

**Т.Ф. Волкова, О.В. Орлова**

*Томский политехнический университет  
Томский государственный педагогический университет*

**Текстовая деятельность  
языковой личности иностранного студента  
как объект исследования**

*Аннотация:* В данной работе обозначены перспективные направления лингвоперсонологических исследований с учетом актуальности проблем, связанных с комплексным описанием феномена языковой личности, в частности, поиском способов изучения языковой личности иностранного студента с целью составления речевого портрета коллективной и индивидуальной языковой личности и дальнейшего совершенствования ныне существующих методик обучения русскому языку как иностранному.

In the present paper the perspectives of linguapersonal research are shown taking into account the urgency of the problems associated with complex description of phenomenon of linguistic identity including finding ways to study linguistic identity of a foreign student in order to make a verbal portrait of the collective and individual language personality and further improvement of present methods of teaching Russian as a foreign language.

*Ключевые слова:* антропологистика, лингвоперсонология, языковая личность, речевой портрет, метод.

Antropolinguistics, lingvopersonology, speech personality, speech portrait, method.

УДК: 81'25.

*Контактная информация:* Томск, ул. Усова 4-а. НИТПУ, кафедра русского языка как иностранного; Томск, ул. Карла Ильмера, 15/1. ТГПУ, историко-филологический факультет. Тел. (3822) 563 817; 621747. E-mail: tatyana-volkova@bk.ru; orlova13@sibmail.com

Цель данного исследования – показать значение изучения текстовой деятельности языковой личности студентов для дальнейшего построения динамической модели как коллективной, так и конкретной языковой личности мигранта и ее способности к адаптации в новом билингоментальном пространстве, а также продемонстрировать возможности изучения текстовой деятельности языковой личности иностранных студентов для более эффективного выстраивания образовательного процесса с учетом тенденций индивидуализации образовательного процесса.

Процитируем мнение ученого по поводу актуальности такого подхода: «Лингвистическое моделирование на современном этапе развития лингвистики является чрезвычайно востребованным, что обусловлено его объясняющей силой, а также свойствами языка как объекта исследования, недоступного для непосредственного наблюдения, поэтому построение модели эволюции языковой личности в процессе обучения иностранному языку видится многообещающей и актуальной» [Шаброва, 2009].

Среди задач следует выделить:

1. Охарактеризовать понятие «языковая личность» и «языковая личность иностранного студента».
2. Описать методику исследования языковой личности иностранного студента.
3. Выявить факторы лингвистической адаптации иностранных студентов в билингоментальном пространстве.
4. Проанализировать ряд текстов с точки зрения отражения в них языковой личности респондента.
5. Указать на лингводидактический потенциал проанализированных текстов.

В последние десятилетия, особенно начиная с 90-х гг. XX в., в центр исследовательских интересов ученых активно выдвигаются проблемы, связанные с различными проявлениями личностного начала в языке. На данный момент происходит активное развитие новой области научного познания – антрополингвистики, или лингвистической персонологии, с собственным объектом, методами и задачами. Разрабатываются теоретические основы направления, связанные с его ключевым понятием – языковая личность, предлагаются разные определения языковых личностей, выявляется ее структура, создаются различные типологии. Одним из лингвистических центров, где уже на протяжении более тридцати лет успешно решается проблема изучения языковой личности, является Томская лингвистическая школа.

Е.В. Иванцова, один из наиболее авторитетных представителей антрополингвистического направления Томской лингвистической школы, утверждает: «Хотя термин «языковая личность» возник довольно давно, а в наши дни активно употребляется, до сих пор он почти не нашел отражения в лингвистических справочниках» [Иванцова, 2005, с. 7]. Проанализировав различные подходы к основному понятию лингвоперсонологии, Е.В. Иванцова приходит к выводу, что в большинстве случаев понятие языковой личности исследователи связывают с речевой способностью человека, и дает собственное определение: языковая личность – это «личность в совокупности социальных и индивидуальных черт, отраженная в созданных ею текстах» [Там же, с. 10].

