточняющие вопросы и корректирует ответы. Данное задание помогает обучающимся «погрузиться» в тему, активизировать знания и заинтересовать, а также стимулирует мышление и подготавливает к дальнейшему изучению материала.

Задание 2. Прочитайте лингвокультурологический комментарий.

Тема свободы в русской культуре занимает особое место. Пословица «Хорошо птичке в золотой клетке, а того лучше на зеленой ветке» передаёт важное качество русской души – предпочтение свободы над удобством и богатством.

«Золотая клетка» – это метафора для красивой, но несвободной жизни. В русской культуре золото имеет глубокое символическое значение. С одной стороны, в православии оно символизирует божественный свет, вечность и духовные ценности (например, в иконописи). С другой стороны, в светских традициях золото символизирует власть, богатство и силу. Но несмотря на привлекательность блеска благородного металла, клетка остается клеткой – символом попавшей в неволю птицы.

В то же время «зелёная ветка» понимается не только как часть природы, но и как символ свободы, естественности и независимости. Народная мудрость говорит, что даже самая красивая и дорогая клетка не сравнится с ощущением свободного полёта среди зелени и свежего воздуха. Здесь важен контраст между блеском золота и спокойствием живой природы.

Прекрасный пример этого конфликта даёт поэма Александра Сергеевича Пушкина «Цыганы». Главный герой, Алеко, уходит из богатой городской жизни, потому что чувствует себя заключённым в «золотую клетку» – «неволю душных городов». Он мечтает о настоящей свободе и находит её среди цыган, живущих на природе. Но вскоре выясняется, что свобода требует не только бегства от прежней жизни, но и способности соблюдать законы нового сообщества. Трагедия Алеко состоит именно в том, что он не сумел приспособиться к правилам свободной жизни. Великий русский писатель напоминает читателям: обрести свободу непросто, это долгий путь, который удаётся пройти далеко не каждому.

Методический комментарий. Выполнение задания начинается с того, что преподаватель предлагает студентам вслух прочитать лингвокультурологический комментарий. После прочтения он обращает внимание на ключевые понятия: «золотая клетка», «зелёная ветка» и «свобода», а также на имя А.С. Пушкина и название его поэмы «Цыганы». Преподаватель объясняет незнакомые слова и выражения, при необходимости задаёт вопросы на понимание текста (например, «Какое значение имеет золото в русской

культуре?», «Почему клетка – это символ несвободы, а природа – символ свободы?», «В чём состояла трагедия героя Пушкина?»). Студенты отвечают на вопросы, при необходимости делают пометки.

Задание направлено на введение студентов в культурный контекст концепта «свобода» через анализ народной мудрости и классической литературы, демонстрацию того, как он осмысливается в русской традиции, а также подготовку к выполнению последующих заданий, связанных с темой свободы в профессиональной деятельности журналиста.

Задание 3. Выделите в лингвокультурологическом комментарии (задание 2) главную, по вашему мнению, информацию. Расскажите, что символизирует свободу и несвободу в русской культуре. Сравните с символами этих понятий в вашей стране.

Методический комментарий. Преподаватель предлагает студентам самостоятельно перечитать лингвокультурологический комментарий, обращая внимание на ключевые маркеры лингвокультурных смыслов: противопоставление «золотой клетки» и «зелёной ветки», пушкинский пример с Алеко, религиозную и светскую символику золота. Далее педагог просит нескольких обучающихся представить результаты группе и инициирует мини-обсуждение, во время которого студенты могут дополнить ответы одноклассников или возразить им. После чего преподаватель просит устно объяснить, как воспринимается понятие «свобода» в русской и в их родной культуре.

Это задание направлено на развитие навыков анализа текста, сопоставления концептов и реализации диалога культур. Студенты учатся выделять ключевые идеи, а также сравнивать и анализировать культурные различия в восприятии важных для журналистов понятий, таких как «свобода». Примеры некоторых ответов представлены в приложении 7.

Задание 5. Прочитайте синквейн, ознакомьтесь с его структурой и выполните следующие задания.

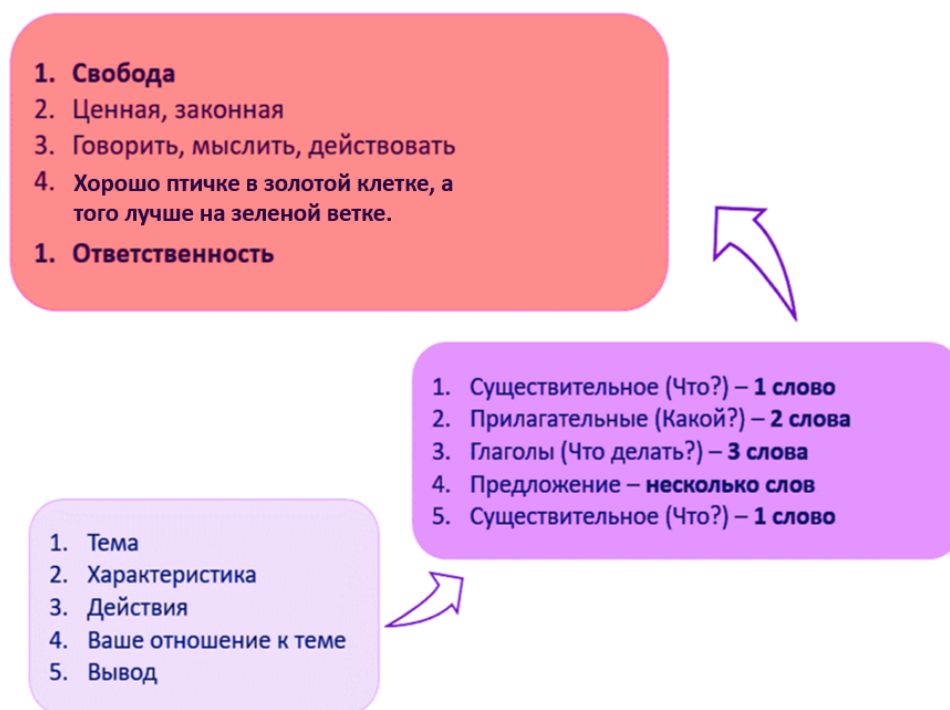


Рисунок 16.

А) Запишите синонимы к словам «говорить», «мыслить», «действовать».

Б) Продолжите предложение: «Свобода нужна, чтобы мыслить, говорить, действовать, творить, ..., ..., ...».

В) Ответьте на вопрос: почему свобода важна для журналиста?

Методический комментарий. Преподаватель показывает студентам слайд с синквейном и объясняет, что это такое и как он строится. Студенты сначала самостоятельно подбирают синонимы к указанным словам. Затем преподаватель проверяет ответы и просит обучающихся прочитать полученные слова, не повторяя ранее озвученные. После чего выполняется часть Б. Студенты по очереди дополняют предложение о свободе, создавая цепочку действий. Часть В представляет собой опрос, во время которого обучающиеся дают краткие ответы, таким образом подготавливаясь к последующей дискуссии. Ее цель – систематизировать и вывести в речь тематическую лексику, научить выражать личное отношение к лингвокультурным явлениям сквозь призму профессиональной деятельности, тем самым связывая концепт с

журналистикой. Работа с синквейном обеспечивает формирование ассоциативных связей и развитие аргументированной речи.

Задание 6. Примите участие в дискуссии на тему «Свобода и несвобода в журналистике: что для журналиста является "золотой клеткой", а что "зеленой веткой"?»

Методический комментарий. Цель данного задания – сформировать у студентов-журналистов умение анализировать и обсуждать важные профессиональные проблемы, осмысляя их с точки зрения прикладной лингвокультурологии. Преподаватель демонстрирует тему на слайде, организует дискуссию, записывает ответы обучающихся, а также при необходимости задает дополнительные вопросы, помогающие анализировать разные точки зрения, строить аргументированные высказывания. Иностранные студенты по очереди озвучивают свое мнение.

Приведем некоторые примеры устных ответов студентов 1 курса:

Студент из Вьетнама: *Для журналиста «золотая клетка» – это когда ты должен писать только то, что говорит директор. Свобода – это возможность рассказывать о реальных проблемах.*

Студент из Китая: *Есть такие СМИ, когда ты не можешь писать правду. Не можешь работать честно, но получаешь хорошую зарплату. Я считаю, что это настоящая «золотая клетка». Это даёт стабильность, но не думаю, что это правильно. «Зелёная ветка» – это объективность.*

Студент из Ганы: *«Золотая клетка» – это коррупция. «Зеленая ветка» – это правда. Свобода для журналиста – это правда.*

Студент из Монголии: *Журналист может бояться, это не так важно. Его свобода – это его право говорить правду.*

Студент из Чада: *Я думаю, как русские люди. Свобода – это природа. Журналисты должны об этом говорить. Сейчас мы должны защищать природу и культуру, потому что иногда большие компании говорят нам молчать о проблемах, чтобы не терять прибыль.*

Задание 7. Изучите ментальную карту и заполните пропуски в ней.

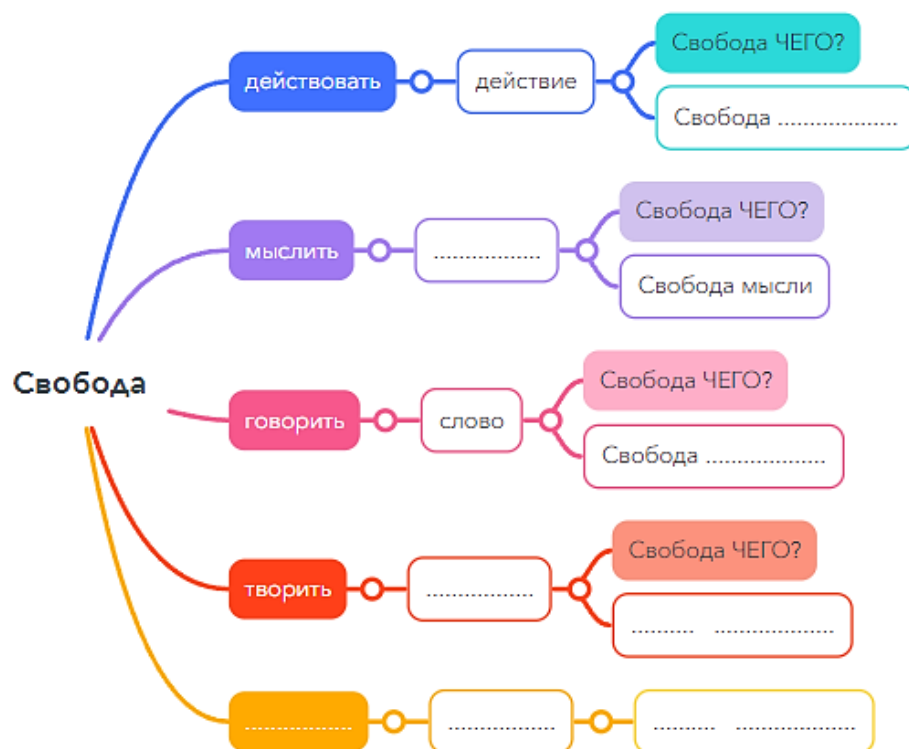


Рисунок 17.

Методический комментарий. Преподаватель показывает ментальную карту, в которой есть незаполненные блоки, и объясняет задание. Студенты индивидуально анализируют карту и вписывают недостающие элементы. После выполнения преподаватель предлагает обсудить заполненные карты всем классом, задает уточняющие вопросы при необходимости. Затем проверяет тетради, указывая студентам на их ошибки, предлагая проанализировать и исправить их самостоятельно.

Цель задания – сформировать навык систематизации полученных знаний, научить видеть связи между понятиями. Его выполнение также способствует развитию навыков критического мышления и работы с визуальной информацией.

Задание 8. Обсудите вопросы в парах:

- 1) Что означает словосочетание «свобода творчества»?
- 2) Почему журналистика является творческой профессией?
- 3) Как вы считаете: в вашей профессии есть проблемы, связанные со свободой творчества? Если да, то какие?

Методический комментарий. Преподаватель объясняет задание и организует работу в парах. Студенты обсуждают каждый вопрос, при необходимости записывая краткие тезисы. По истечении отведенного на обсуждение времени (10 минут) преподаватель выборочно опрашивает студентов, уточняя, какой ответ дал его собеседник.

Задание направлено на развитие диалогической речи, формирование умений аргументировать свою точку зрения с помощью средств русского языка, анализировать профессиональные особенности, выявлять проблемы, связанные со свободой творчества в журналистике, а также позволяет закрепить уже изученный материал.

Задание 9. Объясните значение пословицы. Есть ли в вашем языке аналогичная пословица?

Учение – свет, а неученье – тьма.

Методический комментарий. Один из студентов читает задание, после чего преподаватель задает вопрос группе: *«Как вы понимаете эту пословицу?»*. Проводится опрос нескольких человек, далее преподаватель уточняет, все ли согласны с озвученными тезисами и говорит, какой ответ был верным. Приведем в качестве примера один из ответов: *учиться – это хорошо, это свет, который помогает видеть. А не учиться – это плохо, как темная ночь, когда ничего не видно. Если вы хорошо учитесь, вы можете хорошо видеть мир.*

После того, как значение пословицы было обсуждено в группе, преподаватель спрашивает: *«Есть ли аналогичная пословица в родных языках студентов?»*. В китайском языке, по словам иностранных обучающихся из КНР, точно такой же пословицы нет, однако в качестве альтернативы студенты озвучили выражения, которые в переводе на русский язык обозначают следующее: *«Прочитав более десяти тысяч книг, можно писать так, как будто боги рядом»*, *«Нет предела новым знаниям»*. Приведем также некоторые ответы в переводе с других языков: португальский (досл.): *«Знание – свет разума»*, английский (досл.): *«Познание – глаз разума»*, *«Учение – свет, а неученье – тьма»* и др.

Далее преподаватель подводит итоги обсуждения, выделяя ключевые моменты и подчеркивая важность образования и знаний в разных культурах.

Описываемое задание направлено на знакомство студентов с лингвокультурологической единицей «Учение – свет, а неученье – тьма», которая впоследствии встретится им во втором тексте, а также её сопоставление с пословицами, существующими в родных языках обучающихся.

Задание 10. Прочитайте текст. Дополните его подходящими предложениями из рамки.

А) Технологии дают новые инструменты для творчества.

Б) Образование также играет ключевую роль в развитии творческих навыков журналистов.

В) Таким образом, свобода творчества в журналистике – это ценное право, которое необходимо защищать и развивать в современном мире.

Г) В настоящее время Конституция РФ защищает право на свободу творчества и выражения мыслей.

Творчество и свобода в журналистике

Творчество – это значимая часть человеческой культуры и общества. Оно включает научные открытия, искусство, технологии и т. д. И, конечно, это очень важно для журналистики. Журналистика играет ключевую роль в информировании общества, распространении различных идей. Однако свобода журналистского творчества часто сталкивается с серьезными проблемами.

В истории России этот вопрос был особенно актуален во времена СССР, когда государство строго контролировало художников, писателей и журналистов. (1)_____.

Люди могут свободно делиться своими идеями и чувствами без страха, а СМИ – публиковать актуальную информацию.

Работа журналиста включает два основных этапа: сбор информации и ее представление. Государство должно обеспечивать защиту этих процессов, включая отсутствие цензуры, равные права для всех журналистов и защиту

их авторских прав. Это создает условия для честной и открытой журналистики.

(2) _____. Как сказал известный русский писатель И.С. Тургенев: «Учение – не только свет, по народной пословице, – оно также и свобода. Ничто так не освобождает человека, как знание». Важно создавать качественные образовательные программы, которые дают возможность будущим журналистам развивать свои навыки, критически мыслить и делиться идеями. Свободное обсуждение различных точек зрения помогает создавать более полное представление о мире.

(3) _____. Активно используется искусственный интеллект, появляются разные удобные программы и приложения для создания контента, а также социальные сети и онлайн-платформы. Однако они могут стать причиной для новых проблем и ограничений. Информация становится быстрее и доступнее, по этой причине появляется все больше фейковых новостей. Это означает, что важно одновременно сохранять право журналистов на свободу творчества и давать аудитории доступ к достоверной информации.

(4) _____.

Методический комментарий. Преподаватель объясняет задание: студенты самостоятельно читают данный текст и вставляют пропущенные части из предложенного списка. Работа выполняется индивидуально. После этого обучающиеся читают текст вслух по очереди, параллельно проводится коллективная проверка правильности заполнения пропусков. Далее студенты объясняют, почему именно такое предложение подходит к каждому пропуску.

Тематика, главная идея текста и описанные проблемы помогают иностранным студентам-журналистам усвоить концепт «свобода», расширяя профессиональную картину мира и показывая его важность в журналистике, а также тесную связь с образованием и технологиями.

Задание с пропусками помогает иностранным студентам развивать навыки анализа информации и отличать главное от второстепенного. Кроме того, это способствует лучшему пониманию структуры текста и развивает контекстуальную догадку.

Задание 11. Подтвердите или опровергните предложенные тезисы, используя информацию из текста. Объясните свою точку зрения.

- 1) Государство не предоставляет правовые гарантии свободы творчества для журналистов.
- 2) Образование не оказывает значительного влияния на развитие профессиональных навыков журналиста.
- 3) Высказывание Тургенева «Учение – не только свет, по народной пословице, – оно также и свобода. Ничто так не освобождает человека, как знание» имеет отношение к современной журналистике.
- 4) Цифровые технологии дают только новые возможности для журналистского творчества, не создавая дополнительных проблем.
- 5) Государственная защита авторских прав является важным условием для развития свободной журналистики.

Задание 12. Придумайте и расскажите историю на тему «Свобода в журналистике». Для этого изучите план и ответьте на вопросы, используя предложенные выражения:

- «свобода творчества» / «свобода слова» / «свобода мысли»;
- «Хорошо птичке в золотой клетке, а того лучше на зеленой ветке»;
- «Учение – не только свет, по народной пословице, – оно также и свобода. Ничто так не освобождает человека, как знание».

Таблица 10.

Пункты плана	Вопросы преподавателя
1. Знакомство с героиней истории.	1) Как ее зовут? Сколько ей лет? Откуда она? 2) Почему девушка решила стать журналистом? 3) Где она работает? 4) Что для нее важно в работе?
2. Описание проблемы.	5) На какую важную тему она пишет статью? 6) Кто или что мешает ей написать правду? 7) Какой сложный выбор она должна сделать?

3. Поиск решения.	8) <i>Что думают о ситуации ее коллеги?</i> 9) <i>О каких вариантах решения проблемы думает девушка?</i> 10) <i>Что из этого в итоге делает журналистка?</i>
4. Конец истории.	11) <i>К какому результату привело ее решение?</i> 12) <i>Что она поняла о свободе в журналистике?</i> 13) <i>Как изменилась её работа после этого?</i>

Методический комментарий. Преподаватель делит студентов на группы по 3-4 человека, назначает капитана команды и приступает к объяснению задания по сторителлингу, обращая внимание на выражения, которые необходимо включить в будущую историю.

Далее педагог показывает на слайде план, позволяющий студентам сориентироваться в структуре будущего рассказа, и говорит о том, что каждый его пункт будет включать по 3-4 вопроса, ответы на которые составят основную часть истории. План состоит из 4 пунктов: знакомство с героиней; описание проблемы; поиск решения; конец истории.

После того как преподаватель убедился в том, что все иностранные обучающиеся поняли задание, группы приступают к его выполнению. На слайд выводится актуальный пункт плана, и педагог начинает задавать вопросы, входящие в него. Каждый вопрос повторяется два раза, после чего делается пауза, предназначенная для обсуждения ответа группами. Капитан команды записывает итоговый вариант.

После завершения работы над одной частью преподаватель переключает слайд с пунктом плана и задает следующие несколько вопросов. Когда ответы на все 13 вопросов записаны (см. табл. 10), дается 5 минут на доработку итогового варианта истории: его корректировку и дополнение. Преподаватель наблюдает за процессом, помогая при необходимости.

По окончании работы каждая группа по очереди устно презентует свою историю. Преподаватель оценивает содержание и логичность речи, а также анализирует употребление лексики по теме и допущенные ошибки.

