

На правах рукописи

Цзинь Пин

Цзинь Пин

**РАЗВИТИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ КИТАЙСКИХ
СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ НА
МАТЕРИАЛЕ ГАСТРОНОМИЧЕСКОГО ДИСКУРСА (УРОВЕНЬ В2)**

5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (русский язык как иностранный,
уровень общего, профессионального, дополнительного образования,
профессионального обучения)

АВТОРЕФЕРАТ

диссертации на соискание
ученой степени кандидата педагогических наук

Санкт-Петербург
2025

Работа выполнена в федеральном государственном автономном образовательном учреждении высшего образования «Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого»

Научный руководитель: Семёнова Наталья Владимировна, доктор филологических наук, профессор

Официальные оппоненты: Васильева Галина Михайловна, доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры межкультурной коммуникации федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена», г. Санкт-Петербург

Свойкина Людмила Федоровна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой русского языка, профессионально-речевой и межкультурной коммуникации федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Белгородский государственный национальный исследовательский университет», г. Белгород

Ведущая организация: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н. А. Добролюбова», г. Нижний Новгород

Защита состоится «23» мая 2025 года в 12.00 часов на заседании диссертационного совета У.5.8.2.32 на базе федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого» по адресу: г. Санкт-Петербург, ул. Политехническая, д. 21, 1 этаж, ауд. 121.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке и на сайте <https://www.spbstu.ru/science/> федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого».

Автореферат разослан «_____» апреля 2025г.

Ученый секретарь диссертационного совета
кандидат филологических наук, доцент



Н. Б. Смольская

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Поликультурная перспектива современного высшего образования предъявляет все больше требований к гуманитарному обучению. Многоуровневые механизмы международного гуманитарного взаимодействия, в том числе между Россией и КНР, нуждаются в высококвалифицированных специалистах из различных областей гуманитарного знания, не только свободно владеющих иностранными языками, но и глубоко осознающих мировоззренческие ценности и национальные культуры.

Согласно актуальным российским государственным стандартам обучения, современный выпускник гуманитарных направлений подготовки должен не только достаточно хорошо знать профессиональные дисциплины, но и быть способным разбираться в национальных, ментальных и культурных традициях международного сообщества. Эта способность может быть сформирована только в том случае, когда выпускник высшего учебного заведения владеет на высоком уровне как минимум одним иностранным языком для осуществления адекватного межкультурного общения. Данное требование существенно повышается в отношении иностранных, в частности – китайских, студентов, получающих образование в Российской Федерации по основным образовательным программам. Все дисциплины они осваивают на русском языке, и при этом, находясь в России, постоянно сталкиваются с русскоязычной речевой практикой в социально-бытовой, официально-деловой и научной сферах. Учитывая тесную связь языка и культуры, невозможность понять чужой язык без знания культурного фона носителей этого языка, можно говорить о том, что для китайского студента, обучающегося в России, русский язык является не только инструментом получения образования, но и важнейшим средством осуществления межкультурного диалога в повседневной коммуникации.

Такая коммуникация несет на себе отпечаток культуры повседневности, которая охватывает все сферы обыденной жизни человека, в том числе и процесс питания, безусловно отличающийся национальными особенностями. Ученые в последнее время все чаще говорят об особой разновидности повседневной культуры – гастрономической, под которой понимается «система правил, предписаний и образцов, определяющих способ приготовления пищи, набор принятых в данной культуре продуктов и их сочетания, практики потребления пищи, а также рефлексия над вышеперечисленными феноменами» [73, с. 36]. Гастрономическая культура проявляется в соответствующем типе дискурса, который рассматривается как «связный текст в совокупности с экстралингвистическими, прагматическими, социокультурными, психологическими и другими факторами» [17, с. 136-137]. Учитывая, что дискурс имеет не только словесное выражение, но и может актуализироваться через определенные социальные действия или поступки, ученые говорят о соответствии гастрономическому дискурсу определенной дискурсивной практики.

Для китайского студента национальное гастрономическое разнообразие России чрезвычайно привлекательно, и, в силу своей природной любознательности,

они проявляют к нему искренний интерес. Но высокая мотивированность китайских студентов к изучению гастрономического дискурса объясняется еще и образовательными целями. Согласно российским лингводидактическим программам и «Государственным образовательным стандартам по русскому языку как иностранному», уже на начальном этапе обучения русскому языку иностранные студенты должны уметь реализовать элементарные коммуникативные намерения в ситуации общения в ресторане, буфете, кафе, столовой и ориентироваться в тематике текстов, актуальных для бытовой, социально-культурной и повседневной сфер общения [41; 106; 65]. Поэтому изучение гастрономической лексики, соответствующих коллокаций начинается с самого начала приезда китайского студента в Российскую Федерацию, т. е. на начальном – предвузовском – этапе обучения. На продвинутом уровне обучения, этапе вузовской подготовки, соответствующем I-III курсам основных факультетов [72, с. 16-18], в нашем случае – бакалавриату, инофоны осваивают гастрономический дискурс уже углубленно во всех видах речевой деятельности, на примере разнообразных жанров и типов текстов, сфер общения в рамках темы «Человек и его частная/личная жизнь» [121, с. 9-18]. Уровень владения русским языком как иностранным (далее – РКИ) на продвинутом этапе обучения у инофонов приближается ко II сертификационному, согласно Российской системе тестирования по русскому языку как иностранному, или равен ему. Он соответствует уровню B2 по уровневой шкале владения иностранным языком Европейских компетенций владения иностранным языком (CEFR) [207].

Инофоны с уровнем владения русским языком B2 уже могут свободно посещать различные мероприятия, приемы, где им требуются более глубокие знания особенностей гастрономического дискурса, проявление определенного – толерантного и недискриминационного – отношения к представителям другого лингвокультурного социума и умения ориентироваться в различных коммуникативных ситуациях, связанных с заказом, выбором блюда, покупкой какого-либо продукта, участием, например, в праздноречевом диалоге или полилоге на гастрономическую тематику, диалоге-расспросе о вкусах и предпочтениях, в застольной беседе (в гостях, в ситуации «чаепитие»), монологе-разъяснении или монологе-рассуждении относительно явлений, связанных с повседневной жизнью и т.д. [121, с. 14-15]. Все это свидетельствует о необходимости углубления соответствующих культурных знаний и развития их коммуникативных умений межкультурного взаимодействия, особого типа отношения к разным типам культур, иначе говоря – развития их межкультурной компетенции на материале гастрономического дискурса. Между тем, в имеющейся учебно-методической литературе по РКИ гастрономический дискурс освещен недостаточно: вплоть до уровня B2 сведения о русской гастрономической культуре, национальной кухне даются фрагментарно, слабо представлены устойчивые гастрономические коллокации, а на уровне B2 гастрономическая тематика практически не представлена и нет соответствующих учебных модулей, которые восполняли бы этот пробел; в лексических минимумах по РКИ нет широко распространенных национально-маркированных гастрономов, номинирующих

популярные в России продукты естественного происхождения и традиционные русские блюда, а имеющиеся лексические группы представлены неоптимально. Между тем, гастрономический дискурс – это один из ключевых типов коммуникации, который «является важным элементом ежедневного общения, характеризующимся личностными и статусными особенностями» [110, с. 159].