Мы предполагаем, что исследование языковой личности иностранного студента может быть произведено, исходя из специфики текстовой деятельности объекта исследования с целью выявления и уточнения социальных и индивидуальных черт. Подобные исследования позволяют индивидуализировать процесс обучения иностранных студентов, реализуя личностно-ориентированный подход.

Научная актуальность изучения конкретных языковых личностей несомненна, так как лингвоперсонологический подход к анализу реальной коммуникации диктует появление возможно большего количества описываемых объектов и уточнения методологии исследований. Методическая и методологическая направленность темы требует пояснений. Мы считаем, что подобные работы позволяют реализовать на практике индивидуальный подход к обучению иностранных студентов русскому языку. Например, систематизация речевого материала может облегчить разработку индивидуальных заданий. Кроме того, обобщение сведений об особенностях языковых личностей, предположим, вьетнамских и китайских студентов, позволит обосновать необходимость корректировки тематических планов курсов русского языка как иностранного. А наличие сведений об объеме активной и пассивной лексики в речи иностранных студентов создаст теоретические основы для методических рекомендаций при составлении требований к освоению учебного материала. К ведущим направлениям исследования следует отнести: выяснение соотношения устной и письменной форм речи, наблюдения над формированием активного и пассивного лексикона вторичной языковой личности, соотношение речевого и психологического портрета, важность изучения не-

вербального поведения, например, его возможная русификация, фиксация проявлений метаязыкового сознания. Всегда будет актуален сопоставительный аспект. К тому же теоретически и методологически необходимо создать хотя бы один комплексный речевой портрет языковой личности иностранного студента.

Обозначенные ниже методы исследования уже апробированы на диалектном материале и материале русского литературного языка (тексты публицистического, официально-делового и разговорного стиля) [Волкова, 2006; 2007]. Представляется возможным применить данную методику к такому предмету изучения, как речь иностранных студентов.

Наиболее эффективным способом построения модели и выявления структуры языковой личности является анализ ее речевого портрета. Речевой портрет – это отражение реальной сущности языковой личности «в ее единстве общего, типичного и индивидуального» [Иванцова, 2005, с. 21]. Его описание осуществляется путем обращения к речи конкретной языковой личности и характеристике трех основных слагаемых: «лексикона, текста и метаязыкового сознания» [Там же, с. 21].

Продуктивным для комплексного анализа речевого портрета представляется использование метода составления комплексного и фрагментарного речевого портрета, предложенного Е.В. Иванцовой [Иванцова, 2002]. Благодаря применению данной методики есть реальная возможность плодотворного изучения отдельных языковых личностей, но следующим этапом должен стать поиск объединяющих моментов, которые определяют тип личности, ее социальную природу.

Поясним, что представляет собой иностранный студент как объект исследования и определим значение его изучения в практике преподавания РКИ.

Выбор объекта исследования – серьезная методологическая проблема. Нам представляется необходимым производить исследование поведения языковой личности ни на абстрактных моделях с целью описания речевых способностей человека, а подвергать изучению речь реальных языковых личностей.

Применительно к изучению русского языка как иностранного используется термин «вторичная языковая личность». Под вторичной языковой личностью понимается совокупность способностей человека к иноязычному общению на межкультурном уровне, предполагающая адекватное взаимодействие с представителями других культур. Она складывается из овладения вербально-семантическим кодом изучаемого языка, то есть «языковой картиной мира» носителей этого языка и «глобальной» (концептуальной) картиной мира, позволяющей человеку понять новую для него социальную действительность. Развитие у студента черт вторичной языковой личности, делающих его способным быть эффективным участником межкультурной коммуникации, и есть собственно стратегическая цель обучения иностранному языку. Компонентами формирования вторичной языковой личности является выработка компетенции лингвистической (теоретические знания о языке), языковой (практическое владение языком), коммуникативной (использование языка в соответствии с ситуацией общения, навыки правильного речевого поведения), культурологической (вхождение в культуру изучаемого языка, преодоление культурного барьера в общении) [Андреева, 2003].