После презентации всех историй проводится общее обсуждение, где студенты делятся впечатлениями. Преподаватель помогает студентам подвести

итоги и сформулировать выводы о том, как данное задание и предшествующие ему упражнения помогли им лучше понять тему. Для этого он может задавать такие вопросы: «Что вы узнали о свободе сегодня?», «Какую роль играет свобода в жизни и работе журналиста?», «Какая пословица лучше всего описывает свободу? Почему вы так думаете?», «Какая бывает свобода? Свобода творчества. А ещё?» и др.

Представленное задание направлено на углубление понимания концепта «свобода» в журналистике, развитие навыков критического мышления, творческого письма и устной монологической речи, а также умение работать в команде. Задание решает задачу комплексного развития языковых и коммуникативных навыков студентов, а также их применения в общении на профессиональные темы.

Самостоятельная работа:

Задание 13. Подготовьте монолог (20-25 предложений) на тему: «Роль свободы в современной журналистике». Используйте предложенный план.

План монолога

- 1) Введение: что значит свобода для журналиста?*
- 2) Основная часть:*
 - Примеры проявлений свободы и несвободы в профессии.*
 - Влияние технологий на творческую свободу.*
 - Баланс между свободой и ответственностью.*
- 3) Заключение: ваше мнение о будущем свободы в журналистике.*

Методический комментарий. Для повторения и закрепления материала студентам предлагается выполнение задания для самостоятельной работы. Предварительно преподаватель озвучивает задание и объясняет требования к монологу: объем не менее 20 предложений, раскрытие всех пунктов плана, аргументация своей точки зрения. Студенты готовят монолог дома и представляют его на следующем занятии устно. Чтение не допускается. Разрешено использование тезисного плана.

Цель задания – развитие навыков письменной и устной аргументированной речи с использованием лексических единиц, формирующих концепт «свобода».

Подчеркнем, что все описанные задания, составленные и расположенные с учетом выбранных нами элементов лингвокультурологического и педагогического инструментария, формируют единую целостную систему, направленную на комплексное развитие у иностранных обучающихся языковых и коммуникативных навыков, необходимых для эффективного профессионального общения.

Для демонстрации преемственности и системности разработанных нами средств обучения представим следующий блок упражнений по концепту «свобода» для второго курса. При его разработке уделялось особое внимание сохранению похожей методической структуры работы с концептом, что позволяет обеспечить преемственность между учебными материалами для 1 и 2 курсов. В то же время блок для второго курса демонстрирует усложнение содержания: углубляется профессиональный контекст заданий и увеличивается количество используемых лингвокультурологических единиц.

Блок упражнений для студентов 2 курса.

Задание 1. Прочитайте информацию из этимологических словарей о слове «свобода» (см. приложение 6) и ответьте на вопросы.

- 1) Как вы понимаете слово «свобода»?*
- 2) С какими словами связано понятие «свобода» в славянских языках?*
- 3) Что, по мнению авторов словарей, значило «быть свободным» для древних славян?*

Задание 2. Прочитайте лингвокультурологический комментарий.

Слово "свобода" в русском языке имеет глубокие корни, восходящие к общеславянскому "svoboda" и индоевропейской основе "se-, sie-" (свой, себя). В старославянском языке слово "свобода" было связано с понятием "свобѣство" (принадлежность своим, общность, личность). Таким образом, свобода исторически осмыслялась не просто как независимость от чего-либо, а как

принадлежность к своему коллективу, роду или племени. Быть «свободным» значило быть «при своём народе», а не быть изгнанным или рабом у чужих.

*Эта глубинная связь свободы с идеей "своего" ярко проявляется в русской литературе. Здесь свобода – это прежде всего возможность найти **своё** место и **свой** путь. Например, поэт Николай Алексеевич Некрасов после отмены крепостного права написал: «С детства никем не запуган, свободен, // **Выберешь дело, к которому годен**». Здесь свобода – это прежде всего **выбор** своего дела, возможность найти **своё** место и **свой** путь. С другой стороны, Н.А. Некрасов подчеркивает, что каждое дело и жизнь в целом должны быть наполнены **гражданской ответственностью**. Об этом говорит одна из известнейших цитат писателя: «Поэтом можешь ты не быть, но **гражданином быть обязан**».*

Задание 3. Ответьте на вопросы.

- 1) Как в русской культуре понимается свобода?
 - 2) Как вы понимаете цитату Н.А. Некрасова «Поэтом можешь ты не быть, но гражданином быть обязан»?
 - 3) Как понимаются понятия «свобода» и «свобода выбора» в вашей культуре?
 - 4) Как вы считаете, какую роль играет свобода в журналистике?
- Можно ли сказать, что в вашей профессии свобода связана с гражданской ответственностью?

Задание 4. А) Соедините пословицу и ее значение.

1) За словом в карман не полезет.	А) То, что написано, останется навсегда и изменить это трудно даже с большими усилиями.
2) Слово не нож, а до ножа доводит.	Б) Словами можно обидеть, сильно ранить чувства другого человека.

3) Что написано пером, не вырубишь топором.	В) Сказанные слова нельзя вернуть обратно. Нужно думать перед тем, как говорить.
4) Молвишь – не воротишь, а плюнешь – не подымешь.	Г) Этот человек быстро находит нужные слова, легко разговаривает и уверенно выражает мысли.

Б) Ответьте на вопросы:

– Согласны ли вы с этими пословицами?

– Есть такие же или похожие пословицы в вашем языке?

Задание 5. Найдите в вашем языке и выпишите пословицы о свободе и свободе слова. Переведите их на русский язык и объясните значение.

Задание 6. Прочитайте синквейн, заполните пропуски. Выполните задания к нему.

А) Заполните пропуски.

1) Свобода

2) Независимая, _____ (какая?)

3) Открывает, _____, _____ (что делает?)

4) Свобода – воздух, необходимый для жизни.

*5) _____ (что? – **вывод**)*

Б) Как вы понимаете выражение «Свобода – воздух, необходимый для жизни»? Согласны ли вы с ним? Почему?

В) Напишите небольшой текст (7–10 предложений) на тему «Свобода – воздух, необходимый для журналиста». Используйте слова из синквейна.

Задание 7. Ответьте на вопросы.

1) Как вы понимаете словосочетания «свобода информации» и «свобода слова»?

2) Какую роль играет свобода информации для журналиста?

Задание 8. Прочитайте текст и придумайте для него название.

Сейчас большую популярность получила интернет-журналистика, в связи с этим понятия «свобода информации» и «свобода массовой информации» стали очень актуальными. Интернет-СМИ отличаются своей высокой скоростью, открытостью, интерактивностью. Аудитория сразу становится участником процесса распространения информации через социальные сети, пишет свое мнение в комментариях. Свобода массовой информации имеет большое значение для гражданской активности в социуме.

Существуют трудности в понимании этих терминов. С одной стороны, люди понимают свободу информации как возможность транслировать любые идеи и факты. Это особенно легко в эпоху онлайн-журналистики. С другой стороны, есть закон и этика, которые регулируют действия. Свобода не означает возможность делать всё что захочется в любое время. Важно помнить о юридических и этических ограничениях, принятых в обществе.

Для журналиста свобода деятельности и информации проявляется в творчестве, использовании профессиональных умений, оценке разных событий, но при этом необходимо понимание социальных норм и знание законов. Каждый журналист использует свои возможности по-разному, но он не должен забывать о добре, правде и справедливости. Это помогает развитию общества.

И, конечно, настоящий профессионал всегда заботится о словах, которые он говорит или пишет. Как мы знаем, «слово не нож, а до ножа доводит» – сказанное может сделать больно другому человеку или навредить всему обществу. Важно писать честно и уважительно относиться ко всем людям. Слово – это главный инструмент в руках журналиста, поэтому ответственная социальная позиция является важной частью свободы массовой информации и журналистики.

Задание 9. Ответьте на вопросы.

- 1) Какие особенности есть у интернет-журналистики?*
- 2) Какую роль играет свобода массовой информации в обществе?*

3) О чем должен помнить каждый журналист в своей профессиональной деятельности?

Задание 10. Выпишите все словосочетания со словом «свобода».

Задание 11. Найдите в тексте синонимы к словам: распространять, общество, интернет-журналистика.

Задание 12. Найдите в тексте 5 идей, которые вы считаете самыми важными для профессии журналиста. Объясните свою точку зрения.

Задание 13. Заполните ментальную карту, используя информацию из текста и лингвокультурологического комментария.



Рисунок 18.

Задание 12. Придумайте и расскажите историю, используя план.

Представьте, что вы уже опытный журналист и вас пригласили читать лекцию на тему «Свобода СМИ» для студентов 1 курса. Чтобы сделать занятие увлекательным и запоминающимся, вы решили рассказать свою личную историю, которая покажет важность свободы прессы и поможет студентам лучше понять сложности профессии.

План

1) Познакомьтесь с аудиторией. Немного расскажите о себе (вашем персонаже), своей работе и опыте.

- 2) Объясните студентам, почему тема «Свобода СМИ» очень важна для журналистов. Расскажите о проблемах и важных моментах.
- 3) Расскажите историю из своей работы, когда вы столкнулись с трудностями.
- 4) Подведите итог. Задайте вопросы аудитории.

Задание 13. Один студент хочет поспорить с Вами. Ответьте на его возражение: «Я не согласен! Не может быть свободы информации, если существуют ограничения».

Самостоятельная работа:

Задание 14. На основе изученного материала и услышанных историй из задания 12 напишите статью (20-30 предложений) на тему «Свобода информации в мире и журналистике» для интернет-журнала.

В конце изучения каждого блока системы упражнений на занятиях осуществлялось подведение итогов, а также проводился устный и письменный контроль.

Во время устного контроля проводился индивидуальный опрос. Приведем примеры вопросов по концепту «свобода» для 2 курса:

- 1) Как понимается слово «свобода» в русской культуре?
- 2) Как цитата Н.А. Некрасова «Поэтом можешь ты не быть, но гражданином быть обязан» связана с современной журналистикой?
- 3) Какие пословицы о свободе вы знаете? Объясните их значение?
- 4) Какую роль играет свобода слова в журналистике?
- 5) Как вы понимаете словосочетание «свобода информации»? и др.

Также приведем пример заданий для письменного контроля, проведенного после изучения концепта «свобода» студентами 2 курса:

Задание 1. Напишите значение словосочетаний и пословиц:

- За словом в карман не полезет.
- Слово не нож, а до ножа доводит.

Задание 2. Подтвердите или опровергните тезис. Обоснуйте свою точку зрения (7-10 предложений).

Тезис: *«Для журналиста профессиональная свобода – это не право говорить всё что угодно, а возможность выбирать темы, иметь доступ к информации и защиту при честной работе. Именно эти условия создают свободу творчества.»*

Задание 3. Напишите заметку для журнала на тему «Свобода слова в интернете: новые возможности и опасности». Объем – 15-20 предложений. Используйте в тексте 1–2 пословицы.

Контроль позволил оценить усвоение учебного материала по определенному профессионально значимому концепту. Подчеркнем, что предлагаемая система заданий, состоящая из блоков для 1 и 2 курса, позволяет комплексно развивать языковую и коммуникативную компетенции студентов-журналистов, изучающих РКИ, постепенно формируя у них профессиональную картину мира.

Педагогический эксперимент продемонстрировал эффективность разработанной нами системы заданий, что находит подтверждение в рамках контрольного эксперимента, описанного далее.

3.3 Контрольный этап педагогического эксперимента

После проведения обучающего эксперимента нами была реализована диагностическая проверка, направленная на получение объективных данных для сравнительного анализа с результатами констатирующего эксперимента с целью оценки эффективности применённой методики обучения РКИ.

Кроме того, как и во время диагностического этапа, преподаватель фиксировал случаи употребления лингвокультурем иностранными студентами в устной речи или на письме. Это позволило обнаружить динамику развития и функционирование в профессиональном общении лингвокультурологической компетенции – важнейшей составляющей коммуникативной компетенции будущего журналиста.

Для определения эффективности предложенной методики обучения РКИ были повторно использованы задания, которые ранее выполнялись студентами

в рамках констатирующего этапа. Это обеспечило сопоставимость данных и позволило наглядно продемонстрировать качественные и количественные изменения в формировании профессиональной коммуникативной компетенции студентов в ходе педагогического эксперимента.

Таким образом, контрольный этап включал в себя:

- направленный ассоциативный эксперимент;
- задания по письму и говорению.

Рассмотрим полученные в контрольных и экспериментальных группах результаты.

3.3.1 Проведение ассоциативного эксперимента на контрольном этапе педагогического эксперимента

В таблице 11 представлены списки наиболее частотных ассоциатов студентов-журналистов к указанным словам-стимулам, отобранных в соответствии с критериями анализа результатов АЭ (см. приложение 2).

Таблица 11. Результаты ассоциативного эксперимента
(контрольный этап)

Слова-стимулы	Слова-реакции КГ и ЭГ																	
	часть речи	Количество реакций				часть речи	Количество реакций				часть речи	Количество реакций						
		Им. сущ.	1 курс		2 курс		Им. прил.	1 курс		2 курс		Глагол	1 курс		2 курс			
			К Г	Э Г	К Г			Э Г	К Г	Э Г			К Г	Э Г	К Г	Э Г		
Журналист	Профессия	6	8	7	8	Профессиона- льный	3	6	2	7	Писать	6	5	5	4			
	Работа	5	6	6	6	Умный	4	4	3	5	Говорить	3	4	4	6			
	Журналистика	3	4	4	5	Ответственный	-	6	2	5	Спрашивать	5	3	6	2			
	Профессионал	-	4	2	5	Интересный	3	3	4	2	Интервью- ировать	-	6	2	5			
	Газета	3	2	4	4	Хороший	2	3	3	2	Думать	2	4	3	4			
	Журнал	2	3	4	2	Внимательный	2	4	-	3	Публиковать	2	2	1	5			
	Корреспондент	-	4	-	3	Международный	1	2	2	3	Сообщать	1	2	3	2			
	Репортёр	-	5	-	3	Иностранный	1	4	-	2	Обсуждать	-	3	-	5			
	Новость	3	1	1	2	Честный	-	3	1	2	Находить	1	2	3	2			
	Статья	1	2	1	3	Талантливый	-	1	2	3	Сравнивать	-	4	1	3			
	Интервью	-	3	-	2	Свободный	-	3	1	3	Комменти- ровать	-	2	-	2			
	Телевидение	1	2	2	-	Объективный	1	2	-	2	Анализиро- вать	-	-	1	3			
	Интервьюер	1	2	-	2	Независимый	-	2	-	2	Информиро- вать	-	2	-	2			
	Эфир	-	3	-	1													
	Общество	Народ	3	5	4	6	Сложный	5	4	6	6	Жить	5	6	7	5		
Страна		4	3	5	4	Большой	4	5	3	5	Развиваться	4	6	3	6			
Государство		1	5	2	5	Общественный	1	4	2	5	Общаться	3	3	4	5			
Культура		1	4	1	6	Культурный	2	3	3	1	Учиться	2	4	1	5			
Традиция		2	3	1	3	Современный	1	4	-	5	Управлять	-	4	-	4			
Люди		2	2	3	2	Социальный	-	5	-	4	Создавать	2	2	1	3			

	Семья	4	3	-	1	Свободный	-	3	1	4	Строить	1	1	3	4
	Группа	2	2	2	2	Гражданский	1	-	3	3	Решать	-	3	1	2
	Человек	-	3	1	3	Коллективный	1	2	-	3	Обсуждать	-	4	-	2
	Порядок	-	3	-	4	Национальный	-	2	1	2	Взаимодействовать	1	2	-	2
	Коллектив	-	3	4	-	Государственный	-	1	1	3	Информировать	-	3	-	2
	Жизнь	1	2	2	2	Закрытый	1	2	-	2	Организовать	-	-	-	3
	История	-	3	1	2	Коммунистический	-	2	2	-					
	Образование	-	2	1	2										
	Прогресс	1	-	-	4										
	Развитие	-	3	-	2										
	Политика	1	-	2	2										
	Единство	-	2	-	2										
СМИ	Информация	5	8	4	6	Информационный	3	5	5	7	Говорить	4	6	3	8
	Журналистика	4	5	5	7	Новостной	1	5	3	6	Сообщать	3	5	4	6
	Интернет	3	6	4	5	Массовый	3	4	2	5	Рассказывать	4	4	3	6
	Газета	2	7	1	4	Печатный	2	4	3	3	Информировать	2	3	5	4
	Телевидение	1	5	3	4	Быстрый	1	6	3	2	Писать	4	3	2	3
	Подкаст	2	4	1	3	Общественный	2	3	3	2	Передавать	1	4	3	2
	Журнал	1	3	1	4	Хороший	2	3	2	2	Комментировать	-	3	3	3
	Новость	1	2	2	3	Государственный	1	3	1	3	Искать	-	3	1	4
	Интервью	-	2	1	4	Честный	1	2	1	3	Публиковать	1	2	1	2
	Репортаж	-	2	-	3	Жёлтый	2	4	-	1	Влиять	1	-	2	2
	Статья	1	1	2	1	Популярный	-	3	1	3	Анализировать	-	2	1	2
	Правда	-	2	1	2	Независимый	1	3	1	-	Создавать	-	3	1	-
	Пресса	1	2	1	1	Газетный	-	2	1	2					
	Агентство	-	3	-	1	Электронный	-	-	-	3					
	Сообщение	-	2	-	2	Официальный	-	-	-	3					
Свобода	Независимость	4	4	6	5	Свободный	3	5	2	8	Говорить	4	5	7	8
	Воля	5	5	3	3	Независимый	4	5	3	5	Делать	5	6	4	5
	Выбор	3	2	4	4	Счастливый	6	4	5	2	Жить	4	6	2	5
	Жизнь	2	4	3	3	Личный	4	3	4	5	Выбирать	2	4	5	3
	Действие	3	1	3	3	Творческий	3	5	3	3	Учиться	1	5	4	2
	Право	1	3	2	4	Ответственный	1	4	4	2	Решать	-	4	2	4
	Слово	2	2	1	3	Ценный	-	3	2	4	Творить	2	2	3	2
	Ответственность	-	3	1	3	Дорогой	1	4	1	1	Отвечать	1	4	-	3
	Творчество	1	3	1	2	Вольный	1	2	3	-	Уважать	2	1	1	2
	Мысль	-	4	-	2	Демократичный	-	-	3	2	Действовать	1	4	1	-
	Человек	1	2	-	3	Справедливый	2	1	-	2	Быть	1	-	3	1
	Мечта	2	3	1	-	Полная	-	2	-	2	Разрешать	1	-	1	2
	Счастье	2	3	-	1						Лететь	-	3	-	-
	Крылья	-	2	1	2										
	Уважение	-	2	-	2										
	Душа	-	-	1	3										
	Народ	-	3	1	-										
	Возможность	-	-	-	3										
Правда	Истина	3	5	3	6	Честный	6	5	4	7	Говорить	7	6	4	5
	Честность	4	5	3	4	Объективный	8	4	3	6	Знать	5	4	4	6
	Культура	2	4	2	4	Истинный	3	5	4	6	Открывать	3	5	3	5
	Ложь	3	1	4	4	Открытый	2	4	3	5	Узнавать	2	1	4	7
	Газета	3	5	3	-	Важный	4	3	2	4	Верить	4	5	3	2
	Добро	4	4	2	3	Чистый	1	3	4	2	Искать	1	4	1	5
	Свет	2	4	3	3	Светлый	1	4	1	3	Жить	1	3	3	1
	СМИ	2	3	2	4	Ложный	1	3	-	4	Уходить	-	5	1	3
	Неправда	4	3	1	2	Дорогой	-	4	1	3	Скрывать	-	2	3	2
	Факт	1	2	3	3	Настоящий	3	2	-	2	Доказывать	1	3	-	3
	Телевидение	2	3	2	1	Горький	-	3	1	2	Уважать	1	2	1	2
	Реальность	2	1	3	1	Ценный	-	1	2	3	Исследовать	-	1	1	3
	Золото	-	2	-	4	Неудобный	-	3	-	1	Спорить	-	1	3	1
	Достоверность	1	2	-	3						Находить	3	-	-	-
	Источник	-	1	2	3										
	Глаза	-	2	1	2										
	Ответственность	-	2	1	2										
	Клевета	-	2	-	2										