Актуальность диссертационного исследования, таким образом, объясняется необходимостью разрешения педагогических противоречий между:

а) потребностью в специалистах-гуманитариях с хорошим знанием русского языка, обладающих высоким уровнем межкультурной компетенции, и недостаточным ее развитием на материале разных типов дискурсов у китайских студентов-бакалавров гуманитарных направлений подготовки российских вузов;

б) необходимостью использования в практике обучения РКИ гастрономического дискурса, обеспечивающего нужды повседневной практики речевого общения инофона, и недостаточным методическим обеспечением этого процесса;

в) необходимостью адекватного представления в учебно-справочных материалах достаточного количества лексем, отражающих реалии русской гастрономической культуры и русской кухни, и неоптимальным ее воспроизведением в имеющихся лексических минимумах по РКИ и учебной литературе.

Цель исследования – теоретически обосновать, практически разработать и экспериментально апробировать методику развития межкультурной компетенции китайских студентов гуманитарных направлений подготовки (уровень В2) на материале гастрономического дискурса.

Объект исследования – процесс обучения русскому языку как иностранному китайских студентов гуманитарных направлений подготовки (уровень В2), **предмет исследования** – методика развития межкультурной компетенции китайских студентов гуманитарных направлений подготовки на материале русского гастрономического дискурса.

Гипотеза исследования: эффективность развития межкультурной компетенции китайских студентов гуманитарных направлений подготовки уровня В2 на материале гастрономического дискурса повысится, если:

- будут выявлены целевые знания и умения, необходимые, в соответствии с ФГОС ВО и самостоятельно устанавливаемыми университетами стандартами (СУОС), будущим специалистам-гуманитариям для осуществления адекватной межкультурной коммуникации в различных областях гуманитарного взаимодействия;
- будет определен компонентный состав межкультурной компетенции, обуславливающий цели и задачи ее развития на материале гастрономического дискурса, и определены критерии, показатели, уровни ее сформированности;
- будет спроектировано содержательно-технологическое обеспечение, способствующее развитию межкультурной компетенции китайских студентов-гуманитариев на материале русского гастрономического дискурса, и создан соответствующий учебный тематический модуль;

- будет разработана и экспериментально апробирована методика развития межкультурной компетенции на материале гастрономического дискурса, включающей когнитивно-знаниевый, аффективный и культурно-коммуникативный компоненты.

Задачи исследования в соответствии с поставленной целью формулируются следующим образом:

- 1) охарактеризовать цели и задачи межкультурного обучения китайских студентов гуманитарных направлений подготовки (уровень В2) в соответствии с ФГОС ВО и СУОС;
- 2) определить структуру межкультурной компетенции китайских студентов гуманитарных направлений подготовки (уровень В2), развиваемой на материале гастрономического дискурса;
- 3) описать лингвистические особенности гастрономического дискурса как языкового материала методики развития межкультурной компетенции китайских студентов гуманитарных направлений подготовки (уровень В2);
- 4) проанализировать и оценить представление гастрономической тематики в лексических минимумах, учебниках и учебных пособиях по РКИ;
- 5) разработать основные положения методики развития межкультурной компетенции китайских студентов гуманитарных направлений подготовки (уровень В2) на материале гастрономического дискурса;
- 6) создать и экспериментально проверить систему упражнений в рамках тематического модуля «Гастрономическая культура России», обеспечивающего развитие межкультурной компетенции на материале гастрономического дискурса.

Научная новизна исследования состоит в том, что:

1. Уточнен компонентный состав и содержание межкультурной компетенции китайских студентов гуманитарных направлений подготовки (уровень В2) в соответствии с требованиями ФГОС ВО и СУОС СПбПУ.
2. Определены критерии, показатели и уровни сформированности межкультурной компетенции китайских студентов гуманитарных направлений подготовки (уровень В2), развиваемой на материале русского гастрономического дискурса.
3. Научно обосновано содержание обучения РКИ в рамках тематического модуля «Гастрономическая культура России», обеспечивающего развитие межкультурной компетенции на материале гастрономического дискурса.
4. Разработаны методологические компоненты, включая блок целевого определения, теоретический, функционально-технологический и оценочно-результативный блоки методической модели развития межкультурной компетенции китайских студентов гуманитарных направлений подготовки (уровень В2) на материале гастрономического дискурса.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что:

- *определено* содержание понятия «межкультурная компетенция» в контексте иноязычного гуманитарного образования при организации продвинутого этапа обучения китайских студентов РКИ;
- *доказана* методическая целесообразность развития межкультурной компетенции

на материале гастрономического дискурса при организации продвинутого этапа обучения китайских студентов гуманитарных направлений подготовки по РКИ;

- *разработана* методическая модель развития межкультурной компетенции китайских студентов гуманитарных направлений подготовки (уровень В2) на материале гастрономического дискурса, включая нормативно-целевой, теоретический, функционально-технологический и оценочно-результативный компоненты.

Практическая значимость исследования состоит в том, что *разработаны*:

- система упражнений в рамках тематического модуля «Гастрономическая культура России», обеспечивающая развитие межкультурной компетенции китайских студентов гуманитарных направлений подготовки уровня В2 на материале гастрономического дискурса;
- дидактический цифровой ресурс «Гастрономическая культура России», включающий задания по всем видам речевой деятельности, а также по таким аспектам, как лексика и грамматика (морфология, словообразование, синтаксис);
- контрольно-диагностический инструментарий, который может быть использован для определения уровня сформированности межкультурной компетенции инофонов при обучении РКИ на продвинутом этапе.