Существуют определенные методологические трудности на путях исследования языковых личностей в рамках различных научных школ. Они касаются, прежде всего, техники сбора материала (например, наиболее эффективен метод включенного наблюдения), выбора объекта исследования, специфических методов анализа.

Материалом для составления фрагментарного речевого портрета является дискурс как «вербализованная речемыслительная деятельность, понимаемая как совокупность процесса и результата и обладающая как собственно лингвистическими, так и экстралингвистическими планами» [Красных, 2001]. Причем ре-

зультатом считается совокупность текстов, порожденных в процессе коммуникации, а процессом – вербализованная речемыслительная деятельность человека.

Для решения цели исследования хотелось бы несколько подробнее остановиться на вопросе адекватного выбора методов на каждом этапе осуществления практических исследований языковой личности. Здесь перечислены основные этапы выполнения практического исследования, набор которых сформулирован в соответствии с методическими рекомендациями Е.В. Иванцовой [Иванцова, 2005].

1. Выбор объекта исследования.
2. Определение круга источников информации.
3. Сбор речевого материала.
4. Интерпретация материала.
5. Формулирование основных выводов.

Как нам представляется, прежде всего, методологическую трудность представляет выбор объекта исследования. Иначе его можно именовать информантом. Объекту исследования (языковой личности иностранного студента) необходимо соответствовать определенным требованиям. Во-первых, языковая личность выступает как типичный представитель определенного общественного слоя. Во-вторых, речь информанта должна содержать индивидуальные особенности, представляющие интерес для исследователя.

Технология сбора и обработки материала также требует пояснений.

Сбор речевого материала может быть осуществлен посредством использования комплекса методов и приемов. Основным (первичным) источником являются тексты реальных языковых личностей: как письменные, так и устные. Преимущественно следует использовать звучащую речь информанта, которую необходимо фиксировать на аудио-или (и) видеоносители. Объем записей устной формы речи должен представлять не менее 8 часов звучания. Количественные показатели в данном случае не ограничены. Речь можно фиксировать как непосредственно во время аудиторных занятий, так и в любых других ситуациях общения. Письменные формы речи играют важнейшую роль при анализе языковой личности иностранного студента, в отличие, скажем, от диалектной личности или публичной языковой личности. Для формирования как можно более полной картины необходимо подвергать изучению самые разнообразные виды письменных документов (творческие работы, официально-деловые документы, лексико-грамматические упражнения и т. д.). В качестве дополнительных (вторичных) источников методов сбора материала можно рассматривать протоколы ассоциативных экспериментов, интервьюирования и бесед.

На следующем этапе осуществляется сбор речевого материала. В качестве основного метода выступает метод наблюдения, а также интервьюирование как языковой личности, так и ее окружения, ассоциативные эксперименты, беседы, опросы и анкетирование. Затем при помощи приема сплошной выборки производится отбор из текстового массива единиц анализа (например, частотная лексика, образные средства, экспрессивные средства, особенности интонации и т. д.) в соответствии с поставленными целями и задачами исследования.

Методика исследования, т.е. обработки, анализа, интерпретации материала, включает такие общенаучные методы, как метод научного описания, сравнительно-сопоставительный анализ текстов, контекстологический анализ как общелингвистический метод, контент-анализ, метод построения ассоциативных полей, психолингвистический метод шкалирования. Особо следует отметить метод составления фрагментарного и комплексного речевого портрета [Иванцова, 2005].

Выводы будут очень точно соотноситься с целями и задачами исследования.

Таким образом, методология лингвоперсоналогических изысканий в теории и практике преподавания русского языка как иностранного находится на стадии

активного изучения, формирования и требует в дальнейшем уточнения и дополнения.

Очень важно отметить некоторые важные факторы лингвистической адаптации иностранных студентов в новом коммуникативном пространстве. Вопросы адаптации являются предметом изучения целого ряда наук, включая гуманитарные и медико-биологические науки. Тем не менее, общепринятого определения понятия адаптации нет. Слово «адаптация» (от лат. *Adapto* – приспособление) возникло в биологии для обозначения процесса приспособления строения и функций организма (особей, популяций, видов) к условиям окружающей среды. Различают адаптацию как процесс и адаптированность как наиболее устойчивое состояние организма в новых условиях (результат процесса адаптации) [Витковская, Троцук, 2001].