Информация	Текст	5	4	4	5	Важный	7	6	5	3	Говорить	4	5	3	6
	Язык	4	4	3	4	Актуальный	6	4	4	5	Читать	4	5	2	5
	Новость	5	3	3	4	Хорошая	5	4	5	4	Публиковать	2	5	2	6
	Газета	2	4	4	3	Понятный	2	5	3	7	Изучать	4	3	3	4
	Сообщение	3	4	2	5	Информационный	2	3	2	5	Писать	2	2	4	5
	Статья	3	3	3	3	Честный	1	2	3	4	Искать	3	5	3	2
	Правда	2	1	4	4	Полезный	1	2	2	5	Проверять	4	3	2	4
	Интернет	3	3	1	2	Интересный	2	2	2	3	Получать	3	2	2	4
	Источник	2	2	2	3	Публичный	-	3	2	4	Анализировать	-	3	1	5
	Анализ	1	4	-	3	Ложный	2	3	-	1	Делиться	1	4	4	-
	Журналистика	2	1	1	4	Фейковый	1	2	-	3	Узнавать	1	2	2	1
	СМИ	1	5	1	-	Достоверный	-	3	1	1	Комментировать	1	-	1	3
	Факт	2	-	4	1	Плохой	1	3	-	-	Передавать	1	3	-	1
	Документ	1	3	-	2						Собирать	-	3	1	-
	Публикация	-	2	2	1										
	Фейк	-	3	-	2										
	Ложь	-	2	-	2										
Новость	Информация	3	4	5	4	Актуальный	4	6	6	5	Публиковать	4	7	5	7
	Сообщение	3	3	4	5	Официальный	5	4	2	6	Информировать	2	6	4	5
	Интернет	4	4	3	4	Важный	4	3	5	3	Писать	4	4	2	6
	Событие	2	4	3	6	Свежий	3	4	2	5	Читать	3	4	3	5
	Газета	3	5	2	4	Последний	2	5	1	3	Сообщать	2	3	2	5
	Факт	2	3	4	4	Газетный	-	4	2	5	Помогать	1	2	3	4
	Произведение	2	3	2	3	Срочный	3	2	2	2	Обсуждать	2	3	1	2
	Источник	3	4	1	2	Новостной	2	4	1	2	Рассказывать	1	1	2	3
	Телевидение	4	1	2	2	Главный	1	2	3	2	Проверять	-	3	1	2
	Публикация	1	5	3	2	Плохой	3	1	2	1	Создавать	1	2	-	2
	Репортаж	1	2	1	3	Хороший	3	-	3	1	Опровергать	-	2	-	3
	Место	3	1	-	2	Горячий	-	3	-	4					
	Весть	-	2	2	2	Скандальный	-	3	-	3					
	Радио	2	2	1	-	Политический	-	3	1	2					
	(Инфо)повод	-	2	-	3	Добрый	2	-	-	2					
	Статья	-	1	-	3										
Этика	Норма	4	5	3	6	Культурный	6	4	4	6	Уважать	6	7	4	5
	Культура	3	4	3	7	Хороший	6	3	4	5	Работать	4	3	4	6
	Поведение	4	3	3	5	Важный	3	3	2	4	Помогать	3	5	4	4
	Журналистика	2	4	2	5	Правильный	1	4	2	4	Думать	2	3	3	5
	Правило	3	4	1	4	Профессиональный	-	2	3	3	Делать	-	4	2	5
	Уважение	2	3	2	4	Этичный	1	3	1	4	Понимать	2	3	2	3
	Профессия	1	2	3	3	Социальный	-	3	2	2	Знать	1	2	3	3
	Мораль	2	3	-	2	Ответственный	1	2	-	3	Действовать	-	3	-	3
	Ответственность	-	2	2	3	Объективный	-	3	1	2	Соблюдать	-	4	-	2
	Основа	-	3	-	2	Добрый	1	2	2	1	Отвечать	-	2	1	2
	Обязанность	-	1	-	3	Справедливый	-	2	-	3	Анализировать	-	1	-	3
	Кодекс	-	3	-	1										
Коммуникация	Общение	6	4	3	6	Массовый	2	5	4	7	Общаться	4	5	6	5
	Работа	4	6	3	5	Эффективный	3	5	3	6	Разговаривать	3	6	4	6
	Сообщение	5	4	5	4	Информационный	3	4	4	5	Говорить	5	4	3	5
	Диалог	3	3	5	5	Деловой	2	3	2	5	Думать	4	4	3	5
	Язык	2	3	1	4	Открытый	4	1	3	5	Понимать	2	3	4	4
	Новость	3	3	3	1	Коммуникабельный	1	4	3	3	Узнавать	1	5	2	3
	Понимание	4	1	6	-	Устный	-	4	3	2	Спрашивать	2	4	1	4
	Речь	-	4	2	4	Профессиональный	1	2	2	3	Получать	-	3	3	2
	Медиа	-	5	2	2	Международный	1	2	1	2	Молчать	1	1	2	3
	Журналистика	-	3	3	4	Письменный	-	2	-	3	Отвечать	1	3	-	2
	Деятельность	1	3	1	2	Добрый	-	1	-	3	Давать	-	3	-	3
	Слово	2	1	1	2						Взаимодействовать	-	2	2	3
	Вопрос	1	3	-	2						Помогать	3	1	-	1
	Письмо	2	1	-	2										
	СМИ	-	2	1	2										
	Мысль	-	2	-	2										
	Обмен	-	2	-	2										
	Выступление	-	1	-	3										

С помощью анализа полученных результатов АЭ были обнаружены изменения в ассоциативных полях, репрезентирующих концепты.

Отметим, что ядра концептов на контрольном этапе представлены раздельно для КГ и ЭГ, в отличие от констатирующего, где использовался общий сводный список. Это связано с возросшим количеством вербализующих единиц и появлением значимых различий в составе ассоциативных полей в разных группах.

Рассмотрим полученные в ходе АЭ ядра концептов:

1) Общество:

– КГ: *народ, страна, семья, группа, люди, жизнь, сложный, большой, культурный, свободный, коллективный, жить, развиваться, создавать, строить.*

– ЭГ: *народ, страна, государство, культура, традиция, порядок, развитие, сложный, общественный, социальный, современный, свободный, национальный, жить, развиваться, общаться, учиться, управлять, обсуждать, информировать.*

2) СМИ:

– КГ: *информация, журналистика, интернет, газета, телевидение, информационный, массовый, печатный, хороший, государственный, говорить, сообщать, рассказывать, писать, влиять.*

– ЭГ: *информация, журналистика, интернет, газета, телевидение, подкаст, агентство, информационный, новостной, массовый, быстрый, независимый, честный, официальный, говорить, сообщать, информировать, комментировать, искать, создавать.*

3) Свобода:

– КГ: *независимость, воля, выбор, жизнь, действие, слово, свободный, независимый, счастливый, личный, творческий, справедливый, говорить, делать, жить, выбирать, творить.*

– ЭГ: *независимость, воля, выбор, жизнь, право, мысль, возможность, свободный, независимый, творческий, счастливый, ответственный,*

ценный, полный, говорить, делать, жить, выбирать, учиться, решать, отвечать.

4) Правда:

– КГ: *истина, честность, ложь, газета, добро, свет, неправда, честный, объективный, истинный, важный, чистый, светлый, говорить, знать, открывать, верить, жить, находить.*

– ЭГ: *истина, честность, ложь, культура, СМИ, факт, достоверность, честный, объективный, истинный, открытый, важный, горький, ценный, говорить, знать, открывать, узнавать, искать, уходить, доказывать.*

5) Информация:

– КГ: *текст, язык, новость, газета, сообщение, статья, правда, важный, актуальный, хороший, интересный, ложный, говорить, читать, изучать, писать, искать, проверять.*

– ЭГ: *текст, новость, газета, сообщение, анализ, источник, фейк, важный, актуальный, понятный, полезный, публичный, достоверный, фейковый, говорить, читать, публиковать, изучать, искать, проверять, анализировать, делиться.*

6) Новость:

– КГ: *информация, сообщение, интернет, событие, телевидение, факт, место, актуальный, важный, свежий, срочный, плохой, хороший, публиковать, писать, читать, сообщать, обсуждать.*

– ЭГ: *информация, сообщение, событие, газета, публикация, репортаж, инфоповод, актуальный, официальный, свежий, новостной, скандальный, горячий, публиковать, информировать, писать, читать, сообщать, помогать, опровергать.*

7) Этика:

– КГ: *норма, культура, поведение, правило, профессия, мораль, культурный, хороший, важный, правильный, добрый, уважать, работать, помогать, думать, знать.*

– ЭГ: *норма, культура, поведение, журналистика, правило, уважение, ответственность, культурный, важный, правильный, профессиональный, этичный, социальный, справедливый, уважать, работать, помогать, думать, делать, соблюдать, анализировать.*

8) Коммуникация:

– КГ: *Общение, работа, сообщение, диалог, понимание, слово, письмо, массовый, эффективный, информационный, коммуникабельный, устный, общаться, разговаривать, говорить, думать, понимать, помогать.*

ЭГ: *Общение, работа, сообщение, диалог, медиа, журналистика, речь, массовый, эффективный, информационный, профессиональный, деловой, международный, общаться, разговаривать, говорить, думать, понимать, узнавать, спрашивать.*

Также рассмотрим, как в языковом сознании студентов формируются обобщенные представления о собственной профессии. На гиперконцепт «Журналист» наиболее частотными оказались следующие реакции:

КГ: *Профессия, работа, газета, журнал, новость, умный, интересный, хороший, внимательный, писать, говорить, спрашивать, думать.*

ЭГ: *Профессия, работа, журналистика, профессионал, репортёр, корреспондент, профессиональный, ответственный, умный, внимательный, честный, объективный, говорить, интервьюировать, обсуждать, сравнивать, комментировать, думать.*

В представленных данных полужирным шрифтом выделены новые лексемы, появившиеся в ядрах концептов только на контрольном этапе и отсутствовавшие в них на констатирующем. Это позволяет продемонстрировать, каким именно лексическим материалом иностранные студенты овладели в результате обучения.

Из полученных списков следуют следующие промежуточные выводы:

1. Выявлена разная динамика формирования профессионально значимых концептов в КГ и ЭГ. Несмотря на рост количества слов,

репрезентирующих ядра концептов, во всех группах, показатель в КГ составил 15-19 единиц, в ЭГ – 20-22.

2. ЭГ продемонстрировали среди ассоциативных реакций большее разнообразие лексем, не вошедших в ядра концептов на диагностическом этапе, чем КГ. Средний показатель в ЭГ – $(15 + 13 + 11 + 15 + 16 + 14 + 15 + 12 + 12)/9 = 13,7$; в КГ – $(6 + 6 + 7 + 10 + 8 + 8 + 8 + 10 + 5)/9 = 7,6$.

Анализ результатов также позволил выявить в ЭГ прирост повторяющихся ассоциатов, не вошедших в ядра концептов, не только в сравнении в КГ, но и относительно данных, полученных на констатирующем этапе.

Опираясь на опыт Н.Л. Мишатиной, «сравним объемы ассоциативных полей» [2000: 175], выявленных в ответах экспериментальных групп во время констатирующего и контрольного этапов, на примере концепта «Свобода». Данные приведены в таблице 12.

Таблица 12. Объем ассоциативных полей концепта «Свобода» на констатирующем и контрольном этапах

Группа	Констатирующий эксперимент	Контрольный эксперимент
ЭГ 1 курса	Жить (7), быть (7), счастливый (6), выбирать (4), делать (4), жизнь (3), крылья (3), личный (3), мечта (3), цензура (3), бороться (2), демократический (2), веселый (2), воля (2), независимость (2), освобождение (2), состояние (2), говорить (1), выбор (1), действовать (1), лететь (1), счастье (1). Количество повторяющихся лексем: 17	делать (6), жить (6), учиться (5), воля (5), говорить (5), свободный (5), независимый (5), творческий (5), ответственный (4), дорогой (4), жизнь (4), мысль (4), счастливый (4), независимость (4), ценный (4), выбирать (4), отвечать (4), действовать (4), личный (3), мечта (3), народ (3), счастье (3), ответственность (3), право (3), творчество (3), лететь (3), решать (4), творить (2), вольный (2), слово (2), человек (2), полный (2), крылья (2), уважать (1), действие (1), справедливый (1) Количество повторяющихся лексем: 33
ЭГ 2 курса	Жить (6), независимость (5), абсолютный (4), быть (4), выбирать (4), говорить (4), освобождение (4), счастье (4), выбор (3), действие (3), мечта (3), действовать (2), делать (2), лететь (2), жизнь (2), неограниченный (2),	свободный (8), говорить (8), независимый (5), независимость (5), делать (5), жить (5), личный (5), выбор (4), право (4), ценный (4), решать (4), воля (3), жизнь (3), действие (3), слово (3), ответственность (3), человек (3), душа (3), возможность (3), творческий (3), отвечать (3), творчество (2), счастливый (2), творить (2), мысль (2), крылья (2), уважение (2), справедливый (2), разрешать

	счастливый (2), состояние (1), бороться (1), воля (1). Количество повторяющихся лексем: 17	(2), демократичный (2), полный (2), дорогой (1), счастье (1), быть (1) Количество повторяющихся лексем: 31
--	--	--

Аналогичная ситуация прослеживается и с другими словами-стимулами (см. табл. 11), что свидетельствует о расширении объема формируемых концептов во время обучения.

Также среди положительных тенденций и у КГ, и у ЭГ отметим снижение среднего количества неадекватных ассоциаций – реакций, не соответствующих условиям задания. Сравнение результатов приведено в таблице 13.

Таблица 13. Среднее количество неадекватных реакций в КГ и ЭГ

Группа	Констатирующий эксперимент (в %)	Контрольный эксперимент (в %)	Разница в %
КГ 1 курса	14	12	2
КГ 2 курса	13	10	3
ЭГ 1 курса	15	9	6
ЭГ 2 курса	12	7	5

В качестве подведения итогов данной части контрольного эксперимента, отметим, что результаты АЭ свидетельствуют не только о количественной, но и качественной динамике. Так, среди возросшего числа наиболее частотных лексем, во-первых, происходит системное терминологическое обогащение (*медиа, инфоповод, фейк, кодекс, источник, клевета, анализ, репортаж, подкаст, корреспондент* и др.), во-вторых, углубляется оценочно-атрибутивный компонент за счёт прилагательных, передающих сложные профессиональные и социальные характеристики (*независимый, этичный, профессиональный* и др.), в-третьих, усложняется процессуальная семантика благодаря расширению глагольных рядов (*анализировать, интервьюировать, комментировать информировать, опровергать* и др.).

Кроме того, часть представленных ассоциатов связана с русскими лингвокультурами (воля – «Воля неволю одолеет», «Своя воля всего дороже» (концепт «Свобода»); золото – «Засыпь правду золотом, а она всплывет», «Хорошо птичке в золотой клетке, а того лучше на зеленой ветке»; глаза – «Правда глаза колет»; свет – «пролить свет» (концепт «Правда»); добрый, слово

– «Доброе слово лечит, а злое калечит» (концепт «Коммуникация»); желтый – «желтая пресса» (концепт «СМИ») и др. Это свидетельствует о развитии лингвокультурологической компетенции и обогащения профессиональной картины мира будущих журналистов.

3.3.2 Анализ результатов выполнения тестирования по письму и говорению в рамках контрольного этапа исследования

На контрольном этапе педагогического эксперимента были использованы материалы, идентичные применённым на констатирующем этапе. Формулировки заданий и инструкции остались неизменными, что обеспечивает сопоставимость полученных данных (см. приложение 3).

Письмо. На контрольном этапе иностранные обучающиеся выполняли задание по написанию письма коллеге на тему актуальных проблем журналистики. Требуемый объем работы составляет 15-20 предложений.

Максимальное количество баллов – 25. Критерии оценивания представлены в приложении 4.

В ходе количественной обработки результатов были применены следующие формулы:

- 1) Формула расчета процентных значений:

$$\frac{x}{25} * 100 \%$$

(где x – полученная тестируемым оценка, 25 – максимальное количество баллов за задание).

- 2) Формула среднего арифметического для расчета результата группы:

$$\frac{x_1 + x_2 + \dots + x_n}{n}$$

(где x – результат выполнения задания отдельным студентом (в процентах), n – количество обучающихся в каждой группе, принявшей участие в эксперименте).

Рассмотрим полученные данные, представленные в виде процентных показателей по каждой группе (см. рис. 19).

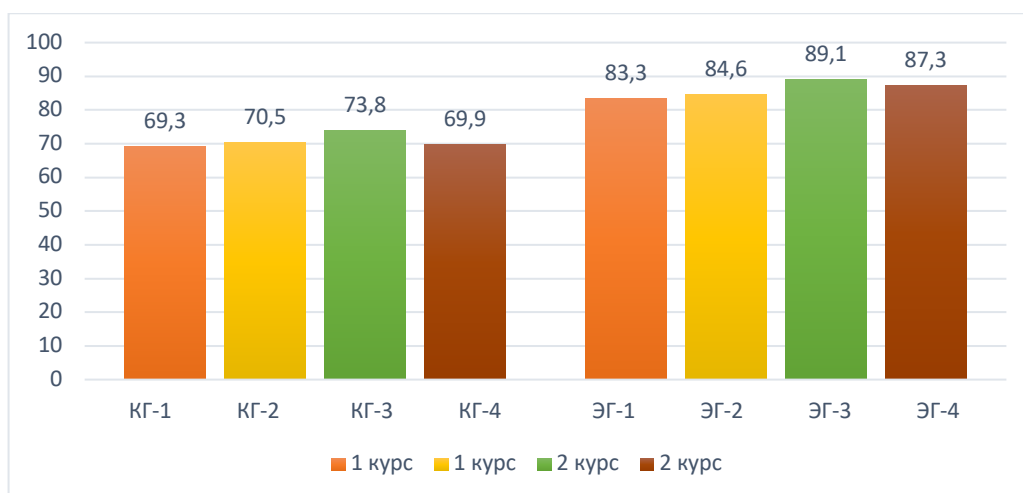


Рисунок 19. Результаты тестирования по письму в КГ и ЭГ

Анализ средних значений выполнения письменного задания показал следующие результаты среди студентов 1 курса: Результат КГ составил $(69,3 + 70,5)/2 = 69,9\%$, ЭГ – $(83,3 + 84,6)/2 = 83,95\%$.

Сравним результаты студентов 2 курса. В КГ среднее значение составило $(73,8 + 69,9)/2 = 71,85\%$, в ЭГ – $(89,1 + 87,3)/2 = 88,2\%$.

Динамика прироста среднего балла в ЭГ относительно КГ отражена в таблице 14.

Таблица 14. Средние показатели оценок по письму в КГ и ЭГ

Курс	КГ (в %)	ЭГ (в %)	Разница в %
1	69,9	83,95	14,05
2	71,85%	88,2	16,35

Таким образом, статистический анализ полученных результатов показал, что студенты из экспериментальных групп продемонстрировали более высокий уровень владения письменной речью в профессиональной сфере.

Вместе с тем, в выборке сохранилась доля тестируемых, чьи результаты не достигли установленного нормативного порога успешности (66% от максимального балла): в КГ 1 курса – 3 обучающихся, в ЭГ 1 курса – 1, КГ 2 курса – 2, ЭГ 2 курса – 0.

Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного этапов позволяет проследить положительные изменения. Наиболее существенный прогресс зафиксирован в ЭГ 2 курса (с 3 до 0) и ЭГ 1 курса (с 3 до 1). В контрольных группах изменения были менее значительными.