Теоретико-методологической базой исследования стали труды зарубежных и российских исследователей, в которых

- раскрываются общие вопросы методики преподавания РКИ, коммуникативного подхода к обучению иностранным языкам (Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин, В. Г. Костомаров, О. Д. Митрофанова, Л. В. Московкин, И. П. Лысакова, Т. М. Балыхина, Н. Л. Федотова, С. А. Хавронина, Н. Л. Шибко и др.);
- анализируются особенности межкультурного иноязычного образования (В. П. Фурманова, Г. В. Елизарова, П. В. Сысоев, Е. И. Пассов, А. Л. Бердичевский, И. А. Гиниатуллина, Н. В. Барышников, Л. В. Бернштейн, Н. И. Алмазова, Н. Д. Гальскова, В. А. Гончарова, Н. В. Попова, А. В. Рубцова, Е. Г. Тарева, Л. П. Халяпина, Н. В. Чичерина и др.);
- описывается культурно-ориентированное направление в обучении иностранным языкам, обосновывается лингвострановедческий и лингвокультурный подход к обучению РКИ (Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров, О. Д. Митрофанова, Г. М. Васильева, В. Л. Гаврилова, Н. П. Головницкая, А. Ю. Земскова, Л. Р. Ермакова, Р. М. Теремова, Ван Чжицзы, Ли Чи и др.);
- исследуются различные аспекты межкультурной коммуникации и собственно межкультурной компетенции (B. Ruben, M. R. Hammer, M. Byram, M. J. Bennett, J. N. Martin, К. Кнапп, L. A. Arasaratnam, Ting-Toomey, X. D. Dai, G-M. Chen, Д. Б. Гудков, О. А. Леонтович, И. Л. Плужник, А. П. Садохин, П. В. Сысоев, Л. Ф. Свойкина, Цзя Юйсинь, Гао Ихун, Ян Ин, Чонг Се Пин, Чжан Вэйдун, Чжан Хунлинь, Ху Вэньчжун, Сунь Ючжун, Сюй Цзя и др.);
- рассматриваются разные подходы к дискурсу, изучаются проблемы, связанные с определением сущности дискурсивных практик и проводится классификация дискурса (Н. Д. Арутюнова, О. С. Иссерс, А. Ю. Земскова, В. И. Карасик, А. В. Олянич, Н. П. Головницкая, Е. А. Никонова, М. В. Ундрицова и др.).

Основные положения диссертационного исследования могут быть использованы при разработке, уточнении и совершенствовании рабочих программ соответствующей специализации. Созданная и экспериментально апробированная система упражнений может быть успешно внедрена в учебный процесс китайских инофонов уровня В2 как в собственно образовательных целях, так и в целях повышения их культурной грамотности.

В диссертационном исследовании использованы **методы исследования:**

- *теоретические*: метод анализа научной литературы; метод обобщения и систематизации; метод моделирования; метод проектирования системы упражнений;
- *эмпирические*: наблюдение; педагогический эксперимент; тестирование; статистический анализ.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Развитие межкультурной компетенции эффективно способствует достижению целей гуманитарного обучения при использовании в практике преподавания РКИ гастрономического дискурса ввиду его функций обеспечения коммуникативных нужд повседневного общения.
2. Развитие межкультурной компетенции китайских студентов гуманитарных направлений подготовки (уровень В2) на материале гастрономического дискурса предполагает развитие трех компонентов:
 - *когнитивно-знаниевого*, т. е. знаний китайскими студентами норм и правил русского языка, а также общепринятых моделей поведения представителей разных типов культур, достаточных для межкультурной интерпретации характерных для гастрономического дискурса моно- и поликодовых текстов, типовых коммуникативных ситуаций и речевого этикета;
 - *аффективного*, т. е. активности и открытости, уважения и толерантности, культурной идентичности и отказа от стереотипов;
 - *коммуникативно-поведенческого*, т. е. умений извлекать межкультурную информацию из гастрономических текстов, используя разноструктурные средства родного и изучаемого языков, а также осуществлять эффективный межкультурный диалог в соответствии с социокультурными нормами русского гастрономического дискурса.
3. Методическая модель развития межкультурной компетенции китайских студентов гуманитарных направлений подготовки на материале гастрономического дискурса (уровень В2) включает нормативно-целевой компонент, определяющий результативное целеполагание гуманитарного иноязычного обучения, в частности – эффективное развитие межкультурной компетенции студентов, теоретический и функционально-технологический компоненты, определяющие методологическую целесообразность, основные элементы организации учебного процесса и обеспечивающие повышение уровня сформированности межкультурных знаний и умений, оценочно-результативный компонент, определяющий критерии и уровни сформированности межкультурной компетенции.
4. Эффективность развития когнитивно-знаниевого, аффективного и коммуникативно-поведенческого компонентов межкультурной компетенции

китайских студентов гуманитарных направлений подготовки (уровень В2) на материале гастрономического дискурса обеспечивается комплексом активных и интерактивных методов обучения, а также дидактической системой упражнений, разработанной в рамках тематического модуля «Гастрономическая культура России» и направленной на развитие продуктивной речевой деятельности на русском языке.

Педагогический эксперимент проводился в 2021 – 2024 гг. Диссертационное исследование осуществлялось в три этапа.

1. Подготовительный этап (2021 – 2022 гг.): сформулирована научная проблема, подбор и анализ научной литературы, определение целей и задач исследования, гипотезы исследования, составление плана диссертации.

2. Основной этап (2022 – 2023 гг.): подбор фактического языкового материала, анализ лексических минимумов по РКИ, учебников и учебных пособий, определение реестра моно- и поликодовых гастрономических текстов, разработка методологических основ диссертационного исследования, составление упражнений и разработка сценариев ролевых игр, создание цифрового ресурса «Гастрономическая культура России», подготовка контрольно-измерительных материалов, прогностическое обучение.

3. Заключительный этап (2023 – 2024 гг.): проектирование и проведение экспериментального обучения, проведение контрольного и констатирующего срезов, статическая обработка результатов педагогического эксперимента.

Экспериментальной базой исследования стал ФГАОУ ВО «Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого (СПбПУ)». В эксперименте участвовали китайские студенты 4 курса бакалавриата направлений подготовки 45.03.02 «Лингвистика», 42.03.01 «Реклама и связи с общественностью» и 41.03.01 «Зарубежное регионоведение» в общем количестве 73 человека.

Достоверность и обоснованность полученных результатов исследования обеспечивается анализом научной литературы по теории межкультурной коммуникации, методике иноязычного обучения и методике преподавания РКИ, системой соответствующих объекту и предмету исследования подходов, принципов, методов и приемов, средств обучения, выбранных для разработанной методики развития межкультурной компетенции, корректным проведением педагогического эксперимента, статистически достоверными непараметрическими критериями оценки результатов констатирующего и контрольного тестирования.