Сложно определиться и с понятием лингвистической адаптации. В данной статье имеется в виду процесс освоения индивидом языка как системы и языка в процессе его функционирования.

Процесс адаптации к новой среде протекает как в рамках учебного процесса, так и во время проведения внеаудиторных мероприятий, что, по нашему мнению, способствует ускорению данного процесса, а также формирует языковую, речевую и социокультурную компетенцию.

Выработке механизма ускорения процессов адаптации, как считают ученые и педагоги, может способствовать использование прошлого этносоциокультурного опыта иностранных студентов, дифференцированный учет социальных и психологических особенностей личности студентов, что сказывается на успешности их дальнейшего обучения в вузе [Свойкина, Петухова, 2009].

Представляется возможным на конкретном примере показать возможности проектной формы обучения для развития языковой личности иностранных студентов. Благодаря совместному планированию педагогов кафедры ИМОЯК ТПУ и школы Монтессори был осуществлен совместный образовательный проект «Встреча культур: студенты из Китая и томские школьники». Он начался в феврале 2008 г. и продолжается до сегодняшнего момента. Каждый раз в событии проекта принимают участие около 20 студентов и порядка 30 школьников.

Проект состоит на данный момент из серии проведенных мероприятий (событий):

- презентация студентами и школьниками докладов на научные и научно-популярные темы;
- изучение культуры Китая с китайскими студентами путем презентации подготовленной информации;
- театрализация китайских сказок и мифов;
- изучение китайской кухни, которое реализуется в мастер-классах по приготовлению национальных блюд разных провинций Китая;
- проведение студентами китайских народных игр;
- исполнение китайских народных песен и обучение стихотворениям на китайском языке;
- посещение чайного клуба;
- обучение искусству каллиграфии;
- обучение искусству оригами;
- проведение викторины на знание китайских и русских пословиц и поговорок;
- совместная встреча масленицы, Дня образования КНР и других русских и китайских национальных праздников.

Структура проекта всегда определяется степенью полезности проводимых мероприятий для образовательного процесса сторон-участников. Следует отметить, что многие из составляющих этой структуры могут сохраняться, так как ежегодно привлекаются различные студенты и приходят новые школьники. При

этом многие имеют возможность участвовать в проектной деятельности несколько лет. С другой стороны, перед началом событий происходит встреча обеих сторон и происходит активное обсуждение имеющихся потребностей и возможностей.

Серия проведенных мероприятий имеет значительное образовательное, воспитательное и общекультурное значение. Этот проект представляет собой совершенно новый формат общения, обмена культур. Кроме огромного количества положительных эмоций китайских студентов, что немаловажно, имеются и собственно прагматические моменты. Во-первых, преподаватели отмечают, что у студентов повышается уровень мотивации к изучению русского языка, изучение отдельных программных тем наполняется конкретным актуальным материалом. Во-вторых, студентам необходимо выходить за рамки пространства университета, осваивать новые формы общения, новые способы освоения русского языка. В-третьих, важно разрушать негативные стереотипы и формулировать непосредственные оценки разных культур, например, китайцы – это не только такие люди, которые работают на рынке, это могут быть образованные, интеллигентные, интересные люди, а русские – это креативные, открытые, неагрессивные люди.

Приведем примеры оценочных высказываний китайских студентов второго года обучения по поводу участия в одном из проектных занятий, проанализируем языковые особенности данных текстов и ознакомимся с результатами опроса, нацеленного на оценку сильных и слабых сторон текстов, а также на дальнейшее выявление особенностей речевого портрета авторов.

Параметры оценки: особенности словоупотребления, особенности синтаксических конструкций, композиционный уровень, соответствие названию, особенности позиции автора.