Помимо количественной обработки, по аналогии с диагностическим этапом, был проведён качественный анализ текстов на предмет использования лингвокультурологических единиц. Данный аспект, не входивший в формальные критерии оценивания, тем не менее учитывался для выявления динамики развития лингвокультурологической компетенции обучающихся, включающей способность к самостоятельному адекватному применению лингвокультурем в профессиональном контексте.

На контрольном этапе было зафиксировано 27 случаев использования лингвокультурем в письмах, причём их распределение по группам оказалось неравномерным. В работах экспериментальных групп отмечено 24 употребления (9 в ЭГ 1 курса и 15 в ЭГ 2 курса), в то время как в контрольных группах – лишь 3 (0 в КГ 1 курса и 3 в КГ 2 курса).

Итак, в письмах студентов-журналистов было зафиксировано наличие следующих единиц:

ЭГ 1 курса: *Договориться на берегу. Золотая молодежь. Не в деньгах счастье. Говорить на разных языках. Ученье – свет, а неученье – тьма. Свобода слова (4).*

ЭГ 2 курса: *Правда глаза колет (2). Развязать руки. Слово не воробей, вылетит – не поймаешь (2). Один в поле не воин. Лучшие горькая правда, чем сладкая ложь (3). Без труда не вытащишь и рыбку из пруда. Свобода слова (3). Из песни слова не выкинешь. Брать с потолка.*

КГ 2 курса: *Поступать по совести. Ни рыба ни мясо. Свобода слова.*

Полученные данные (27 случаев, из которых 24 приходятся на ЭГ) свидетельствуют о том, что целенаправленная работа в рамках экспериментальной методики привела к обогащению словарного запаса, включая лингвокультурологический компонент, за счет чего происходит расширение профессиональной картины мира журналистов. Количественный перевес (в 8 раз больше употреблений, чем в КГ), а также большее разнообразие использованных пословиц, поговорок и фразеологизмов

указывают на развитие способности студентов к их адекватному и самостоятельному применению в профессиональном общении.

Говорение. В рамках последнего задания контрольного эксперимента студенты повторно приняли участие в индивидуальной беседе на тему «Журналистика XXI века».

В ходе тестирования преподавателем были использованы идентичные инструкции (см. приложение 3) и критерии оценивания (приложение 4), что и в констатирующем эксперименте.

Максимальная оценка за задание – 50 баллов.

Рассмотрим результаты всех КГ и ЭГ, представленные на рисунке 20.

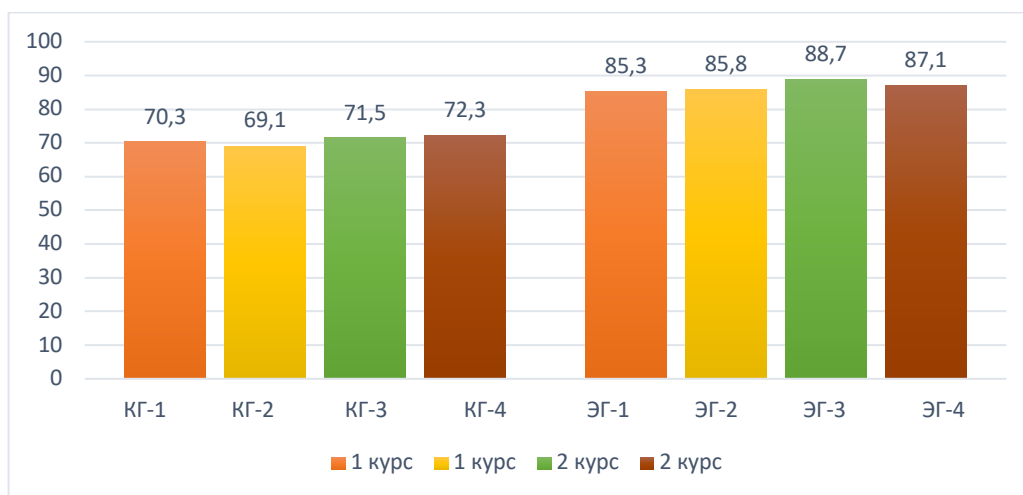


Рисунок 20. Результаты тестирования по говорению в КГ и ЭГ

Итак, средняя оценка результатов выполнения задания по говорению среди студентов 1 курса составила – $(70,3 + 69,1)/2 = 69,7\%$ в КГ и $(85,3 + 85,8)/2 = 85,55\%$ в ЭГ.

В группах 2 курса были получены следующие показатели: $(71,5 + 72,3)/2 = 71,9\%$ в КГ и $(88,7 + 87,1)/2 = 87,9\%$.

В таблице 15 продемонстрируем разницу между КГ и ЭГ по курсам.

Таблица 15. Средние показатели оценок по говорению в КГ и ЭГ

Курс	КГ (в %)	ЭГ (в %)	Разница в %
1	69,7	85,55	15,85
2	71,9	87,9	16

Разница в значениях, составляющая 15,85% на 1 курсе и 16% на 2 курсе, свидетельствует о более успешном прохождении теста-интервью на

профессиональную тематику иностранными студентами из экспериментальных групп.

Также следует отметить, что пороговый минимум (66%) был набран не всеми обучающимися. В группах были зафиксированы единичные случаи неуспешного прохождения: в КГ 1 курса не справились с заданием 4 студента, ЭГ 1 курса – 2, КГ 2 курса – 3, ЭГ 2 курса – 0.

Сравнение с данными констатирующего этапа (КГ 1 курса – 6, ЭГ 1 курса – 7, КГ 2 курса – 5, ЭГ 2 курса – 4) демонстрирует положительную динамику во всех группах. Особенно показателен прогресс в экспериментальных группах: на первом курсе количество не справившихся сократилось с 7 до 2 человек, а на втором курсе – с 4 до 0. Это свидетельствует не только о повышении среднего балла, но и о снижении числа студентов, испытывающих критические трудности в профессиональном общении, что является важным результатом примененной методики.

Кроме того, в ходе проведения данного задания преподаватель также отмечал использование лингвокультурологических единиц в речи обучающихся.

На контрольном этапе в рамках теста-интервью было выявлено 25 случаев спонтанного употребления лингвокультурем (10 в ЭГ 1 курса, 10 в ЭГ 2 курса, 3 в КГ 1 курса, 2 в КГ 2 курса), в то время как на констатирующем этапе было зафиксировано их полное отсутствие.

Перечислим данные лингвокультурологические единицы:

ЭГ 1 курса: *Не в деньгах счастье. Свобода слова (6). Найти общий язык. Тянуть одеяло на себя. У каждого своя правда.*

ЭГ 2 курса: *Лучше горькая правда, чем сладкая ложь. Правда глаза колет. Слово не воробей, вылетит – не поймаешь. Держать руку на пульсе. Свобода слова (4). Рисовать мрачными красками. Попасть в точку.*

КГ 1 курса: *Свобода слова (3).*

КГ 2 курса: *Свобода слова (2).*

Таким образом, количественные изменения и содержательное разнообразие лингвокультурем, обнаруженные в устной речи студентов экспериментальных групп, коррелируют с результатами анализа их письменных работ, а также подтверждают вывод о высокой эффективности применения лингвокультурологического подхода в методике РКИ на обучающем этапе.

Подводя итоги, сравним средние процентные значения по письму и говорению, полученные во время констатирующего и контрольного этапов, с целью отслеживания динамики изменения результатов всех групп до и после реализации обучающего эксперимента. Данные приведены в таблице 16.

Таблица 16. Сводная таблица результатов констатирующего и контрольного экспериментов

Тестирование по видам РД	Средний результат в %							
	Контрольные группы				Экспериментальные группы			
	КГ-1, 2 (1 курс)		КГ-3, 4 (2 курс)		ЭГ-1, 2 (1 курс)		ЭГ-3, 4 (2 курс)	
	до обуче ния	после обуче ния	до обуче ния	после обучен ия	до обучен ия	после обучен ия	до обучен ия	после обучен ия
Тест «Письмо»	67,5	69,9	70,8	71,9	67,5	84	73,1	88,2
Тест «Говорение»	66,7	69,7	69	71,9	66,9	85,6	68,8	87,9

В то время как в КГ прирост результатов минимален (1–3%), в ЭГ наблюдается увеличение на 15–19% по обоим видам речевой деятельности.

Таким образом, результаты проведённого контрольного эксперимента дают основание для вывода об успешности реализованного педагогического эксперимента и эффективности предлагаемой нами системы упражнений по РКИ, основанной на применении инструментария прикладной лингвокультурологии и системы работы с профессиональными концептами посредством современных педагогических приёмов.

Выводы по Главе 3

1. В целях формирования профессиональной картины мира иностранных студентов-журналистов и развития у них коммуникативной компетенции, включающей в себя лингвокультурологическую, была создана система упражнений, нацеленная на овладение рядом ключевых концептов: *общество, СМИ, свобода, правда, информация, новость, этика и коммуникация*. Они ориентированы на студентов 1–2 курсов направления «Журналистика», изучающих дисциплину «Русский язык как иностранный».

2. Система упражнений, включающая 14 тематических блоков (по 7 для первого и второго курсов), основана на взаимодействии *педагогического инструментария* (принципы обучения: посильности, доступности и др., коммуникативный метод, технология развития критического мышления и ее приемы «синквейн», «ментальные карты» и «сторителлинг») и связанного с ним *инструментария прикладной лингвокультурологии* (изучение концептов, использование лингвокультурем, лингвокультурологических комментариев и др.). Применение указанного инструментария способствует визуализации, анализу и активизации в речи студентов отобранного языкового материала, репрезентирующего концепты. Разработанные учебные материалы ориентированы на развитие продуктивных видов речевой деятельности (говорение, письмо), однако задействуют и рецептивные РД (чтение, аудирование).

3. Доказана эффективность предложенной системы упражнений и заданий в результате проведения педагогического эксперимента, включающего констатирующий, обучающий и контрольный этапы.

На констатирующем этапе был определён исходный уровень сформированности коммуникативной компетенции, а также определены и проанализированы ассоциативные поля ключевых концептов, составляющих профессиональную картину мира будущих журналистов. Выявлен сопоставимый, но недостаточный уровень развития коммуникативной компетенции во всех КГ и ЭГ, что подтверждается средними баллами по

письму и говорению, приближенными к пороговому значению, а также минимальным использованием или отсутствием лингвокультурологических единиц в речи. Анализ ассоциативных полей выявил их ограниченный объём и поверхностный характер. Полученные данные обеспечили соблюдение исходных условий для реализации обучающего этапа эксперимента.

4. Обучающий эксперимент был проведен в 4 контрольных группах (КГ-1 и КГ-2 (1 курс), КГ-3 и КГ-4 (2 курс)) и 4 экспериментальных группах (ЭГ-1 и ЭГ-2 (1 курс), ЭГ-3 и ЭГ-4 (2 курс)). Обучение ЭГ русскому языку строилось на сочетании традиционных средств обучения (специализированных учебных пособий по РКИ) и предложенной нами системы упражнений, в то время как КГ использовали только учебные пособия.

5. В качестве завершающего этапа был проведен контрольный эксперимент с использованием идентичных тестовых материалов, что и на констатирующем этапе. После обучения экспериментальные группы показали более высокие результаты по письму (разница составила 14,05% на 1 курсе и 16,35% на 2 курсе) и говорению (15,85% на 1 курсе и 16% на 2 курсе) в сравнении с контрольными группами.

В рамках направленного ассоциативного эксперимента ЭГ также продемонстрировали большее разнообразие ассоциатов, разносторонне раскрывающих слова-стимулы (имена концептов). Среди реакций, данных ЭГ, отмечено использование разнообразной терминологии и лингвокультурем. Отметим, что произошли положительные количественные и качественные изменения не только по сравнению с контрольными группами, но и с результатами, полученными до начала обучающего эксперимента. Данные выводы свидетельствуют об обогащении содержания концептов, формирующих профессиональную картину мира будущих журналистов.

Таким образом, результаты, полученные в ходе педагогического эксперимента, подтверждают эффективность и целесообразность применения предложенной нами системы упражнений в методике обучения РКИ студентов-журналистов.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В проведенном диссертационном исследовании был решен ряд задач, связанных с научно-методическим обоснованием процесса формирования профессиональной картины мира иностранных студентов-журналистов, обучающихся русскому языку в вузах РФ. Актуальность темы обусловлена необходимостью подготовки будущих специалистов к участию в профессиональном общении на русском языке, которое предполагает не только свободное владение языковыми средствами, но и глубокое понимание русской культуры, а также формирование представлений о журналистике, определяющих специфику профессиональной картины мира.

1. Анализ научных трудов, направленных на теоретическое осмысление «картины мира», центрального понятия исследования, позволил выявить его активное употребление в работах по прикладной лингвокультурологии и методике обучения русскому языку как иностранному. Это послужило основой для разработки актуального категориально-понятийного аппарата, в рамках которого были выделены, охарактеризованы и уточнены такие ключевые термины, как «концептуальная картина мира», «языковая картина мира», «профессиональная картина мира», «профессиональная картина мира журналиста», «концепт», «гиперконцепт», «концептуальный подход», «лингвокультурема», «вторичная языковая личность», «межкультурная коммуникация» и др.

2. Доказано, что профессиональная картина мира журналиста, формируясь в ходе учебной и профессиональной деятельности, выступает не только как частное проявление «научной картины мира», но и отражает отношение человека к своей специальности. Профессиональная языковая картина мира при этом представляет собой ее вербализованную форму, необходимую инофонам для профессионального общения на русском языке. Установлено, что рассматриваемая картина мира формируется и обогащается в процессе овладения русским языком как иностранным.

3. Был предложен и научно обоснован термин «инструментарий прикладной лингвокультурологии», представляющий собой комплекс взаимосвязанных понятий (концептуальный подход, концепт, лингвокультурема, лингвокультурологический комментарий и др.), системное применение которых в практике обучения РКИ позволяет обеспечить формирование русскоязычной картины мира, направленной на развитие вторичной языковой личности инофонов. Выделены элементы инструментария, среди которых *лингвокультурологический подход, концепт, концептуальный подход, лингвокультурема, лингвокультурологический учебный текст, лингвокультурологический комментарий.*

4. В ходе исследования были изучены и описаны особенности обучения иностранных студентов-журналистов русскому языку в вузах РФ. В связи с необходимостью свободного владения русским языком как средством профессионального общения специфика обучения будущих журналистов характеризуется коммуникативной направленностью. Анализ научных источников показал, что особое значение в подготовке будущих журналистов имеет лексический аспект, включающий работу с терминологией, профессионализмами, общеупотребительной лексикой, а также лингвокультурами, обеспечивающими понимание культурных смыслов, зафиксированных в русском языке. В связи с этим в качестве методической единицы был выделен концепт – ментальное образование, систематизирующее и определяющее организацию языкового материала на занятиях по РКИ.

5. В рамках исследования был проведен анализ учебных пособий по русскому языку для иностранных студентов-журналистов, позволивший выявить недостаточную представленность лингвокультурологического материала, отсутствие системной работы с профессионально значимыми концептами, необходимыми для эффективного формирования профессиональной картины мира будущих специалистов. Кроме того, в рассматриваемых средствах обучения обнаружен ряд таких проблем, как

частичная устарелость их фактологического и языкового содержания, а также недостаток актуальной лексики, отражающей современные реалии.

6. Исходя из содержательного анализа учебных пособий и результатов анкетирования преподавателей, работающих с иностранными студентами-журналистами, а также теоретического анализа научных трудов, посвященных проблемам и актуальным вопросам современной журналистики, был выявлен и научно обоснован набор основных профессионально значимых концептов («Общество», «СМИ», «Свобода», «Правда», «Информация», «Новость», «Этика», «Коммуникация»). В качестве организующего центра был определен гиперконцепт «Журналист».

7. В целях эффективного формирования профессиональной картины мира журналистов был отобран и методически обоснован педагогический инструментарий, представленный актуальными принципами обучения (сознательности, наглядности, активности, доступности и посильности и др.), лингвокультурологическим и интегрированным в него концептуальным подходами, коммуникативным методом, педагогической технологией развития критического мышления и такими ее приемами, как ментальные карты, сторителлинг, синквейн.

8. Создана система упражнений по РКИ, нацеленная на формирование профессиональной картины мира студентов-журналистов. Разработка учебных материалов осуществлялась с опорой на положения, представленные в Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования (42.03.02 Журналистика), Государственном образовательном стандарте по русскому языку как иностранному и Типовых тестах по русскому языку как иностранному (I и II сертификационные уровни). В основе предложенной системы упражнений лежат элементы отобранного в рамках исследования педагогического и лингвокультурологического инструментариев.

9. Эффективность разработанных учебных материалов по РКИ для будущих журналистов была проверена в ходе педагогического эксперимента, состоящего из трех этапов: констатирующего, обучающего и контрольного.

Анализ результатов опытно-экспериментальной работы продемонстрировал статистически значимую положительную динамику уровня развития коммуникативной компетенции в профессиональном общении, увеличение числа и разнообразия употребляемых языковых единиц, вербализующих ключевые концепты, с помощью которых формируется профессиональная картина мира студентов. Таким образом, была подтверждена выдвинутая гипотеза о том, что обучение русскому языку на основе концептуального подхода повышает эффективность процесса формирования профессиональной картины мира будущих журналистов.

В перспективе результаты исследования могут быть использованы для создания лингвокультурологического учебного пособия по РКИ для студентов-журналистов, владеющих русским языком на уровне В1–В2. Полученные теоретические выводы и апробированная система упражнений также могут быть использованы при создании учебных материалов для обучающихся других специальностей гуманитарного профиля. Рассмотренные подходы, принципы, методы, педагогические технологии и приемы, а также инструментарий прикладной лингвокультурологии могут послужить основой для развития методики обучения русскому языку иностранных студентов, обучающихся в вузах РФ по направлению «Журналистика».

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алефиренко, Н. Ф. Живое слово: проблемы функциональной лексикологии : монография / Н. Ф. Алефиренко. – М. : Флинта : Наука, 2009. – 342 с.
2. Аникушина, Е. А. Инновационные образовательные технологии и активные методы обучения: методическое пособие / Е. А. Аникушина [и др.] // Областное государственное образовательное учреждение «Томский базовый медицинский колледж». – Томск : В-Спектр, 2010. – 211 с.
3. Антонова, А. Б. Репрезентация концепта DRINKING в современном английском языке : автореф. дис. ... канд. филол. наук. / А. Б. Антонова // Иркутский лингвистический университет. – Иркутск, 2012. – 19 с.
4. Антропьянская, Л. Н. Перспективы трансформации российского менталитета в постиндустриальную эпоху / Л. Н. Антропьянская // Известия Томского политехнического университета. – 2011. – № 6. – С. 131–135.
5. Анфимова, Е. Б. Дидактический синквейн как многофункциональный инструмент в работе преподавателя в университете / Е. Б. Анфимова // Вестник НовГУ. – 2013. – № 74-2. – С. 7–9.
6. Арсеньева, И. А. Русская языковая картина мира в практике преподавания РКИ / И. А. Арсеньева // Русское слово в Кыргызстане. – 2023. – № 3(45). – С. 124–129.
7. Аскольдов, С. А. Концепт и слово / С. А. Аскольдов // Русская словесность. От теории словесности к структуре текста. Антология / Под общ. ред. В.П. Нерознака. – М.: Academia, 1997. – С. 267–279.
8. Ахмадиев, Ф. В. Свобода слова и ответственность журналиста / Ф. В. Ахмадиев // Вестник Башкирского университета. – 2011. – № 2 (16). – С. 527–530.
9. Ахманова, О. С. Очерки по общей и русской лексикологии / О. С. Ахманова. – М. : Учпедгиз, 1957. – 295 с.