Апробация осуществлялась в 2022 – 2024 гг. на трех всероссийских научно-практических конференциях, трех международных конференциях и форумах, на аспирантских семинарах высшей школой лингвистики и педагогики Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого. Теоретические положения и результаты исследования отражены в десяти научных публикациях, в том числе в четырех публикациях, размещенных в научных рецензируемых изданиях, входящих в перечень ВАК.

Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы (242 источника) и 2 приложений, 41 таблицы, 37 рисунков.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Во введении обосновывается выбор темы диссертации, ее актуальность и научная новизна; формулируется общая гипотеза, раскрывается цель и ставятся задачи исследования; излагается теоретическая и практическая значимость работы; перечисляются положения, выносимые на защиту; представлены объект, предмет и методы исследования.

Первая глава **«Теоретические основы развития межкультурной компетенции китайских студентов гуманитарных направлений подготовки»** включает 4 параграфа. В первом параграфе *«Цели иноязычного обучения студентов гуманитарных направлений подготовки в соответствии с ФГОС ВО и СУОС СПбПУ»* отмечено, что современные ФГОС ВО и СУОС СПбПУ, представляют требования к результатам освоения образовательных программ студентами бакалаврами гуманитарных направлений подготовки в виде универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, фактически подразумевая под ними «способность применять знания, умения, навыки и личностные качества для успешной деятельности в различных проблемных профессиональных либо жизненных ситуациях» [122; 79].

Анализ указанных групп компетенций позволяет утверждать, что они отражают также цели и задачи межкультурного обучения студентов гуманитарных направлений подготовки, определяемые посредством термина «способность». Если суммировать все требования, которые ставят акцент на межкультурном образовании, то можно отметить, что целями и задачами межкультурной подготовки бакалавров-гуманитариев являются 3 группы подобных «способностей», которые предполагают формирование и развитие *лингвокультурной осведомленности, толерантного отношения и культурной адаптивности*. В диссертации данные группы представлены в табличном формате.

Целесообразно предположить, что в данном перечне способностей латентно отражена система *межкультурных знаний и умений*, то есть все то, что в методике преподавания иностранных языков, в том числе и русского языка как иностранного, принято называть «межкультурной компетенцией».

Второй параграф *«Структура межкультурной компетенции китайских студентов гуманитарных направлений подготовки»* посвящен анализу ключевого для диссертационного исследования понятия – «межкультурная компетенция», а также характеристике ее структуры. Анализ традиции изучения данных феноменов представителями разных научных направлений и школ позволил сделать вывод о том, что в современной педагогической науке складывается четыре направления в понимании межкультурной компетенции: коммуникативное, когнитивное, культурологическое и социокультурное. За основу в диссертации принимается коммуникативное определение межкультурной компетенции в трактовке И. Л. Плужник, которая останавливается на понимании под ней «широкого диапазона иноязычных коммуникативных умений и личностно-поведенческих качеств, включая функциональные умения понимать взгляды и смысл действий

представителей других культур, корректировать свое поведение для преодоления конфликтов и обеспечения эффективной коммуникации, признания права на существование различных ценностей и норм в их языковых и поведенческих национально специфических формах выражения» [117, с. 226]. Структура межкультурной компетенции в соответствии с традиционным трехчастным делением рассматривается через *когнитивный*, *аффективный* и *коммуникативно-поведенческий* компоненты, предполагающие владение соответствующими знаниями и умениями, а также способность проявлять активность и открытость, уважение и толерантность, осознавать культурную идентичность и отказываться от стереотипов в межкультурном диалоге. С учетом выделенных в первом параграфе данной главы целей и задач иноязычного обучения иностранных студентов-бакалавров гуманитарных направлений подготовки она уточняется следующим образом (Таблица 1).

Таблица 1 – Структура межкультурной компетенции иностранных студентов-бакалавров гуманитарных направлений подготовки

Межкультурная компетенция		
Когнитивный компонент	Аффективный компонент	Коммуникативно-поведенческий компонент
1. Знание фонетических, лексических и грамматических особенностей русского и иностранного языков, достаточное для межкультурной интерпретации различных, в т.ч. и профессиональных, текстов; 2. Знание типологии культур, общепринятых моделей поведения представителей разных типов культур; 3. Знание духовно-нравственных ценностей, норм и стереотипов родного социума и социума изучаемого языка; 4. Знание реалий, связанных с историей и культурой России.	1. Активность и открытость; 2. Уважение и толерантность; 3. Культурная идентичность; 4. Отказ от стереотипов.	1. Умение распознавать культурное разнообразие в обществе родного и изучаемого языков; 2. Умение извлекать межкультурную информацию из различных, в т.ч. и профессиональных, текстов, критически оценивать их; 3. Умение осуществлять эффективный межкультурный диалог: 1) устанавливать коммуникативный контакт в соответствии с социокультурными нормами; 2) выстраивать социально значимую диалогическую речь на русском и иностранном языках; 3) разрешать межкультурные, в т.ч. этнические, этические и религиозные конфликты.

В третьем параграфе «**Теоретико-методологические аспекты развития межкультурной компетенции на материале гастрономического дискурса**» отмечено, что особенность межкультурного обучения заключается в том, что оно находится на пересечении четырех методических подходов – коммуникативного, когнитивного, культурологического, или культурно-ориентированного, и социокультурного. Подробный анализ каждого из подходов, сопровождаемый характеристикой прямых и смешанных методов обучения, ставит вопрос об основной учебной единице при развитии межкультурной компетенции иностранных студентов. Таковой в диссертации признается текст (устный или письменный), поскольку умение читать и говорить является той основой, на

которой базируются все коммуникативные навыки. Текст является и основной методической единицей, вокруг которого преподаватель РКИ строит все речевые и языковые задания. Именно с помощью текстов преподаватель целенаправленно преподносит информацию, способствующую не только получению новой информации учащимися, но и закреплению и усвоению лингвистических и культурологических знаний. И в этом плане совершенно справедливым представляется мнение Л. В. Московкина о том, «при обучении любому иностранному языку принципиально важно формировать личность, которая обладает умением налаживать межкультурный диалог» [100, с. 75]. В то же время нельзя не признать справедливым и замечание Л. А. Бердичевского о том, что основными единицами системы современного иноязычного образования в вузе следует считать не просто тексты, а **тексты-дискурсы** [27, с. 65]. Под последними Н. Д. Арутюнова рассматривает «связные тексты в совокупности с экстралингвистическими – прагматическими, социокультурными, психологическими и др. факторами», или, как мы уточнили бы, – широким контекстом [17, с. 136-137]. Традиционно выделяют *личностно-ориентированный* дискурс и *институциональный*, или *статусно-ориентированный*.