*Текст № 1. «Занятие – проект как эффективная форма обучения русскому языку.*

*Мы приехали в школу, и там, наверно, у нас был интересный урок. Мы познакомились с российскими детьми и русской кухней. Мы научили русских детей готовить китайские блюда. Мы разговорились, готовили и играли. Однако, нам не только было весело, и знания были. Мы узнали русскую культуру. Мы практически упражнялись говорить по-русски с детьми. Например, я увидел Сян Кэ, когда он готовил, дети задавали ему много вопросов. Он ответил и тоже спросил, потому что несколько слов он тоже не знал. Самое важное для того, чтобы учить язык, это говорить! Тогда в школе, мы именно это делали: говорили, говорили и говорили! Кроме блюда, у нас тоже были: театр, шахматы и мифы. Как сравнить? По моему, все интересно и хорошо! Хороший день был, веселый день был, и эффективный день был!».*

Эмоционально-оценочные прилагательные и наречия с положительной коннотацией – 8 словоупотреблений, употребление однородных сказуемых, определений с целью детализации и усиления экспрессии, преобладание сложных и осложненных предложений, наличие вопросительных и восклицательных конструкций, сочетание цепочечной и параллельной связи, нелогичность на уровне композиции (не отделены абзацы, сравнение не совсем обосновано), соответствие названию, подчеркнута роль русского языка. Преобладание личных предложений с местоимением «мы».

*Текст № 2. «Занятие – проект как эффективная форма обучения русскому языку.*

*Занятие – проект лучше, чем традиционное занятие. Потому что занятие-проект эффективнее. Тем более занятие проект легко дивергирует мысли студентов. По сравнению с традиционным занятием, у проектного занятия есть*

ясная особенность. На проектном занятии студенты получают знания не пассивно. Они занимаются и знают, что им нужно. Они активно учатся. Знания, получаемые на проектном занятии, легко запоминаются.

Например, на последней неделе у нас было занятие в школе. Мы готовили с детьми. Мы общались с детьми. Мы узнали, как готовить русские блюда. Я считаю общение с детьми самым интересным. Они часто отвечали особенно. И самое важное представляет собой получение знания. Когда мы готовили, мы тоже повторяли знания и учились. Например, когда Кэ показывал его блюдо, я сразу сказал: “Это мой!”. Но учитель сразу сказал: “Надо говорить это мое”. Я узнал и запомнил.

Итак, занятие-проект лучше, чем традиционное занятие, потому что проектное занятие более активное, более интересное и более приятное».

Эмоционально-оценочные слова с положительной коннотацией, в т. ч. глаголы – 10 словоупотреблений, детализация, немотивированный выбор синонима (дивергенция), преобладание простых предложений, не всегда есть логические связи между ними, преобладание цепочечной связи, параллелизм синтаксических конструкций, логичность на уровне композиции, сочетание личных предложений с местоимением «мы» с местоимениями «они» и «я», соответствие названию, роль изучения языка подчеркнута на примере.

*Текст № 3. «Занятие – проект как эффективная форма обучения русскому языку.*

На этом занятии мы узнали, что нам надо больше общаться с русскими. Когда мы разговаривали с детьми, мы трудно и медленно понимали, что они говорили. Мы научились готовить блины. Сначала мы думали, что блины – это просто. После этого занятия мы узнали, как приготовить блин. Приготовить блин – это самое интересное, потому что приготовить блин, нужно только одно действие – смешивать.

Я думал, что безопасность – это самое важное. Потому что мы использовали нож и горячее масло, эти вещи очень небезопасны.

Когда мы начали кушать, мы научили детей, как использовать палочки для еды. Они не могли использовать.

Я считаю, что нам нужно больше играть вместе на открытом воздухе».

Эмоционально-оценочные слова с отрицательной коннотацией – 3 словоупотребления, эмоционально-оценочные слова с положительной коннотацией – 2 словоупотребления, нелогичность на уровне композиции (нет начала и конца), сочетание изложения от первого лица в единственном и множественном числе, роль русского языка обозначена как наличие трудностей с общением, зато отмечена роль соблюдения техники безопасности.