10. Ашим, У. М. Синквейн как средство развития творческих способностей учащихся / У. М. Ашим // Вестник РУДН. Серия: Вопросы образования. Языки и специальность. – 2015. – № 5. – С. 237–241.
11. Бабенко, Л. Г. Концепт и концептосфера в аспекте моделирования / Л. Г. Бабенко // Модели в современной науке: единство и многообразие: сборник научных трудов. – Калининград : Издательство БФУ им. И. Канта, 2010. – С. 180–188.
12. Бакланова, Е. А. Преподавание русского языка как иностранного студентам нефилологических специальностей: получение профессии VS изучение языка / Е. А. Бакланова // Восток – Запад: теоретические и прикладные аспекты преподавания европейских и восточных языков : Материалы IV Междунар. научно-практической конференции, Новосибирск, 04 марта 2021 года. – Новосибирск : СГУПС, 2021. – С. 439–444.
13. Барышникова, Н. Г. Модель обучения русскому языку как иностранному с учетом особенностей концептосферы учащихся / Н. Г. Барышникова, Т. А. Головина, В. Ф. Стенина // Сибирский педагогический журнал. – 2018. – № 6. – С. 34–41.
14. Баутина, П. В. Журналистика как средство конструирования социальных проблем (по материалам федеральной и региональной печати современной России) : дис. ... канд. филол. наук / П. В. Баутина. – Казань, 2009. – 195 с.
15. Белоедова, А. В. Категория достоверности в современных журналистских текстах (теоретический и практический аспекты) : автореф. дис. ... канд. филол. наук / А. В. Белоедова. – Воронеж, 2018. – 22 с.
16. Бим, И. Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника / И. Л. Бим. – Москва : Рус. Яз, 1977. – 278 с.
17. Бирюкова, М. С. Лингвокультурологическая компетенция: содержание и теоретические основы / М. С. Бирюкова // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2016. – № 4 (40). – С. 114–120.

18. Блох, М. Я. Проблема дискурсного выражения концепта / М. Я. Блох, И. И. Каштанова // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Лингвистика. – 2011. – № 2. – С. 14–18.
19. Богомазова, Л. В. Цифровая лихорадка: в поисках баланса между профессиональной и рыночной логиками в веб-журналистике. Рецензия на книгу: Christin A. 2020. Metrics at Work: Journalism and the Contested Meaning of Algorithms. Princeton: Princeton University Press / Л. В. Богомазова // Экономическая социология. – 2021. Т. 22, № 5. – С. 137–150.
20. Богуславская, В. В. Журналистский текст: лингвосоциокультурное моделирование: автореф. дис. ... д. филол. наук / В. В. Богуславская. – Воронеж, 2004. – 37 с.
21. Боженкова, Н. А. Современный концептуально-методологический подход в практике РКИ / Н. А. Боженкова, Р. К. Боженкова // Гуманитарный вестник МГТУ им. Н.Э. Баумана. – 2015. – № 5. – С. 1–9.
22. Болдырева, Л. И. Лингвокультурологическая компетенция как составляющая коммуникативной компетенции / Л. И. Болдырева // Наука и образование: сохраняя прошлое, создаём будущее : сборник статей XIV Междунар. научно-практической конференции в 3 частях, Пенза, 5 февраля 2018 года. – Пенза : МЦНС «Наука и Просвещение», 2018. – Ч. 2. – С. 79–81.
23. Боровик, В. В. Концептуальный подход к грамматике русского языка как иностранного: категория падежа : дис. ... канд. филол. наук / В. В. Боровик. – М., 2010. – 217 с.
24. Буслаев, Ф. И. О преподавании отечественного языка / Ф. И. Буслаев. – М. : Издательство Юрайт. – 2024. – 59 с.
25. Бутыльская, Л. В. Лингвокультурологический комментарий как важный компонент занятия по РКИ (из опыта преподавания) / Л. В. Бутыльская // Интерпретация текста: лингвистический, литературоведческий и методический аспекты: материалы X Международной научной конференции, Чита, 24–25 ноября 2017 года. – Чита : Забайкальский государственный университет, 2017. – С. 234–236.

26. Валеева, Д. Р. Понятия «картина мира», концептуальная картина мира» и «языковая картина мира» в концептологических исследованиях / Д.Р. Валеева // Филологический аспект. – 2018. – № 3 (35). – С. 63–69.
27. Василюк, И. П. О статусе прикладной лингвокультурологии / И. П. Василюк // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. – 2013. – №4. – С. 5–11.
28. Верещагин, Е. М., Костомаров, В. Г. Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – М. : Русский язык, 1990. – 246 с.
29. Веснина, Л. Е. Изучение паремий как способ приобщения к культуре в процессе изучения русского языка как иностранного / Л. Е. Веснина // Лингвокультурология. – 2018. – № 12. – С. 55–60.
30. Водяха, А. А. Эмоциональная рамка высказывания: автореф. дис. ... канд. филол. наук / А. А. Водяха. – Волгоград, 1993. – 16 с.
31. Воркачев, С. Г. Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропоцентрической парадигмы в языкознании / С. Г. Воркачев // Филологические науки. – 2001. – № 1. – С. 64–72.
32. Воркачев, С. Г. Счастье как лингвокультурный концепт. / С. Г. Воркачев. – М. : Гнозис, 2004. – 192 с.
33. Воробьев, В. В. Лингвокультурология теоретическая и прикладная: современная реальность / В. В. Воробьев // Актуальные проблемы русской и сопоставительной филологии: теория и практика : материалы Междунар. научно-методической конференции (г. Уфа, 12–13 мая 2016 г.) / отв. ред. Ф. Г. Фаткуллина. – Уфа : РИЦ БашГУ, 2016. – С. 3–8.
34. Воробьев, В. В. Лингвокультурология. Теория и методы / В. В. Воробьев. – М. : РУДН, 1997. – 331 с.
35. Воробьев, В. В. Триада «язык – культура – личность» как основа современной лингвокультурологии / В. В. Воробьев, Е. А. Морозкина, Ф. Г.

Фаткуллина // Вестник Башкирского университета. – 2016. Т. 21, № 2. – С. 355–359.

36. Воробьев, В. В. Прикладная лингвокультурология: слово и образ жизни русского народа / В. В. Воробьев. – М. : РУДН, 2023. – 409 с.

37. Воробьев, В. В. Элективный курс «Русский язык в диалоге культур» в аспекте прикладной лингвокультурологии / В. В. Воробьев // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. – 2013. – № 2. – С. 121–128.

38. Воробьев, В. В. Языковая картина мира учащегося как основа межкультурной коммуникации в полиэтнической среде / В. В. Воробьев // Материалы городской научно-практической конференции «Актуальные вопросы межнационального взаимодействия и межкультурной коммуникации в образовании». – М. : МГЛУ, 2014. – С. 177–189.

39. Воропаева, Ю. А. Методика обучения профессионально-ориентированному чтению на материале рекламных и PR-текстов : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Ю. А. Воропаева. – М., 2008. – 20 с.

40. Галимзянова, И. И. Формирование профессиональных компетенций студентов-иностранцев при изучении дисциплины «Русский язык» / И. И. Галимзянова, С. В. Вьюгина // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. – 2020. – № 2(46). – С. 24–37.

41. Гвоздева, Е. В. Развитие языковой компетенции в процессе чтения публицистических текстов на занятиях по русскому языку как иностранному / Е. В. Гвоздева // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2019. – Т. 12, № 3. – С. 340–344.

42. Гольдин, В. Е. Семантически неадекватные ассоциативные реакции и ядро языкового сознания / В. Е. Гольдин // Вопросы психолингвистики. – 2015. – № 24. – С. 218–225.

43. Гриценко, Л. М. Прецедентные тексты на уроках русского языка как иностранного / Л. М. Гриценко, Т. А. Демидова, М. Е. Бохонная //

Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета. – 2017. – № 126. – С. 343–355.

44. Гумбольдт, В. О различии строения человеческих языков и его влиянии на духовное развитие человеческого рода / В. фон Гумбольдт // Хрестоматия по истории языкознания XIX–XX веков / сост. В. А. Звегинцев. – М. : Учпедгиз, 1956.

45. Гумбольдт, В. Язык и философия культуры / Вильгельм фон Гумбольдт. – М.: Прогресс, 1985. – 440 с.

46. Гурфова, Р. В. Развитие информационного общества в России / Р. В. Гурфова, К. С. Шумахова // Научные известия. – Нальчик, 2019. – № 15. – С. 36–39.

47. Гынин, В. И. Новые учебные материалы по русскому языку для иностранных студентов-журналистов / В. И. Гынин // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. – 2007. – № 1. – С. 117–122.

48. Давлетбаева, Р. Г. Формирование лингвокультурологической компетенции иноязычных студентов в процессе обучения русскому языку / Р. Г. Давлетбаева, З. Д. Батталова // Ученые записки Забайкальского государственного университета. – 2023. – Т. 18, № 2. – С. 135–144.

49. Далян, Н. Е. Кросскультурный подход в системе современного языкового образования при обучении русскому языку как иностранному : автореф. дис ... д. пед. наук / Н. Е. Далян. – Ереван, 2017. – 38 с.

50. Дегтерев, А. А. Воспрепятствование законной профессиональной деятельности журналистов: проблемы объекта, потерпевшего и предмета преступления / А. А. Дегтерев // Актуальные проблемы российского права. – 2019. – № 10 (107). – С. 109–121.

51. Дейкина, А. Д. Роль лингвокультурологического подхода в методике преподавания русского языка как родного, как иностранного и как неродного / А. Д. Дейкина, О. Н. Левушкина // Полилингвильность и транскультурные практики. – 2012. – №4. – С. 23–28.

52. Демичева, Ю. В. Семантическое единство «любовь – равнодушие – ненависть» в фанфикшн (на материале русского и английского языков) : дис. ... канд. филол. наук / Ю. В. Демичева. – Краснодар, 2023. – 228 с.

53. Дерягина, С. И. Язык современной российской журналистики в преподавании русского языка как иностранного / С. И. Дерягина // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Литературоведение. Журналистика. – 2012. – № 1. – С. 105–109.

54. Дигина, О. Л. Влияние лингвокультурологического подхода на формирование межкультурной коммуникации в обучении иностранному языку / О. Л. Дигина // *Lingua mobilis*. – № 4 (18). – 2009. – С. 99–105.

55. Дмитриева, Д. Д. Профессионально ориентированное обучение русскому языку иностранных студентов-медиков / Д. Д. Дмитриева // Научная мысль. – 2017. – № 1. – С. 54–58.

56. Дортман, С. Р. Обучение лингвокультурологической компетенции учащихся средних профессиональных образовательных учреждений : дис. ... канд. пед. наук / С. Р. Дортман. – Пятигорск, 2012. – 180 с.

57. Думина, Е. В. Влияние ключевых концептов немецкоязычного юридического дискурса на формирование личности будущего специалиста / Е. В. Думина // Вестник МГЛУ. Гуманитарные науки. – 2022. – № 9 (864). – С. 54–60.

58. Дьякова, Т. А. Методические основы формирования лингвокультурологической компетенции у иностранных студентов на этапе довузовской подготовки / Т. А. Дьякова, Ж. И. Жеребцова, М. В. Холодкова // Вестник Тамбовского университета. Серия: Филологические науки и культурология. – 2016. – № 1(5). – С. 73–79.

59. Ежова, Е. Н. Медиа-рекламная картина мира: структура, семиотика, каналы трансляции : автореф. дис. ... д. филол. наук / Е. Н. Ежова. – Ставрополь, 2010. – 46 с.

60. Ермолаева, Ж. Е. Сторрителлинг как педагогическая техника конструирования учебных задач в вузе / Ж. Е. Ермолаева, О. В. Лапухова //

Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – № 6. – С. 128–137.

61. Ерофеева, И. В. Свобода слова как концепт современного медиатекста / И. В. Ерофеева // Ученые записки Забайкальского государственного университета. – 2013. – № 2 (49). – С. 181–187.

62. Жилетежева, М. А. Прецедентные феномены в средствах массовой информации / М. А. Жилетежева // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. – 2009. Т. 15. – № 4. – С. 131–133.

63. Залевская, А. А. Психолингвистические исследования. Слово. Текст : Избранные труды / А. А. Залевская. – М. : Гнозис, 2005. – 543 с.

64. Захидова, Л. С. Специфика формирования профессиональной языковой картины мира на начальном этапе обучения русскому языку как иностранному в медицинском вузе / Л.С. Захидова // Проблемы языкового образования в вузах: теория и практика: материалы I Междунар. научно-практической конференции, Новосибирск, 05 февраля 2019 года / под ред. Э. Г. Скибицкого. – Новосибирск : СГУПС, 2019. – С. 141–147.

65. Зиновьева, Е. И. О соотношении терминов «лингвострановедение» и «лингвокультурология» / Е. И. Зиновьева // Русский язык как иностранный. Теория. Исследования. Практика. – СПб., 2000 – Вып. 9. – С. 13–18.

66. Золотых, Л. Г. Картина мира – модель мира – образ мира: проблема соотношения категорий в области идиоматики / Л. Г. Золотых // Гуманитарные исследования. Журнал фундаментальных и прикладных наук. – Астрахань : ИД «Астраханский университет», 2006. – № 3 (19). – С. 46–52.

67. Иванова, Е. А. Формирование лингвокультурной компетенции (ЛКК) иностранных студентов-медиков: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е. А. Иванова. – СПб., 2003. – 17 с.

68. Калиновская, В. В. Особенности фразеологических единиц в юридическом дискурсе / В. В. Калиновская // Вестник Университета имени О. Е. Кутафина. – 2021. – №10 (86). – С. 69–73.

69. Калугина, Е. Н. Концепты «мужчина» и «женщина» в субстандарте русского и английского языков: автореф. дис. ... канд. филол. наук / Е. Н. Калугина. – Ставрополь, 2008. – 21 с.
70. Карасик, В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В. И. Карасик. – Волгоград : Перемена, 2002. – 331 с.
71. Караулов, Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. – М. : ЛИБРОКОМ, 2019. – 264 с.
72. Касевич, В. Б. Буддизм. Картина мира. Язык / В.Б. Касевич. – СПб. : Издательство Санкт-Петербургского университета, 2004. – 292 с.
73. Кафтан, И. И. Символические признаки концепта счастье: лингвокультурологический анализ / И. И. Кафтан // Современные исследования социальных проблем. – 2021. – Т. 13, № 4. – С. 520–532.
74. Кириленко, Е. И. Медицина как феномен культуры: опыт гуманитарного исследования : дис. ... д. филос. наук : 24.00.01 / Е. И. Кириленко. – Томск, 2009. – 339 с.
75. Кларин, М. В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках / М.В. Кларин. – М. : Просвещение, 1994. – 372 с.
76. Клобукова, Л. П. Лингводидактический потенциал работы с текстом в ходе профессионально ориентированного обучения русскому языку инофонов – будущих юристов-международников / Л. П. Клобукова, А. Б. Недосугова // Преподаватель XXI век. – 2023. – № 3–1. С. 169–184.
77. Клобукова, Л. П. Терминологические игры или новая лингвометодическая реальность? / Л. П. Клобукова // Мир русского слова. – 2002. – № 2. – С. 91–96.
78. Коменский, Я. А. Педагогическое наследие / Я. А. Коменский, Д. Локк, Ж.-Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци ; сост.: В. М. Кларин, А. Н. Джуринский. – М. : Педагогика, 1989. – 416 с.
79. Корнилов, О. А. Языковые картины мира как производные национальных менталитетов / О. А. Корнилов. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : ЧеРо, 2003. – 349 с.

80. Корж, Т. Н. Формирование профессиональных концептов средствами иностранного языка / Т. Н. Корж // Вестник НВГУ. – 2016. – № 4. – С. 32–39.

81. Кочуланова, Е. В. Культурологический аспект обучения профессиональному общению на русском языке в военном вузе / Е. В. Кочуланова // Гуманитарные основы инженерного образования: методические аспекты в преподавании речеведческих дисциплин и проблемы речевого воспитания в вузе : Сборник материалов VIII Всероссийской научно-методической конференции, Санкт-Петербург – Петергоф, 20 мая 2022 года / ред. Т. В. Рябова, О. А. Кунникова. – Спб., Петергоф : Военный институт (железнодорожных войск и военных сообщений) ВА МТО им. генерала армии А. В. Хрулева, 2022. – С. 182–185.

82. Красных, В. В. Культура, культурная память и лингвокультура: их основные функции и роль в культурной идентификации / В. В. Красных // Вестник ЦМО МГУ. Серия: Филология. Культурология. Педагогика. Методика. – 2012. – № 3. – С. 67–74.

83. Красных, В. В. Потяни за ниточку – клубок и размотается: к вопросу предмет. коде культуры / В. В. Красных // Язык, сознание, коммуникация : сборник статей / редкол.: М. Л. Ковшова, В. В. Красных, А. И. Изотов, И. В. Зыкова. – М. : МАКС Пресс, 2013. – 58–67.

84. Красных, В. В. Прецедентное имя и прецедентное высказывание как символы прецедентных феноменов / В. В. Красных, Д. Б. Гудков, Д. В. Багаева, И. В. Захаренко // Язык, сознание, коммуникация: сборник научных статей / редкол.: В. В. Красных [и др.]. – М., 1997. – С. 82–103.

85. Красных, В. В. Этнопсихолингвистика и лингвокультурология: лекционный курс / В. В. Красных. – М. : Гнозис, 2002. – 384 с.

86. Красных, В. В. Язык, сознание, коммуникация: сборник статей / ред.: В. В. Красных, А. И. Изотов. – М. : Филология, 1998. – Вып. 4. – 128 с.

87. Кубрякова, Е. С. В поисках сущности языка: Когнитивные исследования / Е. С. Кубрякова. – М., 2012, – 205 с.

88. Кубрякова, Е. С. Слово в дискурсе (Новые подходы к его анализу) / Е. С. Кубрякова // Текст и дискурс: традиционный и когнитивно-функциональный аспекты исследования : сборник научных статей. – Рязань: Издательство Рязан. ГПУ им. С. А. Есенина, 2002. С. 7–11.
89. Кузнецова, И. В. Фразеология и идиоматика в преподавании РКИ (с русско-польскими грамматическими и лексическими параллелями) / И. В. Кузнецова, О. В. Раина, А. В. Савченко // Мир русского слова. – 2020. – №1. – С. 18–23.
90. Кулик, А. Д. Синергия новостных контентов средств массовой информации в профессионально ориентированном обучении русскому языку как иностранному / А. Д. Кулик // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2019. – № 11–2. – С. 89–93.
91. Куликова, Л. В. Миссия учебника по РКИ в формировании позитивной концептуальной картины мира о России / Л. В. Куликова // Политическая лингвистика. – 2017. – № 1 (61). – С. 53–59.
92. Кургузенкова, Ж. В. Лингвистические особенности реализации бинарной оппозиции «Счастье / несчастье» во французской фразеологии / Ж. В. Кургузенкова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2018. – № 2 (80). – Ч. 1. – С. 96–99.
93. Куроедова, М. А. Публицистический текст как системная разноуровневая единица в методике преподавания русского языка как иностранного / М. А. Куроедова, Н. Г. Архипова // Вестник АмГУ. Серия: Гуманитарные науки. – 2020. – № 88. – С. 116–121.
94. Кутепова, Л. И. Использование технологии сторителлинг в образовательном процессе ВУЗа / Л. И. Кутепова, Н. Г. Перевозчикова, Н. Г. Егорова, Л. С. Соколова // Балтийский гуманитарный журнал. – 2021. Т. 10, № 3 (36). – С. 101–104.
95. Лазарева, О. А. Лингвокогнитивные основы обучения иностранцев русской лексике: монография / О.А. Лазарева. – Спб. : Осипова, 2012. – 249 с.