А. В. Олянич рассматривает гастрономический дискурс «как специфическую форму коммуникации, связанную с качеством пищевых продуктов, процессом их обработки и потребления» [110, с. 158]. По мнению Н. П. Головницкой, данный дискурс представляет собой, «смешанный тип коммуникации, личностно-ориентированный, проявляемый в бытовой (обиходной) сфере общения, и статусно-ориентированный, носящий институциональный характер» [51, с. 15]. Сходное понимание гастрономического дискурса высказывали А. Ю. Земскова [67], Ю. В. Реймер [111], Е. Е. Бараташвили [20], Л. Р. Ермакова [64], С. В. Захаров [66], В. М. Ундринцова [158; 159]. В целом же можно констатировать, что гастрономический дискурс – это форма коммуникации, организованная в виде языкового текста, связанная с процессом приготовления и потребления пищи, передающая опыт еды в целом всей нации (этноса, народа) и каждого человека. При этом коммуникативная ситуация потребления пищи условна и определяется рядом таких параметров, как участники, хронотоп, цели, ценности, стратегии, жанры (стили), прецедентные (культурогенные) тексты и дискурсивные формулы [76].

Выбор гастрономического дискурса в качестве практического материала настоящего диссертационного исследования объясняется тем, что он относится к повседневной социальной практике современного человека. Это, пожалуй, единственный дискурс, который сопровождает инофона в иноязыковой среде на протяжении всего процесса обучения. Гастрономическая тематика и соответствующая лексика начинают вводиться на занятиях по русскому языку как иностранному с элементарного уровня, она присутствует во всех «Лексических минимумах» РКИ. И именно гастрономическая тематика на занятиях по РКИ во многом способствует *формированию* межкультурной компетенции на элементарном, базовом и пороговом (B1) уровнях владения РКИ.

Для иностранного студента продвинутых уровней обучения и владения РКИ очень важен выход в речь, в гастрономическую дискурсивную практику. Именно с

продвинутом уровнем владения РКИ иностранец уже довольно свободно чувствует себя в социуме носителей изучаемого языка: он может ходить в кафе, заказывать блюда в студенческой столовой, посещать всевозможные приемы, где предлагают национальные блюда, участвовать в праздничных мероприятиях, смотреть телешоу и т. д., ведь гастрономическая коммуникация может быть не только повседневной, но и ритуальной, а также праздничной. Для того, чтобы свободно ориентироваться в меню, кулинарных рецептах, в магазине при выборе продуктов, а также при выборе столовых приборов или кухонной утвари, студент-иностранец должен не только иметь простой гастрономический лексический запас, но и уметь участвовать в диалогах и полилогах, ориентироваться в определенных коммуникативных ситуациях. И формирование этих умений свидетельствует уже о *развитии* межкультурной компетенции студента-иностранца. Любое же умение должно основываться на определенных знаниях и понимании. Кроме того, у гуманитариев, как показывает анализ их образовательных программ, предусмотрены целые тематические блоки учебного материала, связанного с национальной русской кухней. Между тем, как свидетельствует наше исследование, в учебно-методической литературе гастрономическая тематика отражена довольно слабо. Данному аспекту посвящен 4 параграф **«Анализ лексических минимумов и учебной литературы по русскому языку как иностранному (гастрономическая тематика)»**, в котором, прежде всего, анализируются «Лексические минимумы» элементарного, базового, I сертификационного и II сертификационного уровней владения РКИ (далее – ТЭУ, ТБУ, ТРКИ-I, ТРКИ-II). В этих минимумах обнаружено 264 лексические единицы, относящиеся к тематической группе «Питание, продукты». Эта тематическая группа (далее – ТГ) выделены составителями минимумов для ТЭУ, ТБУ и ТРКИ-I в рамках семантического поля «Человек как живое существо». Однако в «Лексическом минимуме» уровня ТРКИ-II / B2 такого приложения нет, поэтому полный список лексем для этого уровня был определен самостоятельно следующим образом: был использован весь список уровня ТРКИ-I / B1 и добавлены новые лексемы из минимума ТРКИ-II / B2, во-первых, с учетом их лексического значения и словарных дефиниций толковых словарей, во-вторых, с учетом идеографической отнесенности.

Распределение гастрономической лексики в «Лексических минимумах» по РКИ следующее: ТЭУ – 47; ТБУ – 79; ТРКИ-I – 113; ТРКИ-II – 264. В рамках этой лексики были выделены три тематические подгруппы: «Организация питания», «Еда (пища)» и «Продукты». Словарный состав двух последних подгрупп частично дублируется, что обусловлено полисемией входящих элементов. Каждая из них включает определенные лексико-семантические группы, дифференцируемые в зависимости от лексического значения конкретных лексем.

Анализ принципов введения гастрономической лексики в минимумы показывает некоторую непоследовательность в реализации лингводидактических и лингвистических задач. Имеются в виду нарушение гипер-гипонимического принципа введения лексем; неоптимальная модель представления полисемантов; немотивированное для инофонов разделение исходной лексемы и однокоренного

лексикализованного диминутива (типа *нож* и *ножик*); отсутствие многообразия в представлении отглагольных дериватов и идеографического многообразия, например, в представлении процесса принятия пищи (много слов, обозначающих процесс принятия напитков, малое – в обозначении принятия твердой пищи и др.); недостаточное представление русской национальной кухни; избыточное введение заимствованных слов типа «бар, буфет, кафе, ресторан, спагетти», которые являются, по сути, транслитерацией интернационализмов *bar, buffet, cafe, restaurant, spaghetti*, одинаково произносимых и имеющих одинаковое значение с лексемой-источником в любом языке, и т.д. Нарушение лингвистических и лингводидактических принципов введения гастрономической лексики влечет за собой методические трудности. Особенно это касается способов представления в минимумах традиционных русских блюд и продуктов.