*Текст № 4. «Занятие – проект как эффективная форма обучения русскому языку.*

Эта форма лучше традиционных форм. Я так считаю.

Недавно наш преподаватель с нами ходил в школу, и там у нас были занятия. Конечно, это занятие-проект – эффективная форма. Там мы научились тому, чего не знали раньше. Мы выучили готовить блины, солянку и т. д.

В школе я сам готовил блины на занятии. Я думаю это самое интересное дело. После этого процесса я могу сам в общежитии готовить блины. Когда друзья готовили блины, они разговаривали со мной. Я спросил их, как готовить блины. Они отвечали на мои вопросы с терпением. Так как я узнал метод приготовления блинов. Например, когда они готовили блины, они сказали мне, что нельзя солить. Я запомнил и я теперь никогда не забуду, что нельзя солить. Но если

*только преподаватель будет говорить, что нельзя солить, я забуду быстро. Это самое важное дело. В этом разница между занятием-проектом и традиционными формами.*

*Если каждый преподаватель примет такой метод, прогресс в изучении языка студентами будет очевидным. Конечно, еще другие формы существуют. Но я считаю: занятие-проект это самая эффективная форма. Эта форма будет популярной в будущем времени.*

*Нам еще можно с детьми петь песни и выйти погулять на улице. Еще можно с детьми смотреть интересные фильмы, потом играть роли вместе. Либо играть в любую групповую игру».*

Эмоционально-оценочные наречия и прилагательные – 8 словоупотреблений, употребление стилистически окрашенной лексики: прогресс, метод, разнообразие типов употребляемых сложных предложений, использование вводного слова «конечно», употребление сравнительной степени, логичность композиции, соответствие названию, утверждение по поводу роли русского языка выводится из сравнения с другими формами, прогнозирования и подчеркнутого собственного мнения, ярко выраженная я-позиция.

В ходе эксперимента было опрошено 10 человек, все с высшим образованием, из них 6 женщин, 4 мужчин, 6 человек профессиональных филологов, 4 человека не имели отношение к филологии.

Задача, стоявшая перед респондентами: расположить тексты от самого сильного как с точки зрения русского языка, так и степени убедительности, к самому слабому и прокомментировать свой выбор.

Ниже приведены результаты опроса. Первая цифра – это место, которое получил текст, вторая цифра – количество респондентов, выбравших этот текст:

1 текст – 1-1, 2-4, 3-4, 4-1;

2 текст – 1-3, 2-2, 3-3, 4-1;

3 текст – 1-0, 2-1, 3-2, 4-7;

4 текст – 1-6, 2-3, 3-1, 4-0.

Как можно увидеть, наиболее однозначные оценки получили 3 и 4 текст. И мужчины, и женщины, и филологи, и нефилологи отметили в качестве достоинств детализацию, хороший уровень владения русским языком, логичность в сочетании с эмоциональностью, убедительность позиции автора в тексте № 4, и нелогичность, слабую степень выраженности основной мысли в тексте № 3, тревожность автора.

В качестве исключения можно выделить позицию мужчины, нефилолога, который на первое место поставил текст № 2, логичный, без детализации, «понятный», т.е. соответствующий теме, а в тексте № 4 «событие тоже подробно описано, но, на мой взгляд, много отвлечений на второстепенную информацию».

На данное мнение можно обратить внимание при обучении студентов технического профиля, так как преподаватели-мужчины ценят в ответах студентов преимущественно логику.

Текст № 1 и текст № 2 получили неоднозначные оценки и комментарии. Тем не менее, текст № 2 получил несколько более высокую оценку за счет логичности как у мужчин, так и у женщин. Текст № 3 был выделен за счет «высокой эмоциональной насыщенности, акценте на ощущениях». В качестве недостатков было выделено: наличие в тексте № 2 слова «дивергировать» как «непонятного», «опосредованность» вывода в тексте № 1.

Претензий к владению русским языком респондентами не высказывались. Зато они подчеркивали особенности логики текста и особенности эмоциональной оценки.