96. Лейко, И. М. Паремиологические единицы в речевом портрете учащихся / И. М. Лейко, В. А. Маслова // Веснік МДПУ імя І.П. Шамякіна. Філалагічныя навукі. – 2012. – № 1. – С. 116–120.
97. Леонтьев, А. Н. Деятельность, сознание, личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975. – 304 с.
98. Ли, Б. Формирование лингвокультурологической компетенции при обучении китайских студентов-филологов русскому языку как иностранному на основе художественного фильма : дис. ... канд. пед. наук / Б. Ли. – М., 2023. – 156 с.
99. Лихачев, Д. С. Концептосфера русского языка / Д. С. Лихачев // Известия РАН. Серия литературы и языка. – 1993. – Т. 52, № 1. – С. 3–9.
100. Лонская, А. Ю. Образ власти в языке российских печатных СМИ 1990-х гг. / А. Ю. Лонская // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. – 2017. Т. 15. – № 1. – С. 113–125.
101. Луков, М. В. Телевидение: Телевизионная картина мира / М. В. Луков // Электронный журнал «Знание. Понимание. Умение». – 2008. – URL: <http://www.zpujournal> (дата обращения: 01.03.2023).
102. Любимова, Н. А. «Картина мира»: содержание, терминологический статус и общая иерархия её составляющих / Н. А. Любимова, Е. В. Бузальская // Мир русского слова. – 2011. – № 4. – С. 13–20.
103. Люй, С. Корпусная экспликация семантики дихотомического концепта «Жизнь – Смерть» в русской языковой картине мира / С. Люй, Е. В. Полякова, Б. У. Джолдасбекова // Русистика. – 2024. – Т. 22, № 1. – С. 91–102.
104. Ляховицкий, М. В. Методика преподавания иностранных языков в неязыковом вузе / М. В. Ляховицкий. – М. : Высшая школа, 1981. – 159 с.
105. Макшанцева, Н. В. Преподавание РКИ сквозь призму теории концепта: культура, ментальность, аспекты языка / Н. В. Макшанцева, С. Б. Королева // Язык и культура. – 2019. – С. 231–244.

106. Мамонтова, Н. А. Вторичная языковая личность в онтогенезе: уровни лингвокультурологического описания (на материале начального этапа обучения английскому языку русскоязычных учащихся) : автореф. дис. ... канд. филол. наук / Н. А. Мамонтова. – М., 2010. – 20 с.
107. Мансурова, В. Д. Журналистская картина мира как тип социокультурной реальности : автореф. дис. ... д. филос. наук / В. Д. Мансурова. – Барнаул, 2003. – 38 с.
108. Марфицына, А. Р. Трансмедийный образовательный проект как инструмент формирования профессиональных компетенций журналиста в условиях цифровой интеграции университетских СМИ : дис. ... канд. филол. наук: 10.01.10 / А.Р. Марфицына. – Воронеж, 2022. – 238 с.
109. Маслова, В. А. Концепт как способ изучения культуры через язык / В. А. Маслова // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. – 2012. – № 14. – С. 20–25.
110. Миллер, Л. В. Концепты русской культуры и проблемы межкультурного общения (методический ракурс) / Л. В. Миллер // Человеческий капитал. – 2023. – № 11–1 (179). – С. 134–139.
111. Миронова, С. П. Профессиональная сфера в концептуальной картине мира / С. П. Миронова // Педагогический журнал Башкортостана. – 2012. – № 3 (40). – С. 27.
112. Митрофанова, О. Д. Методика преподавания русского языка как иностранного / О. Д. Митрофанова, В. Г. Костомаров [и др.]. – М. : Русский язык, 1990. – 470 с.
113. Митрофанова, О. Д. Научный стиль речи: проблемы обучения / О. Д. Митрофанова. – М. : Русский язык, 1985.
114. Мишати́на, Н. Л. Лингвокультурологический подход к развитию речи учащихся 7–9-х классов : дис. ... канд. пед. наук / Н. Л. Мишати́на. – М., 2000. – 223 с.
115. Мишати́на, Н. Л. Лингвокультурологический учебный текст и концептоцентрический свертхтекст как лингвометодические понятия / Н. Л.

Мишатина // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики : Межвузовский сборник научных трудов. – Вып. X. / под ред. Т. Ю. Тамерьян ; Северо-Осетинский государственный университет им. К. Л. Хетагурова. – Владикавказ : СОГУ, 2008. – С. 330–334.

116. Мишатина, Н. Л. Формирование лингвокультурологической компетенции в процессе изучения культурных концептов / Н. Л. Мишатина // Русистика и современность : материалы VII междунар. научно-практической конференции (17–18 сентября 2004 г.). Т. 1 : Лингвокультурология и межкультурная коммуникация. – СПб. : Сударыня, 2005. – С. 225–231.

117. Могилевская, О. А. Динамика идеологической тональности в российских и американских публицистических статьях : дис. ... канд. филол. наук / О. А. Могилевская. – Волгоград, 2010. – 163 с.

118. Москвин, В. П. Методы и приемы лингвистического анализа: монография / В. П. Москвин. 2-е изд., стер. – М. : Флинта, – 224 с.

119. Московкин, Л. В. Продуктивные инновационные технологии в обучении русскому языку как иностранному / Л. В. Московкин, Г. Н. Шамонина. – М. : Русский язык. Курсы, 2017. – 144 с.

120. Мощинская, Н. В. Развитие лингвокультурологической компетенции инофона в процессе обучения русскому языку как иностранному (РКИ) / Н. В. Мощинская // Лингвистика и методика преподавания иностранных языков : периодический сборник научных статей : электронное научное издание. – 2010. – Вып. 2. – URL: http://www.iling-ran.ru/library/sborniki/for_lang/2010_02/14.pdf (дата обращения: 12.03.2024).

121. Назаретян, К. А. Проблемы этической регуляции журналистской деятельности: на примере освещения в СМИ межэтнических и межконфессиональных отношений : дис. ... канд. филос. наук. / К. А. Назаретян. – М., 2013. – 200 с.

122. Науменко, Л. П. Профессиональный концепт «Companу» в современном англоязычном бизнес-дискурсе/ Л. П. Науменко // Вестник ВГУ.

Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2015. – № 1. – С. 69–75.

123. Николенко, Е. Ю. Концепт «невеста» в языковых картинах мира представителей разных культур и его значение для преподавания РКИ / Е. Ю. Николенко, С. Д. Фенуку, О. В. Хурмуз // Вестник РосНОУ. Серия: Человек в современном мире. – 2024. – № 3. – С. 105–114.

124. Новикова, В. В. Лингвокультурологическая интерпретация художественного концепта в аудитории иностранцев-филологов III-IV уровней общего владения РКИ: на материале концепта «метель» : дис. ... канд. пед. наук / В. В. Новикова. – М., 2007. – 220 с.

125. Пассов, Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е. И. Пассов. – М. : Просвещение, 1991. – 223 с.

126. Петрова, С. М. Роль русского языка в профессиональной подготовке иностранных студентов-медиков (из опыта работы в Северо-Восточном федеральном университете им. М. К. Аммосова) / С. М. Петрова, М. Н. Петрова // Филология и культура. – 2024. – № 4(78). – С. 382–386.

127. Петросян, М. М. Профессиональная подготовка студентов-медиков в аспекте обучения русскому языку как иностранному: предметно-языковой интегрированный подход / М. М. Петросян, Л. А. Киселева, А. А. Смирнова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2024. – Т. 17, № 11. – С. 3912–3921.

128. Пищальникова, В. А. Концепт / В. А. Пищальникова // Большая Российская энциклопедия : в 35 т. / гл. ред. Ю. С. Осипов. – М. : Большая российская энциклопедия, 2010. – Т. 15. – С. 173–174.

129. Полякова, Е. В. Русская паремиологическая картина мира с позиции носителя китайской лингвокультуры / Е. В. Полякова, Л. Сыци // Филологические науки. Научные доклады высшей школы. – 2022. – № S6. – С. 56–66.

130. Поморцева, Н. В. Лингвокультурная адаптация иностранных учащихся в процессе обучения русскому языку в условиях языковой среды:

социально-психологический аспект / Н. В. Поморцева // Вестник РУДН. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. – 2008. – № 5. – С. 69–75.

131. Пономарев, Н. Ф. Фейковые новости в контексте постправды / Н. Ф. Пономарев // E-SCIO. – 2019. – № 6 (33). – С. 126–133.

132. Попова, З. Д. Когнитивная лингвистика / З. Д. Попова, И. А. Стернин. – М. : АСТ: Восток–Запад, 2007. – 314 с.

133. Постовалова, В. И. Картина мира в жизнедеятельности человека / В. И. Постовалова // Роль человеческого фактора в языке. Язык и картина мира / ответ. ред. Б. А. Серебренников. – М. : Наука, 1988. – С. 8–69.

134. Постовалова, В. И. Лингвокультурология в свете антропологической парадигмы (к проблеме оснований и границ современной фразеологии) / В. И. Постовалова // Фразеология в контексте культуры. – М. : Языки русской культуры, 1999. – С. 25–33.

135. Постовалова, В. И. Религиозные концепты в теолингвистическом представлении / В. И. Постовалова // Хрестоматии теолингвистики. – Т. 2 / под ред. А. К. Гадомского и К. Кончаревич. – Белград : Универзитет у Београду – Православни богословски факултет, 2011.

136. Потебня, А. А. Мысль и язык / А. А. Потебня. 4-е изд. – Одесса : Гос. издательство Украины, 1992. – 185 с.

137. Просвиркина, И. И. Ментальные карты как метод формирования вторичной языковой личности при обучении русскому языку как иностранному / И. И. Просвиркина, Ю. Д. Дровненко // Вестник ОГУ. – 2018. – № 3 (215). – С. 52–57.

138. Пяткова, О. Б. Метод сторителлинга в обучении / О. Б. Пяткова // Школьные технологии. – 2018. – № 6. – С. 41–45.

139. Рогозина, И. В. Медиа-картина мира: когнитивно-семиотический аспект : дис. ... д. филол. наук / И. В. Рогозина. – Барнаул, 2003. – 430 с.

140. Романенко, Н. М. Формирование критического мышления у будущих журналистов: констатирующий этап эксперимента / Н. М. Романенко // Мир науки, культуры, образования. – 2024. – № 6 (109). – С. 247–249.

141. Ромашов, Н. Н. Фоновые знания как одно из необходимых условий межкультурной коммуникации при обучении иностранных студентов русскому языку в общественно-политической сфере / Н. Н. Ромашов // Международное образование и сотрудничество : сборник научных трудов. – Т. 12. – М. : Техполиграфцентр, 2018. – С. 118–123.

142. Рябухина, Е. А. Современная методическая концепция личностного развития учащихся в процессе изучения русского языка (К юбилею профессора А. Д. Дейкиной): коллективная монография / Е. А. Рябухина, В. Д. Янченко; Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет. – Пермь : ОТ и ДО, 2014. – 280 с.

143. Садриева, Г. А. Цифровой сторителлинг в процессе обучения иностранным языкам / Г. А. Садриева // Новые импульсы развития: вопросы научных исследований : материалы II Международной научно-практической конференции, Саратов, 10 августа 2020 года / под ред. Н. В. Емельяновой. – Саратов : КДУ : Добросвет, 2020. – С. 316–320.

144. Самсонова, Е. А. Новые медиа – новая картина мира (к постановке вопроса о социально-сетевой картине мира) / Е. А. Самсонова // Медиаальманах. – 2020. – № 4 (99). – С. 18–24.

145. Саяхова, Л. Г. Языковая картина мира и проблема систематизации лексики в современной словарной форме / Л. Г. Саяхова // Российский гуманитарный журнал. – 2013. – Т. 2, № 4. – С. 368–374.

146. Свитич, Л. Г. Журналистика как медийная целостность: структурные аспекты / Л. Г. Свитич, О. В. Смирнова, М. В. Шкондин // Социально-гуманитарные знания. – 2018. – № 8. – С. 24–40.

147. Семенов, А. Е. Вербализация концепта ЗЕМЛЯ средствами русской фразеологии и лексикологии : лингвокультурологический аспект: автореф. дис. ... канд. филол. наук / А. Е. Семенов. – Челябинск, 2009. – 24 с.

148. Семенова, Е. М. Концепт Свобода в языковой картине мира американского и русского народов / Н. Л. Семенова // Научное обеспечение развития АПК в условиях реформирования : сборник научных трудов по материалам междунар. научно-практической конференции профессорско-преподавательского состава. – Спб. : СПбГАУ, 2014. – С. 463–465.

149. Сепир, Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии : пер. с англ. / Э. Сепир ; общ. ред. и вступ. ст. А. Е. Кибрика. – М. : Прогресс : Универс, 1993. – 656 с.

150. Серебренников, Б. А. Роль человеческого фактора в языке: Язык и мышление / Б. А. Серебренников. – М. : Наука, 1988. – 242 с.

151. Скаковская, Л.Н. Сторителлинг как мотивационный компонент занятия по русскому языку как иностранному / Л. Н. Скаковская, И. В. Уткина // Сборники конференций НИЦ «Социосфера». – 2019. – № 38. – С. 116–119.

152. Скрипичникова, Н. С. Устойчивые словесные комплексы в устной профессиональной коммуникации : автореф. дис. ... канд. филол. наук / Н. С. Скрипичникова. – Челябинск, 2016. – 23 с.

153. Слышкин, Г. Г. Лингвокультурные концепты и метаконцепты : автореф. дис. ... д. филол. наук / Г. Г. Слышкин. – Волгоград, 2004. – 40 с.

154. Слышкин, Г. Г. От текста к символу: лингвокультурные концепты прецедентных текстов в сознании и дискурсе: монография / Г. Г. Слышкин. – М. : Академия, 2000. – 128 с.

155. Смирнова, Е. А. Профессионально-этические нормы в современной российской журналистике : дис. ... канд. филол. наук / Е. А. Смирнова. – М., 2015. – 177 с.

156. Смирнова, Е. Е. Смысловое наполнение концептов ПРАВДА и ИСТИНА в русском языковом сознании и их языковая объективация в современной русской речи : дис. ... канд. филол. наук / Е. Е. Смирнова. – Нижний Новгород, 2016. – 272 с.

157. Снегова, Н. Л. Прием синквейна как инновационная технология в обучении РКИ детей-мигрантов / Н. Л. Снегова // Современные технологии

обучения русскому языку как иностранному : материалы международных курсов повышения квалификации. – М. : Радуга-ПРЕСС, 2017. – С. 94–97.

158. Снетков, В. Н. Средства массовой информации как фактор реализации свободы слова и права на информацию (политико-правовой аспект) : дис. ... д. полит. наук: 10.01.10 / В. Н. Снетков. – СПб., 2001. – 489 с.

159. Соколова, Л. В. Интерпретация художественного текста на уроках РКИ как поиск культурного кода России (к вопросу о роли языковой картины мира в обучении студентов-инофонов русскому языку) / Л. В. Соколова, Р. Тирадо-Гусман // Актуальные проблемы преподавания русского языка и литературы в финно-угорской аудитории : материалы Междунар. научно-практ. конференции, Сыктывкар, 26–30 ноября 2014 года. – Сыктывкар : КРАГСиУ, 2014. – С. 232–239.

160. Спиридонова, Л. Н. Сторителлинг: из опыта применения игровых технологий в преподавании русского языка как иностранного / Л. Н. Спиридонова // Русский язык в поликультурном мире : сборник научных статей IV Международного симпозиума, Симферополь, 09–11 июня 2020 года : в 2 томах. – Том 2. – Симферополь : ФГАОУ ВО «КФУ имени В. И. Вернадского», 2020. – С. 187–193.

161. Стародубова, О. Ю. Методика когнитивно-дискурсивного анализа художественного текста в практике преподавания РКИ / О. Ю. Стародубова // Образовательные технологии. – М., 2023. – № 3. – С. 71–77.

162. Степанов, Ю. С. Концепт / Ю. С. Степанов // Константы: словарь русской культуры. – М. : Языки русской культуры, 1997. – С. 40–76.

163. Стецюра, Л. В. Концептосфера «организм человека» в профессиональной картине мира медика : автореф. дис. ... канд. филол. наук / Л. В. Стецюра. – Челябинск, 2010. – 22 с.

164. Стрельчук, Е. Н. Учебные пособия по русскому языку для иностранных студентов-журналистов: современные проблемы и методические решения / Е. Н. Стрельчук, А. С. Лепкова // Известия Южного федерального университета. Филологические науки. – 2024. – Т. 28, № 1. – С. 182–191.

165. Стрельчук, Е. Н. Педагогический инструментарий: сущность, употребление и роль понятия в российской и зарубежной педагогике / Е. Н. Стрельчук // Перспективы науки и образования. – 2019. – № 1(37). – С. 10–19.
166. Стрельчук, Е. Н. Формирование русской речевой культуры иностранных бакалавров негуманитарных специальностей в вузах РФ : автореф. дис. ... д. пед. наук / Е. Н. Стрельчук. – М., 2016. – 42 с.
167. Стрельчук, Е. Н. Формирование русской речевой культуры иностранных бакалавров негуманитарных специальностей в вузах РФ : дис. ... д. пед. наук / Е. Н. Стрельчук. – М. : РУДН, 2016. – 357 с.
168. Телия, В. Н. Культурно-национальные коннотации фразеологизмов: от мировидения к миропониманию / В. Н. Телия // Славянское языкознание: докл. рос. делегации. – М., 1993. – 309 с.
169. Тер-Минасова, С. Г. Война и мир языков и культур: вопросы теории и практики межкультурной и межкультурной коммуникации / С. Г. Тер-Минасова. – М. : АСТ : Астрель : Хранитель, 2007. – 286 с.
170. Тер-Минасова, С. Г. Язык и межкультурная коммуникация / С. Г. Тер-Минасова. – М. : Слово, 2000. – 146 с.
171. Токарев, Г. В. Проблема разграничения квазисимвола и смежных единиц / Г. В. Токарев, Н. П. Чернева // Тульский научный вестник. Серия: История. Языкознание. – 2020. – № 1 (1). – С. 89–94.
172. Толстова, Н. Н. Опыт применения технологии эдьютейнмент в обучении языку специальности абитуриентов из стран СНГ на подготовительном факультете / Н. Н. Толстова // Филологические науки. Вопросы теории и практики, – 2018. – № 5. Ч. 1. – С. 208–212.
173. Трофимова, Г. Н. О значении сетевых СМИ в преподавании студентам-журналистам русского языка как иностранного / Г. Н. Трофимова // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. – 2003. – № 1. – С. 42–48.
174. Тульнев, М. А. Наднациональные гарантии свободы средств массовой информации: опыт постсоветских интеграций / М. А. Тульнев //

NOMOTNETIKA: Философия. Социология. Право. – 2020. Т. 45, № 2. – С. 336–344.

175. Унежева, М. К. К вопросу о формировании русской языковой картины мира у иностранных студентов при изучении художественных произведений / М. К. Унежева // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2016. – № 11–3 (65). – С. 51–54.

176. Усанова, О. Г. Культуроведческий и профессионально ориентированный подходы в методике преподавания русского языка как иностранного / О. Г. Усанова // Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты. – 2016. – № 21. – С. 155–157.

177. Ускова, О. А. Русский язык профессионального общения: лингвистический и лингводидактический аспекты / О. А. Ускова, Е. В. Кожевникова // Мир русского слова. – 2023. – № 4. – С. 102–111.

178. Усольцев, А. П. Наглядность и ее функции в обучении / А. П. Усольцев, Т. Н. Шамало // Педагогическое образование в России. – 2016. – № 6. – С. 102–109.

179. Фатеева, И. М. Антропоцентрический аспект в методике обучения РКИ как методологический принцип формирования языковой личности / И. М. Фатеева // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. – 2018. – № 4. – С. 192–200.

180. Федотова, М. Г. Формирование целостной картины мира будущего учителя иностранного языка / М. Г. Федотова, О. Ю. Афанасьева, Е. Ю. Никитина // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2023. – № 1 (173). – С. 199–213.

181. Фельде, О. В. Профессиональная языковая картина мира как объект исследования в терминоведении и в лингвистике LSP / О. В. Фельде, А. Э. Мезит // Вестник ТГУ. – 2023. – № 488. – С. 120–126.

182. Фесенко, О. П. Технология сторителлинга в обучении русскому языку студентов технических специальностей / О. П. Фесенко, Н. Н. Суворова,

Т. А. Новикова // Вестник ОмГПУ. Гуманитарные исследования. – 2023. – № 1 (38). – С. 198–204.

183. Фроловская, М. Н. Профессиональный образ мира как основание деятельности педагога / М. Н. Фроловская // Педагогика. – 2007. – № 6. – С. 60–63.

184. Хайдеггер, М. Прологомены к истории понятия времени / М. Хайдеггер. – Томск: Водолей, 1998. – 384 с.