Изучение учебно-методической литературы по РКИ вплоть до уровня В2 показывает, что гастрономическая тематика отражена довольно непоследовательно; имеющиеся в наличии современных преподавателей РКИ упражнения и задания на материале гастрономического дискурса не отличаются разнообразием и творческим подходом, что существенно обедняет учебный процесс в плане предоставления уникального межкультурного материала, который способен дать гастрономический дискурс. Отсутствие хоть сколько бы значимой информации о гастрономическом дискурсе в проанализированных учебных пособиях уровня В2 свидетельствует о необходимости разработки методики, предполагающей его введение в учебный процесс в целях развития межкультурной компетенции.

Вторая глава **«Методика развития межкультурной компетенции китайских студентов гуманитарных направлений подготовки на материале гастрономического дискурса»** включает 3 параграфа. В первом параграфе *«Этнометодические аспекты развития межкультурной компетенции китайских студентов в процессе обучения русскому языку как иностранному»* описываются особенности стиля учебно-познавательной деятельности китайской мононациональной группы. Обращается внимание на специфический тип коммуникативно-поведенческого общения, ориентированный на строгую иерархию; предпочтения в пользу коллективных форм работы; холистическую стратегию восприятия устного или письменного текста, обусловленную особым типом вербального мышления; предпочтение в пользу текстового материала с акцентом на моральные ценности в соответствии с идеей *zhong yong zhi dao* «срединного пути»; предпочтение в пользу комбинированного – зрительного/слухового – стимула, что влияет на выбор в качестве учебного материала семиотически неоднородных типов текстов, т.е. поликодовых. Последние в диссертации понимаются как «как гетерогенные семиотические явления, которые состоят как из знаков естественного языка, реализующихся в устной и письменной формах, так и знаков других семиотических систем: схем, рисунков, фотографий, аудио- и видеоряда и др.» [144, с. 15]. Подобные тексты могут быть аутентичными или смоделированными, аудиальными, визуальными или аудиовизуальными.

Во втором параграфе **«Основные положения методики развития межкультурной компетенции китайских студентов на материале**

гастрономического дискурса» подробно описываются компоненты методической системы развития межкультурной компетенции китайских студентов-гуманитариев.

Так, в соответствии с выявленной в 1 главе структурой межкультурной компетенции иностранных студентов-бакалавров гуманитарных направлений подготовки и с учетом языкового материала диссертационного исследования *цель* формулируется как развитие совокупности следующих знаний и умений:

- знание китайскими студентами системы русского языка, достаточного для межкультурной интерпретации гастрономических текстов;
- знание типологии культур, общепринятых моделей поведения представителей разных типов культур, проявляющихся в характерных для гастрономического дискурса типовых коммуникативных ситуациях и речевом этикете;
- знание норм и стереотипов родного социума и социума изучаемого языка, отраженных в устойчивых гастрономических коллокациях;
- знание реалий, в т. ч. гастрономических, связанных с историей и культурой России;
- проявление активности и открытости, уважения и толерантности, культурной идентичности и отказ от стереотипов;
- умение распознавать культурное гастрономическое разнообразие, используя разноструктурные средства родного и изучаемого языков;
- умение извлекать межкультурную информацию из гастрономических текстов, критически оценивать их;
- умение осуществлять эффективный межкультурный диалог устанавливая коммуникативный контакт в соответствии с социокультурными нормами русского гастрономического дискурса, выстраивая социально значимую диалогическую речь на русском языке в коммуникативных гастрономических ситуациях.

Содержанием развития межкультурной компетенции являются пять информационных блоков, репрезентирующих русский гастрономический дискурс: 1) лексико-грамматические средства русского языка, функционирующие в гастрономическом дискурсе; 2) этностереотипы и культурно-специфическая лексика; 3) культурные реалии; 4) речевые акты и жанры гастрономического дискурса; 5) этнопсихология поведения в магазинах, ресторанах, за столом.

К *средствам обучения* в исследовании относятся моно- и поликодовые тексты, упражнения. Тематика монокодовых текстов – исключительно гастрономическая: ««Старая петербургская кухня», «Современная петербургская кухня», «Этикет за столом» и др. Из поликодовых привлекались: 1) инфографика: «Предпочтение в еде», «День здорового питания» и др.; 2) видеотексты, например, рецептов: «Оладьи из кабачков», «Куриный суп с лапшой» и др.; 3) комиксы: «Заказ еды домой», «Гость» и др.; 4) фотографии; 5) скетчи. Помимо специально подобранных текстов гастрономической тематики в ходе исследования также использовался разработанный интерактивный информационный ресурс «Гастрономическая культура России»: <https://eda.siteforedu.ru/>.

В качестве важнейших средств обучения в диссертации рассматривается разработанная на основе языкового материала моно- и поликодовых текстов *система упражнений* (Таблица 2).

Таблица 2 – Система упражнений для развития межкультурной компетенции китайских студентов-гуманитариев

Языковые упражнения			
а) Упражнения на идентификацию и дифференциацию б) Конструктивные упражнения в) Переводные упражнения г) Упражнения на расширение лексического запаса д) Упражнения для наблюдения и анализа грамматического материала			
Условно-речевые упражнения			
а) Имитативные упражнения б) Подстановочные упражнения в) Трансформационные упражнения			
Речевые упражнения			
Чтение	Аудирование	Говорение	Письмо
а) упражнения на проверку понимания фактического содержания текста б) упражнения на определение познавательной ценности прочитанного	а) упражнения на аудирование с пониманием основного содержания б) упражнения на аудирование с выборочным пониманием; в) упражнения на аудирование с полным пониманием.	а) ситуативные упражнения б) дескриптивные упражнения в) дискуссионные упражнения г) композиционные упражнения	а) репродукция содержания с опорой на текст б) продукция с опорой на изобразительную наглядность в) продукция с опорой на прежний речевой и жизненный опыт

В качестве инструментов *предварительного* и *итогового* контроля в данном исследовании использовались тесты на констатирующем и контрольном срезах (входной и итоговый тест), экспресс-опросник «Индекс толерантности», Г. У. Солдатовой, О. А. Кравцовой, О. Е. Хухлаева, Л. А. Шайгеровой и диагностика коммуникативной толерантности В. В. Бойко [149, с. 46-51; 33, с. 60-65], а также ситуативное моделирование. Ситуативное моделирование – вид имитационной деятельности, максимально приближенной к реальной коммуникативной ситуации. Оно представляет собой пошаговую имитацию естественного коммуникативного поведения.

Критерии сформированности компонентов межкультурной компетенции были сформулированы в соответствии с выделенными в 1 главе группами способностей и умений, согласно ФГОС ВО и СУОС СПбПУ, как 1) *критерий лингвокультурной осведомленности*; 2) *толерантного отношения*; 3) *культурной адаптивности (недискриминационного межкультурного взаимодействия)*.