Оценки автора статьи в большинстве случаев совпадают с общими выводами респондентов, но и имеются некоторые особенности.

Нам представляется, что расположение текстов следующее: 4-1-2-3.

В тексте № 4 автору удалось реализовать цель текста: убедить, что занятие-проект лучше, чем традиционное занятие. Для этого он использовал как логические, так и риторические способы, продемонстрировал умелое употребление сложных предложений разного типа, научного стиля. Автор текста № 1 умело использует различные фигуры экспрессивного синтаксиса, проявляя в этом индивидуальный подход к использованию языка, но недостаточное внимание уделяет логичности высказываний. Автор текста № 2 умеет выстроить логичный текст, однако достаточно стандартный. Кроме того, глагол «дивергировать» употреблен как неудачный синоним. Автор текста № 3 не до конца реализовал поставленную цель и продемонстрировал отрицательные эмоции по отношению к событию.

Таким образом, в большинстве случаев оценки автора статьи совпадают с оценками респондентов.

В итоге было продемонстрировано, как фрагменты речевого портрета, составленные на основе анализа текстов, демонстрируют особенности типов языковой личности иностранных студентов. Сочетание эмоций и логики смог осуществить студент с самым высоким уровнем русского языка, хорошо осуществляющий говорение и знающий грамматические правила. Эмоционально насыщенный текст написал студент, отличающийся ярко выраженным индивидуальным подходом к языку, очень хорошо говорящий, но имеющий отдельные проблемы грамматического характера. Логичный текст написал студент, имеющий средний уровень владения русским языком, отличающийся педантизмом, вниманием к деталям. Текст, получивший самую низкую оценку, принадлежит студенту, обладающему достаточно сформированным уровнем грамматики, но способности к говорению у него несколько ниже среднего, к тому же он довольно тревожен и застенчив.

Теперь приведем для сравнения тексты китайских студентов 1 года обучения, которые тоже участвовали в подобном проектом занятии, а потом получили задание оценить событие с точки зрения важности, интересности, полезности.

#### *Текст № 1*

*В понедельник мы участвовали короткое свидание с детьми, которые учатся в школе. После этого свидания, у меня есть много глубоких переживаний. Конечно, я получала радость. Когда я вошла в аудитории, дети сказали мне слова приветствия по-китайски. Это большой сюрприз. Я сидела рядом с двумя девочками. Они очень добрые и дружелюбные. Мы разговаривали весело и долго, хотя я говорила по-русски не очень бегло. Мы пили чай, играли в игры и пели песни, это так счастливое время.*

*Для этого встречи, мы – студенты из Китая занимались подготовкой. О теме китайский традиционный блюда, я нашла фотографии и картины в больших количествах, из-за того что я считаю дети интересуются изображением и не интересуются словами. Фактически это правильно. Когда я разговаривала доклад, я натянутая и говорила сумбурно. В будущем, я буду подготовиться достаточно. В общем мы получили успех, и я верю, что мы будем лучше в следующей раз. Я очень ожидаю следующего встречи.*

#### *Текст № 2*

##### *Обобщение*

*В понедельник мы показали китайский национальный колорит школьникам, встретили много симпатичных школьников, пробовали русский чай, смотрели замечательный танец и т.д.*

*Но, эта встреча не удовлетворительна. У каждого человека есть несколько ошибок. Особенно, у меня есть больше, например, когда я читал доклад, мне надо смотреть на зрителей больше и мне надо читать наизусть. Еще была одна важная ошибка. Мы затратили много времени на чтение доклада, поэтому*

*многие дети думали, что мы читали очень скучно. Всем известно, у детей есть любопытство, но я не видел это, значит, не много.*

*Я видел глубокую дружбу между Лю Няней и одной красивой девушкой. Я думаю это главная причина того, что мы участвовали эту встречу. Она – мой прообраз.*

Можно увидеть, что владения языком, а также уровень обобщения материала значительно ниже. Студенты уже могут оценить конкретные действия, но само событие оценено односложно. Очень важно, что студенты оценили сами себя как с положительной стороны, так и с отрицательной. Значит, они в принципе способны анализировать. Качество текста связано только с более низким уровнем владения языком. Мы также не будем подробно останавливаться в данной статье на видах ошибок, это тема отдельной статьи, но подробный анализ позволит фиксировать типичные ошибки и своевременно их исправлять.