185. Халеева, И. И. Вторичная языковая личность как реципиент инофонного текста / И. И. Халеева // Язык – система. Язык – текст. Язык – способность : сборник статей. – Москва, 1995. – С. 277–286.

186. Хамраева, Е. А. Подходы к обучению иностранному языку в профессиональной и академической среде / Е. А. Хамраева, А. И. Семина // Вестник Российского нового университета. Серия: Человек в современном мире. – 2019. – № 2. – С. 100–105.

187. Хамраева, Е. А. Современные технологии формирования межкультурных умений у иностранных студентов-журналистов на занятиях по русскому языку / Е.А. Хамраева, В.В. Быкова // Русский язык за рубежом. – 2022. – № 2 (291). – С. 37–41.

188. Харченкова, И. В. Концепция формирования лингвокультурологической компетенции студентов языковых факультетов на материале креолизованных текстов при обучении немецкому языку / И. В. Харченкова // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 6. – URL: <http://www.science-education.ru/113-10867> (дата обращения: 12.03.2024).

189. Хуторской, А. В. Место учебника в дидактической системе / А. В. Хуторской // Педагогика. – 2005. – № 4. – С. 10–18.

190. Цаликова, М. А. Лингвокультурологическая подготовка студентов-журналистов для работы в национальном регионе / М. А. Цаликова, И. Х. Таутиева // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 6. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=15390> (дата обращения: 14.03.2024).

191. Цуй, Л. Символика птицы в русской и китайской языковой картине мира / Л. Цуй // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2021. – Т. 14, № 11. – С. 3600–3605.
192. Черникова, Е. О. Истоки становления профессиональной языковой картины мира / Е. О. Черникова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов : Грамота, 2015. – Вып. 6 (48). – Ч. II. – С. 188–191.
193. Чернышова, Л. А. Отраслевая терминология в свете антропоцентрической парадигмы / Л. А. Чернышова. – М. : Изд-во МГОУ, 2010. – 206 с.
194. Чернышова, Л. А. Профессиональная языковая картина мира: общее и национально-обусловленное / Л. А. Чернышова // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Лингвистика. – 2011. – № 6-2. – С. 98–102.
195. Шаклеин, В. М. Лингвокультурная ситуация и исследование текста : Монография / В. М. Шаклеин. – М. : Общество любителей русского слова, 1997. – 184 с.
196. Шаклеин, В. М. Лингвокультурология: традиции и инновации : монография / В. М. Шаклеин. – М. : Флинта, 2012. – 301 с.
197. Шарманова, О. С. Лингводидактическое представление вторичной языковой личности в лингвокультурологическом аспекте (на материале обучения русскому языку как иностранному) / О. С. Шарманова, Н. С. Паульзен, Н. С. Дорошенко // Известия Байкальского государственного университета. – 2023. – Т. 33, – № 2. – С. 418–425.
198. Шатин, Ю. В. Постправда как риторический феномен в современном медиапространстве / Ю. В. Шатин // Вестник НГУ. Серия: История, филология. – 2020. – Т. 19, № 6. – С. 250–257.
199. Шенлебен, М. М. Преподавание аспекта «Язык СМИ» практического курса русского языка как иностранного в МГЛУ / М. М. Шенлебен // Русский язык как иностранный: традиции и новации : сборник материалов Первой международной научно-практической конференции,

Москва, 07–08 декабря 2023 года. – М. : Московский государственный лингвистический университет, 2024. – С. 146–150.

200. Шеремет, О. В. К вопросу об использовании сторителлинга на занятиях по РКИ в условиях турецко-русского билингвизма / О. В. Шеремет, Э. Оздемир // Язык и текст. – 2021. – Т. 8. № 2. – С. 51–61.

201. Ширяева, О. В. Русская медиакультура в обучении студентов-инофонов (на материале деловых СМИ) / О. В. Ширяева // Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты. – 2017. – № 22-3. – С. 198–201.

202. Шкондин, М. В. Журналистика как фактор освоения мира социумом / М. В. Шкондин // Социально-гуманитарные знания. – 2013. – № 4. – С. 62–73.

203. Шмелев, А. Д. Еще раз о русских словах «свобода» и «воля» / А. Д. Шмелев // Вестник РУДН. Серия: Лингвистика. – 2018. – Т. 22, № 3. – С. 675–700.

204. Шерстобитова, И. А. Концепт в методике преподавания русского языка как иностранного / И. А. Шерстобитова // Педагогическое образование в России. – 2016. – № 11. – С. 114–119.

205. Штрекер, Н. Ю. Историко-лингвистическая подготовка будущих учителей к реализации Образовательной системы «Школа 2100» / Н. Ю. Штрекер // Начальная школа плюс до и после. – 2005. – № 4. – С. 8–12.

206. Штырлина, Е. Г. Концепт как лингводидактическая единица в обучении русскому языку как иностранному / Е.Г. Штырлина // Филология и культура. – 2019. – № 4 (58). – С. 147–150.

207. Щерба, Л. В. Преподавание иностранных языков в средней школе: общ. вопросы методики / Л. В. Щерба ; под ред. И. В. Рахманова. – 2-е изд. – М. : Высшая школа, 1974. – 111 с.

208. Щербаетова, А. А. Концептуализация профессионального дискурса как социокультурный аспект обучения русскому языку как иностранному

студентов нефтегазовой индустрии / А. А. Щербаева, Е. В. Милейко // Булатовские чтения. – 2017. – Т. 5. – С. 284–287.

209. Щербина, А. Е. Понятие «картина мира» в современных лингвистических исследованиях / А. Е. Щербина // Проблемы концептуализации действительности и моделирования языковой картины мира : сборник научных трудов / сост., отв. ред. Т. В. Симашко – М. : Архангельск, 2009. – Вып. 4. – С. 222–226.

210. Щукин, А. Н. Концепция дисциплины «Методика обучения русскому языку как иностранному» в контексте современной лингводидактики / А. Н. Щукин // Русский язык за рубежом. – 2014. – № 5. – С. 55–62.

211. Юй, Я. Глобальная журналистика и ее основные аспекты концептуализации // Актуальные исследования, 2023. – № 8 (138). – С. 58–61.

212. Юрова, Л. С. Сторителлинг как метод развития межкультурной компетентности / Л. С. Юрова // Экономика и управление народным хозяйством. – 2019. – № 9 (11). – С. 211–214.

213. Яковлева, Е. С. Фрагменты русской языковой картины мира (модели пространства, времени и восприятия) / Е. С. Яковлева. – М. : Гнозис, 1994. – 344 с.

214. Янь, Ц. Формирование лингвокультурологической компетенции китайских студентов на материале русской лексики, вошедшей в китайский язык : дис. ... канд. пед. наук / Ц. Янь. – СПб., 2013. – 249 с.

Литература на иностранных языках

215. Илиева, Д. Лингвокултурология. Същност и категориален апарат. София: Издателство „Софттрейд“, 2016.

216. Іўчанкаў, В. І. Дыскурс беларускіх СМІ. Арганізацыя публіцыстычнага тэксту. – Мінск, 2003.

217. Deuze, M. Beyond Journalism: Theorizing the Transformation of Journalism. Journalism. – 2018. – Vol. 19, No. 2. – P. 165–181.

218. Dulayeva, E., Mamedova, F., Khalel, A. Linguistic and cultural peculiarities of Turkish and Arabic speech etiquette in farewells and greetings. *Semiotica*. – 2023, – No. 255, – P. 39–54.
219. Krashen, S. D. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. – Oxford : Pergamon, 1982.
220. Lapteva, M., Zhelezniakova, E. The Linguacognitive Base of Bilinguals. 2nd International Conference on Education Science and Social Development. – 2019. – P. 179–181.
221. Lee, Y., Hellermann, J. Managing Language Issue in Second Language Storytelling // *System*. – 2020. – Vol. 93, October. – P. 102–311.
222. Meijer, I. C., Bijleveld, H. P. Valuable Journalism. Measuring News Quality from a User's Perspective. *Journalism Studies*. – 2016. – Vol. 17, No. 7. – P. 827–839.
223. Ray, B., Seely, C. *Fluency Through TPR Storytelling: Achieving Real Language Acquisition in School*. Berkeley: Command Performance Language Institute. – 2014. – 220 p.
224. Rezzonico, S., Goldberg, A., Mak, K. K.-Y., Yap S., Milburn T., Belletti A., Girolametto L. Narratives in two languages: Storytelling of bilingual Cantonese-English preschoolers. *Journal Of Speech, Language, And Hearing Research: JSLHR*. – 2016. – Vol. 59, No. 3. – P. 521–532.
225. Sapir, E. Culture, genuine and spurious // *Amer. j. of sociology*. – Chicago, 1924a. – Vol.29. – P. 401–429.
226. Svarstad, L. K. *Cultural Representation: Digital English Language Learning Portals in Denmark*. IALIC Book of Abstracts / International Association for Language & Intercultural Communication. – 2019, – 193 p.
227. Tolman, E. C. Cognitive maps in rats and men. *Psychological Review*. – 1948. – Vol. 55, No. 4. – P. 189–208.
228. Zheng, D., Liu, Y., Lambert, A., Lu, A., Tomei, J., Holden, D. An ecological community becoming: Language learning as first-order experiencing with place and mobile technologies. *Linguistics and Education*. – 2018. – P. 45–57.

Учебники и учебные пособия

229. Алефиренко, Н. Ф. Лингвокультурология. Ценностно-смысловое пространство языка : учеб. пособие / Н.В. Алефиренко. – М. : Флинта : Наука, 2012. – 288 с.
230. Ансимова, О. К. В мире русской культуры : учеб. пособие / О. К. Ансимова. – Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2017. – 219 с.
231. Балыхина, Т. М. Методика преподавания русского языка как неродного (нового) : учеб. пособие для преподавателей и студентов / Т. М. Балыхина. – М.: Российский университет дружбы народов, 2007. – 185 с.
232. Богомолов, А. Н. Новости из России. Русский язык в средствах массовой информации : пособие для изучающих рус. яз. как иностр. / А. Н. Богомолов. – 2-е изд. – М. : Русский язык. Курсы (РЯ), 2019. – 173 с.
233. Васильева, Г. М. Лингвокультурология / Г. М. Васильева, И. П. Лысакова // Русский язык как иностранный : методика обучения русскому языку. Учебное пособие для высших учебных заведений. – М. : ВЛАДОС, 2004. – С. 185–198.
234. Воробьев, В. В. Речевые образы России: коррективочный курс по русскому языку и культуре : учеб. пособие / В. В. Воробьев, В. В. Дронов. – М. : Русский язык. Курсы, 2024. – 304 с.
235. Воробьев, В. В. Прикладная лингвокультурология: слово и образ жизни русского народа : учеб. пособие / В. В. Воробьев, И. П. Василюк, Д. А. Парамонов, В. В. Шмелькова. – М. : Российский университет дружбы народов (РУДН), 2022. – 409 с.
236. Грязнова, А. Т. Базовые понятия лингвокультурологии : учеб.-метод. пособие / А. Т. Грязнова ; Московский педагогический государственный университет. – М. : МПГУ, 2020. – 236 с.
237. Дерягина, С. И. Русский язык для журналистов : учеб. пособие для иностранных учащихся. – М. : Русский язык. Курсы, 2015. – 112 с.

238. Дерягина, С. И. Обучение языку специальности : учеб.-метод. пособие: для иностр. студентов-журналистов 1-го курса / С. И. Дерягина, В. М. Шаклеин. – М. : Изд-во РУДН, 1999. – 44 с.

239. Заир-Бек, С. И. Развитие критического мышления на уроке : пособие для учителя / С. И. Заир-Бек, И. В. Муштавинская. – М. : Просвещение, 2011. – 223 с.

240. Клобукова, Л. П. Обучение языку специальности : учеб. пособие / Л. П. Клобукова. – М.: Изд-во МГУ, 1987. – 77 с.

241. Котова, В. Д., Гынин, В. И. Средства массовой информации: рыночная экономика, право, мораль. Научный и газетно-публицистический стили речи : учеб. пособие по русскому языку для иностр. студентов-журналистов. – М. : Изд-во РУДН, 2007. – 310 с.

242. Куринина, Г. П. Профессия – журналист: русский язык в учебно-профессиональной сфере : учеб. пособие для иностр. студентов специальности «Журналистика». Раздел 2 / Г. П. Куринина. – М. : Изд-во РУДН, 2006. – 72 с.

243. Куркина, А. С. Читаем российские газеты : учеб.-метод. пособие / А. С. Куркина, Е. А. Пляскова // Федеральное агентство по образованию. – Воронеж : ВГУ, 2007. – 67 с.

244. Лебедева, Л. Д. Учебно-методическое пособие по развитию навыков научной речи (для студентов-иностранцев) / Л. Д. Лебедева. – Воронеж : ВГУ, 2004. – 20 с.

245. Лингвокультуроведческие аспекты формирования языкового сознания иностранных студентов в процессе изучения русского языка : учеб. пособие / В. П. Синячкин, М. А. Брагина, В. В. Дронов [и др.] ; под науч. ред. В. М. Филиппова. – М. : РУДН, 2008. – 364 с.

246. Лютова, О. В. Учимся читать газетный текст : информационное сообщение, репортаж, интервью: учеб. пособие для самостоятельной работы иностранных студентов-журналистов / О. В. Лютова. – Белгород : ИПЦ «ПОЛИТЕРРА», 2008. – 123 с.

247. Марьина, О. В. Лингвокультурология : учеб.-метод. пособие / О. В. Марьина, М. А. Винокурова, В. Ю. Краева. – Барнаул : Алтайский государственный педагогический университет, 2024. – 92 с.
248. Маслова, В. А. Введение в лингвокультурологию : учеб. пособие / В. А. Маслова. – М. : Наследие, 1997. – 208 с.
249. Маслова, В. А. Лингвокультурология : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М. : Академия, 2001. – 208 с.
250. Минакова, Н. А. Читаем и реферируем тексты по специальности: пособие по русскому языку / Н. А. Минакова, Е. И. Платонова. – М. : Изд-во РУДН, 2003. – 403 с.
251. Мировой Пушкин: учеб. пособие / Е. Н. Стрельчук, А. А. Григорян, В. В. Иванова, В. С. Борченко. – М. : ФЛИНТА, 2025. – 176 с.
252. Никитина, Е. В. Основы журналистики : учеб. пособие для иностранных студентов, обучающихся по специальности «Журналистика». I серт. уровень / Е. В. Никитина, Д. Н. Рубцова. – М. : РУДН. – 2017. – 84 с.
253. Образцов, П. И. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов : учеб. пособие / П. И. Образцов. – Орел : ОГУ, 2005. – 114 с.
254. Павлова, Т. А. Язык специальности: газета : учеб. пособие по специальности «Журналистика» / Т. А. Павлова, Л. Л. Сандлер. – Воронеж : ВГУ, 2005. – Т 1. – 46 с.
255. Сакаева, Л. Р. Методика обучения иностранным языкам : учеб. пособие для студентов Института математики и механики им. Н. И. Лобачевского по напр. «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)» / Л. Р. Сакаева, А. Р. Баранова. – Казань: КФУ, 2016. – 189 с.
256. Сенаторова, О. А. Регионы России: Владимирская область : учеб. пособие по лингвокультурологии для изучающих РКИ / О. А. Сенаторова ; ВлГУ им. А. Г. и Н. Г. Столетовых. – Владимир : Изд-во ВлГУ, 2019. – 204 с.

257. Сенаторова, О. А. Учеб.-практ. пособие по лингвокультурологии для иностранцев, изучающих русский язык: концепция и содержание / О. А. Сенаторова // Русистика. – 2020. Т. 18. – № 3. – С. 315–327.

258. Хроленко, А. Т. Основы лингвокультурологии : учеб. пособие / А. Т. Хроленко. – М. : Флинта: Наука, 2005. – 184 с.

259. Шибко, Н. Л. Общие вопросы методики преподавания русского языка как иностранного : учеб. пособие для иностр. студентов филологических специальностей / Н. Л. Шибко. – СПб. : Златоуст, 2014. – 336 с.

260. Янь, Ц. Лингвокультурологическая методика обучения китайских студентов русскому языку (на примере русских заимствований в китайский язык) / Ц. Янь. – М. : Нестор-История, 2018. – 216 с.

Источники и дополнительная литература

261. Азимов, Э. Г., Щукин, А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М. : ИКАР, 2009. – 448 с.

262. Азимов, Э. Г., Щукин, А. Н. Современный словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М. : Русский язык. Курсы, 2018. – 496 с.

263. Ансимова, О. К. Ключ к русской культуре: словарь лингвокультурной грамотности : учебный словарь / О. К. Ансимова. – М. : Русский язык. Курсы, 2020. – 248 с.

264. Ашукин, Н. С. Крылатые слова. Литературные цитаты, образные выражения / Н. С. Ашукин, М. Г. Ашукина. – М., 1987. – 527 с.

265. Балыхина, Т. М. Лингвокультурологический методический словарь / Т. М. Балыхина, Н. Ю. Горчакова, А. А. Денисова. – М. : Изд-во РУДН, 2008. – 140 с.

266. Баранова, И. И. Типовые тесты по русскому языку как иностранному. Профессиональный модуль. Естественнонаучный и технический профили. I сертификационный уровень : пособие по рус. языку

как иностр. / И. А. Гладких, В. В. Стародуб; И. И. Баранова. – Спб. : Златоуст, 2019. – 73 с.

267. Берков, В. П. Большой словарь крылатых слов русского языка / В. П. Берков, В. М. Мокиенко, С. Г. Шулешкова. – М. : Русские словари : Астрель : АСТ, 2005. – 624 с.

268. Вишнякова, С. М. Профессиональное образование: словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика / С. М. Вишнякова. – М. : НМЦ СПО, 1999. – 538 с.

269. Гольдин, В. Е. Проект «Ассоциативный словарь школьников: стабильность и динамика» / В. Е. Гольдин, А. П. Сдобнова // Вопросы психолингвистики. – 2017. – № 34. – С. 174–187.

270. Даль, В. И. Пословицы русского народа : сборник В. Даля: в 2 т. / В. Даль. – М. : Художественная литература, 1989. Т. 1. – 433 с.

271. Душенко, К. В. Большой словарь цитат и крылатых выражений / К. В. Душенко. – М. : Эксмо, 2011. – 884 с.

272. Ефремова, Т. Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный / Т. Ф. Ефремова. – М. : Рус. яз., 2000.

273. Жуков, В. П. Словарь русских пословиц и поговорок / В. П. Жуков. – 8-е изд., стер. – М. : Рус. яз., 2001. – 534.

274. Жуков, В. П. и др. Словарь фразеологических синонимов русского языка / В. П. Жуков [и др.]. – М. : Русский язык, 1987. – 448 с.

275. Зимин, В. И. Пословицы и поговорки русского народа: большой объяснительный словарь / В. И. Зимин, А. С. Спирин. – М.: Изд-во «Феникс», 2008. – 590 с.

276. Картина мира // Философский энциклопедический словарь / / под ред. Е. Ф. Губского [и др.]. – М. : ИНФРА-М, 2007. – URL: https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_philosophy/2434/%D0%9A%D0%90%D0%A0%D0%A2%D0%98%D0%9D%D0%90 (дата обращения: 17.01.2024).

277. Ковшова, М. Л. Словарь лингвокультурологических терминов / М. Л. Ковшова, Д. Б. Гудков. – М. : Гнозис, 2017. – 192 с.