В целом же методическая модель развития межкультурной компетенции китайских студентов гуманитарных направлений на материале гастрономического дискурса (уровень В2) представлена на Рисунке 1.

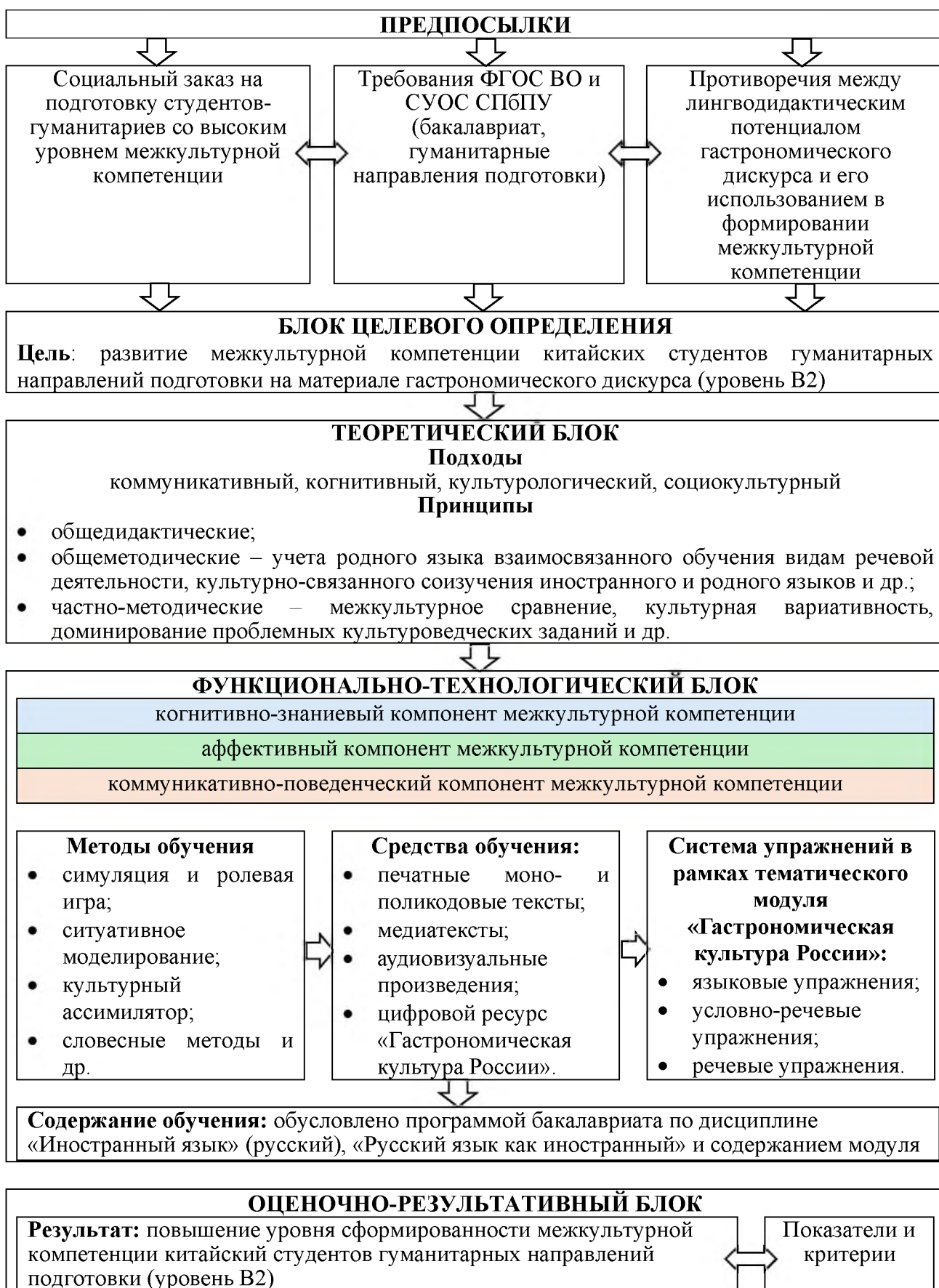


Рисунок 1 – Методическая модель развития межкультурной компетенции китайских студентов гуманитарных направлений на материале гастрономического дискурса (уровень В2)

Третий параграф «**Экспериментальная проверка методики развития межкультурной компетенции китайских студентов гуманитарных направлений подготовки (уровень В2)**» представляет результаты педагогического эксперимента, который проводился в 2021 – 2024 гг. на базе ФГАОУ ВО «Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого (СПбПУ)». Собственно экспериментальному обучению предшествовало прогностическое, на котором осуществлялась корректировка целей, задач, гипотезы исследования и разрабатываемой методики. Прогностическое обучение проходило в Гуманитарном институте с китайскими студентами 4 курса бакалавриата направлений подготовки 45.03.02 «Лингвистика», 42.03.01 «Реклама и связи с общественностью», 41.03.01 «Зарубежное регионоведение» в течение 2022 – 2023 гг. в количестве 49 человек.

На этапе экспериментального обучения по предлагаемой методике развития межкультурной компетенции участвовали китайские студенты 4 курса бакалавриата направления подготовки 41.03.01 «Зарубежное регионоведение», профиль «Региональное международное сотрудничество». Этот этап осуществлялся в течение 2023 – 2024 гг.

Была отобрана *мононациональная* группа китайских студентов, состоящая из 2 подгрупп по 12 человек (24 человека). Экспериментальная группа (далее – ЭГ) включала 12 студентов, контрольная группа (далее – КГ) – также 12 студентов. Занятия проводились по модульному типу.

Педагогический эксперимент включал 3 этапа: 1) констатирующий срез; 2) обучение в ЭГ и КГ; 3) контрольный срез.

В ходе констатирующего и контрольных срезов измерялся уровень сформированности межкультурной компетенции студентов с выделенными тремя компонентами межкультурной компетенции. Оценка проводилась в соответствии с содержанием каждого компонента.