Если преподаватель будет внимательно изучать текстовую деятельность студентов, особенно в динамике, у него будет возможность скорректировать его речевой портрет. В этом случае процесс обучения реализуется с учетом индивидуальных особенностей студента, следовательно, соответствует активно внедряемому на данный момент компетентностному подходу.

Сделаем основные выводы, касающиеся лингводидактического потенциала проанализированных текстов.

1. Все вышеуказанные недостатки проанализированных текстов потенциально могут привести к неуспешному изучению иностранного языка для решения учебных, научных и профессиональных задач.

2. Текст иностранного студента может быть адекватно воспринят другими людьми, если в нем есть логика. В итоге, студент, обучающийся по техническому направлению, должен уметь писать логичные тексты, не содержащие речевые ошибки, затрудняющие понимание основной идеи.

3. Если студент умеет писать научный текст, то он выполняет свою задачу. Но если студент не знает других стилей, ему не с чем сравнить научный текст. Адекватное поведение в заданной речевой ситуации является результатом обучения по дисциплине «Русский как иностранный».

4. Текст часто раскрывает черты личности, не замечаемые при устном общении.

5. Динамичная модель языковой личности отражает объективные особенности речевого портрета иностранного студента и является инструментом оценивания развития вторичной языковой личности.

6. Можно смоделировать образец идеального текста, с опорой на необходимый минимум, чтобы преподаватели знали об этом образце, его можно предъявлять и студентам.

Таким образом, мы продемонстрировали отдельные особенности речевого портрета языковой личности иностранного студента и указали на лингводидактический потенциал проанализированных текстов.

### **Литература**

Андреева С.М. Формирование коммуникативной культуры «вторичной» языковой личности иностранных студентов-филологов в процессе обучения русскому языку (Подготовительный факультет): Дис. ... канд. пед. наук. Белгород, 2003. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.dissert.com/contents/186199.html>

Витковская М.И., Троцук И.В. Адаптация иностранных студентов к условиям жизни и учебы в России (на примере РУДН). [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.rudn.ru/?page=1704>.

Волкова Т.Ф. Соотношение понятий «речевой портрет» и «речевой имидж» как методологическая проблема лингвоперсоналогических исследований в теории связей с общественностью // Вторая Всероссийская научно-практическая конференция «PR-универсум 2006»: Сб. материалов. Томск, 2006. С. 24–26.

Волкова Т.Ф. Перспективы изучения речевого портрета публичной языковой личности // Текст и языковая личность: Материалы V Всероссийской научной конференции с международным участием. Томск, 2007. С. 209–214.

Иванцова Е.В. Феномен диалектной языковой личности. Томск, 2002.

Иванцова Е.В. Проблемы изучения языковой личности: Учебное пособие к спецкурсу. Томск, 2005.

Красных В.В. Основы психолингвистики и теории коммуникации: Курс лекций. М, 2001.

Свойкина Л.Ф., Петухова И.В. Роль внеаудиторной работы в адаптации иностранных студентов к новой социокультурной среде. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.confcontact.com/2009ip/svojkina.htm>.

Шаброва Н.С. Эволюция языковой личности студента в билингвентальном пространстве учебного дискурса. 2009. [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://www.dissercat.com/content/evolyutsiya-yazykovo-lichnosti-studenta-v-bilingvmentalnom-prostranstve-uchebnogo-diskursa?\\_openstat=cmVmZXJ1bi5jb207bm9kZThZDE7](http://www.dissercat.com/content/evolyutsiya-yazykovo-lichnosti-studenta-v-bilingvmentalnom-prostranstve-uchebnogo-diskursa?_openstat=cmVmZXJ1bi5jb207bm9kZThZDE7).