278. Коняева, Е. А. Краткий словарь педагогических понятий: учеб. изд. / Е. А. Коняева, Л. Н. Павлова. – Челябинск: изд-во ЧГПУ, 2012. – 131 с.
279. Кубрякова, Е. С. Краткий словарь когнитивных терминов / Е. С. Кубрякова, В. З. Демьянков, Ю. Г. Панкрац, Л. Г. Лузина; под общ. ред. Е. С. Кубряковой. – М. : Филол. фак. МГУ, 1996. – 245 с.
280. Леонтьев, А. А. Общие сведения об ассоциациях и ассоциативных нормах / А. А. Леонтьев // Словарь ассоциативных норм русского языка. – М. : Изд-во МГУ, 1977. – С. 5–16.
281. Лозовский, Б. Н. Журналистика и средства массовой информации : краткий словарь. / Б. Н. Лозовский. – 2-е изд., испр. и доп. – Екатеринбург: УрГУ, 2007. – 306 с.
282. Межкультурная коммуникация: Россия – Китай (словарь лакун) / Г. В. Быкова, Н. Л. Глазачева, Лу Чуньюэ ; под науч. ред. И. А. Стернина. – Благовещенск : Изд-во БГПУ, 2011. – 208 с.
283. Нахимова, Е. А. Прецедентные имена в массовой коммуникации / Е. А. Нахимова. – Екатеринбург : УрГПУ, 2007. – 207 с.
284. Новиков, А. М. Педагогика: словарь системы основных понятий / А. М. Новиков. – М. : Издательский центр ИЭТ, 2013. – 268 с.
285. Радченко, И. А. Учебный словарь терминов рекламы и паблик рилейшенз / под ред. Е. Е. Топильской. – Воронеж: ВФ МГЭИ, 2007. – 114 с.
286. Руднев, В. П. Энциклопедический словарь культуры XX века / В. П. Руднев. – М. : Аграф, 2001. – 175 с.
287. Санжаревский, И. И. Политическая наука: словарь-справочник [Электронный ресурс] / И.И. Санжаревский. – Изд. 6-е, испр. и доп. – Тамбов, 2016. – URL: <https://virmk.ru/gloss> (дата обращения: 25.05.2024).
288. Словари и энциклопедии на Академике. [Электронный ресурс]. – URL: <https://academic.ru/> (дата обращения: 25.05.2024).
289. Степанов, Ю. С. Константы: Словарь русской культуры : опыт исследования / Ю. С. Степанов. – М. : Школа «Языки русской культуры», 1997. – 824 с.

290. Степанов, Ю. С. Константы: словарь русской культуры / Ю. С. Степанов. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Языки русской культуры, 2001. – 989 с.
291. Типовой тест по русскому языку как иностранному. Первый сертификационный уровень. Общее владение : второй вариант / Н. П. Андрияшина [и др.]. – М. : ЦМО МГУ ; – СПб. : Златоуст, 2010. – 79 с.
292. Типовые тесты по русскому языку как иностранному. II сертификационный уровень. Общее владение. – М. ; СПб. : Златоуст, 1999. – 112 с.
293. Типовые тесты по русскому языку как иностранному. Второй сертификационный уровень. Профессиональный модуль «Журналистика». – М. ; СПб : Златоуст, 2000. – 80 с.
294. Токарев, Г. В. Словарь лингвокультурологических терминов / Г. В. Токарев. – Тула: ТППО, 2022. – 57 с.
295. Федоров, А. И. Фразеологический словарь русского литературного языка / А. И. Федоров. – М. : Астрель : АСТ, 2008. – 828 с.
296. Фелицына, В. П. Русские пословицы, поговорки и крылатые выражения : лингвострановедческий словарь / В. П. Фелицына, Ю. Е. Прохоров ; под ред. Е. М. Верещагина. – М.: Русский язык, 1979. – 238 с.
297. Фелицына, В. П. Русский фразеологический словарь / В. П. Фелицына, В. М. Мокиенко. – М. : ЭКСМО, 1999. – 399 с.
298. Фразеологический словарь русского языка / Е. А. Быстрова, А. П. Окунева, Н. М. Шанский. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : АСТ, 2004. – 415 с.
299. Фразеологический словарь русского языка / сост. А. Н. Тихонов, А. Г. Ломов, Л. А. Ломова. – М. : Русский язык-Медиа, 2003. – 336 с.

Нормативно-правовые документы

300. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Второй уровень. Общее владение / Т. А. Иванова [и др.]. – М. ; СПб. : Златоуст, 1999. – 40 с.

301. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Первый уровень. Общее владение / Н. П. Андрюшина [и др.]. – М. ; СПб. : Златоуст, 1999. – 36 с.

302. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Профессиональные модули. Первый уровень. Второй уровень / Н. П. Андрюшина [и др.]. – М. ; СПб. : Златоуст, 2020. – 56 с.

303. Приказ Минобрнауки России от 08.06.2017 № 524 (ред. от 08.02.2021) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 42.03.02 Журналистика».

304. Рабочая программа дисциплины «Русский язык (как иностранный)». Рекомендована МССН для направления подготовки/специальности: 42.03.02 Журналистика / разработ. В. М. Шаклеин, Е. В. Полякова, И. И. Митрофанова, 2023. – 10 с.

305. Указ Президента РФ от 07.05.2024 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года». URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/73986> (дата обращения: 20.05.2025).

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1.

Материалы для констатирующего и контрольного экспериментов

Направленный ассоциативный эксперимент

Задание. Прочитайте слова и напишите ассоциации к ним (3 существительных, 3 прилагательных и 3 глагола).

Слова	Существительные	Прилагательные	Глаголы
Журналист			
Общество			
СМИ			
Свобода			
Правда			
Информация			
Новость			
Этика			
Коммуникация			

Материалы для констатирующего и контрольного экспериментов

Критерии анализа результатов направленного ассоциативного эксперимента

№	Критерий	Описание
1.	Минимальная частотность для включения в итоговую таблицу результатов	Учет лексемы, если она встретилась ≥ 3 раза в одной объединенной паре групп (например, КГ-1 + КГ-2) или ≥ 2 раза в двух и более парах. Фильтр для выявления устойчивых, а не случайных реакций. Повторные идентичные реакции одного респондента на один стимул → неадекватная ассоциация (см. №7).
2.	Частотность реакций и определение ядра концепта	Подсчет повторяемости лексем для построения ассоциативного поля и выделения ядра концепта. В итоговой таблице результатов производится ранжирование слов по убыванию частоты. Ядро концепта включает в себя наиболее частотные лексемы для каждой части речи.
3.	Грамматическое соответствие	Проверка соответствия ассоциата заданной части речи (сущ., прил., глаг.). Допускается объединение в одну реакцию: • видовых пар глаголов (говорить – сказать); • полных и кратких форм прилагательных (быстрый – быстр). Несоответствие заданной части речи → неадекватная ассоциация (см. №7).
4.	Семантическое соответствие	Оценка наличия смысловой связи между стимулом и реакцией. Необъяснимые реакции с точки зрения семантики стимула (например, этика – шкаф) → неадекватная ассоциация (см. №7).
5.	Наличие оценочных и образных реакций	Выделение реакций, выражающих эмоционально-ценностное отношение к стимулу и метафорическую / образную интерпретацию слова-стимула. Цель: выявление ценностного и образного компонентов формирующейся профессиональной картины мира, анализ стереотипов и эмоциональных коннотаций.
6.	Сравнительный анализ результатов по группам	Сравнение результатов КГ и ЭГ для выявления динамики формирования концептов. Параметры сравнения: • общие черты ядра концепта у всех групп; • качественные и количественные различия в объеме ассоциативного поля, профессиональной специфике реакций между КГ и ЭГ.
7.	Расчёт и анализ неадекватных ассоциаций	Ассоциации признанные неадекватными не включаются в итоговую таблицу результатов. К неадекватным ассоциациям относятся:

		• повтор той же лексики испытуемым к одному стимулу (в итоговой таблице результатов учитывается только одно употребление) (см. №1) • грамматическое несоответствие (см. №2); • отсутствие смысловой связи между стимулом и реакцией (см. №3); • нарушение словообразовательных моделей русского языка.
--	--	---

Материалы для констатирующего и контрольного экспериментов

СУБТЕСТ «ПИСЬМО»

Максимальное количество баллов – 25.

Инструкция к заданию

Вам предлагается ситуация, относящаяся к профессиональной области.

Ваша задача – написать письмо в соответствии с представленной ситуацией и предложенным заданием.

Время выполнения задания: 40 минут.

Объем текста: 15–20 предложений.

Задание 1. Ваш знакомый – начинающий журналист. Он собирается писать статью о проблемах современной журналистики и обращается к Вам с просьбой предложить идеи, которые помогут ему в работе над статьей.

Напишите письмо вашему коллеге, в котором вы должны охарактеризовать проблемы, существующие в современной журналистике.

Письмо должно включать следующую информацию:

- укажите, какую роль играют *СМИ* в обществе;
- расскажите, откуда люди предпочитают узнавать *новости* (Как вы считаете, почему?);
- объясните, почему важно говорить о проблемах современной журналистики;
- выразите свое мнение о проблемах *свободы, правды, этики, информации и коммуникации* в журналистике;
- объясните, какую проблему вы считаете наиболее важной;
- расскажите, как эту проблему можно решить.

СУБТЕСТ «ГОВОРЕНИЕ»

Максимальное количество баллов – 50.

Инструкция к заданию

Вам нужно поучаствовать в обсуждении профессиональной проблемы.

Ваш собеседник – преподаватель.

Ваша задача – во время беседы высказать и аргументировать свое мнение по обсуждаемой теме, адекватно отвечая на реплики преподавателя.

Задание выполняется без подготовки.

Время выполнения задания: до 10 минут.

Задание 1. Примите участие в беседе на тему «Журналистика XXI века»

Образец беседы

Журналистика XXI века

Сценарий речевого поведения преподавателя	Реплика – стимул преподавателя	Реплика – реакция тестируемого	Схема речевого поведения тестируемого
1. Ввод в проблему. Запрос мнения.	Сегодня мы поговорим о современной журналистике и её проблемах. Как вы считаете, что изменилось в журналистике за последние 10 лет?	В последнее время журналистика сильно изменилась, благодаря интернету. Например, раньше газеты были более популярным источником новостей.	1. Высказывание мнения
2. Запрос. Уточнение информации.	Что вы имеете в виду, когда говорите о влиянии интернета на современные СМИ?	Интернет сделал современную журналистику и информацию более быстрыми и открытыми. Теперь журналисты могут быстро писать новости, а люди – читать их в телефоне, когда им удобно.	2. Уточнение информации
3. Запрос разъяснения мнения	Вы сказали, что журналисты теперь могут очень быстро распространять информацию. Как вы	Я думаю, что быстрая информация помогает людям знать больше. Но иногда люди верят плохим новостям.	3. Разъяснение мнения

	думаете, как это влияет на общество?	Журналисты должны проверять информацию, чтобы общество было умным.	
4. Запрос информации	Что вы знаете о проверке источников информации? Как журналист может узнать правду?	Журналист должен проверять информацию в разных источниках. Он может спрашивать у экспертов или смотреть документы. Это помогает узнать правду и писать правильные новости.	4. Информация
5. Запрос оценочного суждения	Как вы считаете, правда и этика важны для журналиста? Почему вы так думаете?	Я думаю, правда и этика очень важны. Журналист должен писать правду, чтобы люди знали, что происходит. Этика помогает быть честным и не вредить обществу.	5. Выражение оценочного суждения
6. Запрос обоснования	Но почему тогда в мире сейчас так много фейковых новостей?	Потому что некоторые люди хотят заработать деньги. Для этого они используют ложь и не думают об этике.	6. Обоснование
7. Запрос сравнения	Кому люди больше доверяют: профессиональным журналистам или блогерам в интернете, которые пишут новости?	Люди больше доверяют профессиональным журналистам. Они проверяют информацию и работают в серьёзных СМИ.	7. Сравнение
8. Запрос примера	Вы можете привести пример ситуации, когда журналист нарушает этические нормы?	Да, например, когда журналист пишет личную информацию о человеке без разрешения.	8. Пример
9. Запрос предположения	Как вы думаете, какое будущее будет у журналистики? Будет ли в ней больше свободы?	Думаю, что свобода в журналистике не изменится. Технологии дают много возможностей, но контроля тоже будет больше.	9. Высказывание предположения
10. Запрос вывода	Что вы считаете самым важным в работе журналиста сегодня?	Каждому журналисту важно исследовать мир, быть честным и полезным обществу.	10. Вывод

**Материалы по письму и говорению для констатирующего и
контрольного экспериментов**

Рейтерская таблица к заданию по письму

Объекты контроля Параметры оценки	Шкала оценок	Итого
СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ		
1. Умение охарактеризовать проблемы журналистики	0 1 2 3 4 5	
2. Соответствие содержания работы пунктам плана	0 1 2 3 4 5	
ИНТЕНЦИЯ		
3. Умение выразить оценочные отношения	0 1 2 3 4 5	
КОМПОЗИЦИОННАЯ СТРУКТУРА И ФОРМА		
4. Адекватность формы и структуры изложения содержанию и интенциям продуцируемого текста	0 1 2 3 4 5	
ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА		
5. Соответствие использованных языковых средств нормам современного русского языка	0 1 2 3 4 5	

Рейтерская таблица к заданию по говорению

Сценарий для тестирующего Реплики-стимулы	Реакции тестируемого Шкала оценок	Итого
I ФАЗА: Определение характера и направления обсуждения проблемы		
1. Запрос мнения	1. Высказывание мнения 0 1 2 3 4 5	
II ФАЗА: Диалог-расспрос		
2. Запрос уточнения информации	2. Уточнение информации 0 1 2 3 4 5	
3. Запрос разъяснения мнения	3. Разъяснение мнения 0 1 2 3 4 5	
4. Запрос информации	4. Информация 0 1 2 3 4 5	
5. Запрос оценочного суждения	5. Выражение оценочного суждения 0 1 2 3 4 5	
6. Запрос обоснования	6. Обоснование 0 1 2 3 4 5	
7. Запрос сравнения	7. Сравнение 0 1 2 3 4 5	

8. Запрос примера	8. Приведение примера 0 1 2 3 4 5	
9. Запрос предположения	9. Высказывание предположения 0 1 2 3 4 5	
III ФАЗА: Заключительная часть беседы		
10. Запрос вывода	10. Вывод 0 1 2 3 4 5	
ВСЕГО:		

В задании по говорению оценивается адекватность речевого поведения тестируемого, а также владение языковыми средствами.

Каждая из десяти реплик-реакций тестируемого оценивается по пятибалльной системе (от 0 до 5):

5 баллов ставится, если тестируемый адекватно реагирует на реплику-стимул тестирующего, не допуская при этом лексико-грамматических и фонетико-интонационных ошибок, имеющих смысловозначительный характер.

4 балла ставится, если тестируемый адекватно реагирует на реплику-стимул тестирующего, но допускает при этом некоторые ошибки, не искажающие смысл.

3 балла ставится, если тестируемый адекватно реагирует на реплику-стимул, но допускает при этом некоторые ошибки, искажающие смысл.

2 балла ставится, если тестируемый не вполне адекватно реагирует на реплику-стимул тестирующего, допускает ошибки, изменяющие смысл.

1 балл ставится, если тестируемый реализует коммуникативные намерения в виде односложных ответов; не развивает, не доказывает свою мысль, допускает при этом большое количество ошибок, нарушающих коммуникацию.

0 баллов ставится, если тестируемый неадекватно реагирует на реплику-стимул тестирующего, не способен продемонстрировать речевое поведение, адекватное реплике-стимулу тестирующего.

Анкета для преподавателей

1. Заполните информацию о себе.	
1) Укажите университет, в котором Вы работаете.	
2) Укажите дисциплины, которые Вы преподаете.	
3) Сколько лет вы работаете со студентами-журналистами?	☐ До 3 лет ☐ От 3 до 5 лет ☐ Больше 5 лет
4) Обучаете ли Вы иностранных студентов?	Да / нет.
5) Есть ли у Вас ученая степень?	Да / нет. Если да, то какая: _____

2. Ответьте на вопрос	
Как Вы считаете, важно ли при обучении будущих журналистов уделять особое внимание рассмотрению актуальных понятий и проблем выбранной специальности?	Да / нет. Почему? _____ _____

3. Оцените степень важности указанных понятий в журналистике и формировании профессиональной картины мира студентов.	
0 – вообще не значимый концепт 5 – достаточно важный, но не играет принципиальной роли. 10 – очень важный концепт.	
Понятие	Балл
1) Общество	
2) СМИ	
3) Свобода	
4) Правда	
5) Информация	
6) Новость	
7) Этика	
8) Коммуникация	

1. Ответьте на вопросы	
1) По вашему мнению, какое влияние оказывает поверхностное осмысление этих понятий на уровень профессиональной подготовки будущих журналистов?	☐ Значительно снижает профессиональный уровень ☐ Немного влияет на качество подготовки ☐ Практически не влияет ☐ Вообще не влияет
2) Какими универсальными для всех журналистов понятиями Вы бы дополнили данный список?	
3) Как вы считаете, понимание каких понятий вызывает наибольшие затруднения у иностранных студентов?	

**Дополнительные материалы к блоку упражнений по концепту «свобода»
для студентов-журналистов 2 курса**

Словарные статьи к заданию 1

1) **Свобода** – общеславянское слово, восходящее к той же основе, что и особенность, особа, свой.

(Этимологический словарь Крылова)

2) **Свобода** – общеслав. суф. производное от той же основы, что свой, особа, ст.-сл. свобѣство, собѣство «особенность». Свобода буквально – «свое, собственное, отдельное от других положение».

(Этимологический словарь Шанского)

3) **Свобода** – индоевропейское – se-, sue- (свой, себя). Общеславянское – svoboda. Старославянское – свобода. Русское слово «свобода» известно с древнерусской эпохи и было широко употребительным еще до возникновения письменности (в VIII–X вв.). Слово заимствовано из старославянского, где существительное «свобода» связано с церковнославянским «свобѣство» (принадлежность своим, общность, личность). Слово восходит к общеславянскому svoboda и дальше – к индоевропейской основе sue- (свой, себя). Понятие о свободе изначально связывалось с принадлежностью к своему коллективу, роду, племени, народности. Отсюда родственная связь с существительным «слобода». Родственными являются: Болгарское – свобода. Польское – swoboda. Производные: свободный, свободолюбивый, освободить.

(Этимологический словарь Семёнова)

**Примеры ответов иностранных студентов 1 курса на задание 2
(концепт «Свобода»)**

Задание 3. Выделите в лингвокультурологическом комментарии (задание 2) главную, по вашему мнению, информацию. Расскажите, что символизирует свободу и несвободу в русской культуре. Сравните с символами этих понятий в вашей стране.

1-й курс, Индия

Конечно, свобода нужна всем людям. Я считаю, что русский очень любит природу. Россия большая! Тут очень много природы. Когда русские люди свободны, у них есть смелость, они делают великие дела. Например, Пушкин.

В Индии тоже очень богатая культура. Конечно, все знает Ганди! Этот человек - символ свободы нашей страны. Но в Индии много символов, потому что для людей свобода значит свободу души от страха от плохих людей. Например, нитос - это духовная свобода. Но в жизни мы не можем делать некоторые вещи, если семья запрещает. Например, семья может решить, кто будет твоей женой или мужем. Но не все так живут.

Я общаюсь с друзьями. Они сказали, что в России свобода - это приватизация. Люди хотят говорить свободно, думать свободно, жить свободно. Почему природа - это символ свободы? Природа есть на всей земле. Это воздух, деревья, горы. Я думаю, поэтому "зеленая ветка" - это символ свободы. В Ангале другой символ, хотя мы тоже любим природу. Но вы знаете, что Ангала была колонией? Посмотрите на флаг камбоджийской страны, там вы увидите лалетте - это символ свободы. У нас есть праздники - День независимости. Для нас свобода - это независимость. Я горжусь свободой людей Ангалы.

Китай
1-й курс

Я понял, что сейчас люди делают то, что хотят.
Что мы видим? Мне кажется, людям в России важна
личная свобода. Даже в литературе мы видим одного
героя, который идёт против общества. В пословице,
думаю, Русская душа — это птица. Она сидит в
клетке или на ветке. Но мы видим, что она это
делает одна. Я думаю, в Китае не так. Для нас
свобода — это жить в гармонии в обществе.
Китайцы хотят, чтобы всем людям было хорошо.
Но это может быть проблемой для свободы
одного человека. С другой стороны, мир очень
меняется. Наша страна и люди тоже меняются.
~~Мне~~ кажется, в России тоже.
Мне