Оценка *уровня* сформированности когнитивно-знаниевого и коммуникативно-поведенческого компонентов межкультурной компетенции реализовалась в виде входного и итогового онлайн-тестирования (Google Forms), содержащих по 50 вопросов (Приложения 1, 2). Вопросы были разработаны по каждому из указанных параметров. Тесты представляли собой задания закрытой формы с вопросами на одиночный или множественный выбор. Количество ответов – фиксированное. Неправильный ответ оценивался в 0 баллов, правильный – 1 балл. Если хотя бы один из множества правильных ответов не был выбран студентом, он получал 0,5 балла, и такой ответ считался частично правильным. В соответствии с параметрами оценивания уровня сформированности межкультурной компетенции было составлено 5 информационных блоков по 10 вопросов. Структура входного теста:

- Блок 1. «Лексико-грамматический»: 1–10
- Блок 2. «Этностереотипы и культурно-специфическая лексика»: 11–20
- Блок 3. «Культурные реалии»: 21–30
- Блок 4. «Речевые акты и жанры гастрономического дискурса»: 31–40
- Блок 5. «Этнопсихология поведения в магазинах, ресторанах, за столом»: 41–50

Каждый из выделенных нами информационных блоков был соотнесен с соответствующим компонентом межкультурной компетенции. Кроме того, каждый информационный блок (точнее – совокупность сформулированных в нем вопросов)

получил определение «показателя уровня сформированности» конкретного компонента межкультурной компетенции. Таким образом в графическом представлении (таблицах, диаграммах) результатов статистической обработки на констатирующем и контрольном срезах используются обозначения П1, П2, П3, П4 и П5 (Таблица 3).

Таблица 3 – Соотношение информационных блока входного теста с компонентами межкультурной компетенции

Когнитивно-знаниевый компонент	Коммуникативно-поведенческий компонент
Блок 1. «Лексико-грамматический»: 1–10	Блок 4. «Речевые акты и жанры гастрономического дискурса»: 31–40
Блок 2. «Этностереотипы и культурно-специфическая лексика»	Блок 5. «Этнопсихология поведения в магазинах, ресторанах, за столом»: 41–50
Блок 3. «Культурные реалии»: 21–30	

Для перевода количественных показателей в качественные, баллы, набранные каждым испытуемым при выполнении тестов, суммировались и распределялись по уровням согласно методике трехуровневой диагностики (Л. М. Митиной и Е. С. Аскомовец), по которой верхняя граница низкого уровня имеет коэффициент 0,45, а верхняя граница среднего уровня имеет коэффициент 0,75. Суммарный показатель варьировался от 0 до 50 баллов, что позволило выделить три уровня сформированности межкультурной коммуникационной компетенции студентов: высокий уровень – от 38 до 50 баллов; средний уровень – от 23 до 37 баллов; низкий уровень – от 0 до 22 баллов.

В конце каждого среза оценивался уровень освоения отдельных знаний и навыков, а также итоговый уровень межкультурной компетенции на основе полученных баллов.

Сформированность коммуникативно-поведенческого компонента также оценивалась через задания по ситуативному моделированию. Объект оценки – уровень поведенческих умений студентов, которые проявляются в ситуации имитации коммуникативного поведения в определенном культурном контексте. Процедура проверки заключалась в выставлении баллов за выполненные задания. Максимальное количество баллов за задание было определено в 9 баллов, который формировался путем суммирования баллов по трехбалльной шкале каждого задания. В целом же критерии оценивания таковы: 0-4 – не зачтено; 5-9 – зачтено.

В ходе констатирующего и контрольных срезов измерялся также уровень сформированности аффективного компонента межкультурной компетенции студентов. В этом случае использовались экспресс-опросник «Индекс толерантности» (Г. У. Солдатова, О. А. Кравцова, О. Е. Хухлаев, Л. А. Шайгерова), причем особое внимание было уделено трем субшкалам опросника: этнической, социальной толерантности и толерантности как черты личности. Для количественного анализа подсчитывается общий результат без деления на субшкалы: а) 22-60 – низкий уровень толерантности; б) 61-99 – средний уровень; в) 100-132 – высокий уровень толерантности. Для качественного анализа

учитывались указанные три субшкалы.

Тест «диагностика коммуникативной толерантности» состоит из девяти шкал. Каждая шкала включает 5 вопросов, которые оцениваются от 0 до 3. Соответственно, самая низкая оценка – 0 баллов, самая высокая – 3 балла. Максимальная сумма баллов – 135, по каждому из блоков – 15. Критерии оценивания теста: а) 1-45 – высокая коммуникативная толерантность; б) 45-85 – средняя коммуникативная толерантность; в) 85-125 – низкая коммуникативная толерантность; г) 125-135 – полное неприятие других.

Констатирующий срез показал, что когнитивно-знаниевый и коммуникативно-поведенческий компоненты межкультурной компетенции студентов КГ и ЭГ по результат тестирования оцениваются как «средний уровень». Поэтому был сделан вывод о том, что испытуемые имеют определенные знания о гастрономии, но применение этих знаний в контексте межкультурной коммуникации требуют дальнейшего развития и углубления. Достижения ЭГ и КГ по конкретным показателям таковы (Таблица 4).

Таблица 4 – Результат уровня МКК по показателям в КГ и ЭГ констатирующего среза

Показатели	КГ			ЭГ		
	низкий	средний	высокий	низкий	средний	высокий
П1	25%	75%	0%	42%	58%	0%
П2	58%	8%	33%	25%	50%	25%
П3	17%	58%	25%	8%	50%	42%
П4	25%	75%	0%	25%	67%	8%
П5	42%	58%	0%	17%	83%	0%

Для оценки коммуникативно-поведенческого компонента на констатирующем срезе был использован также *метод ситуативного моделирования*. Эта оценка проводилась только для ЭГ, поскольку далее экспериментальное обучение проводится только с этой группой студентов, и, следовательно, мы можем предположить, что влияние на развитие поведенческие умения можно оказать только здесь. Результаты по ситуативному моделированию представлены в Таблице 5.

Таблица 5 – Результаты ЭГ по ситуативному моделированию на констатирующем срезе

Задания по ситуативному моделированию	ЭГ%
Задание 1.1	88%
Задание 1.2	88%
Задание 1.3	75%

Оценка аффективного компонента по индексу толерантности и диагностике коммуникативной толерантности отражена на Рисунках 2 и 3. Она также показывает средний уровень толерантности студентов КГ и ЭГ.



Рисунок 2 – Результат опроса по «Индексу толерантности»



Рисунок 3 – Результат диагностики коммуникативной толерантности

Для *обучающего эксперимента* были выбраны следующие *темы*:

- гастрономический дискурс и понятие о гастрономическом культурном коде;
- лексико-семантические группы гастрономической лексики;
- русские пищевые привычки и предпочтения, повседневная культура питания;
- гастрономические этностереотипы русской культуры;
- русские национальные блюда;
- речевые ситуации в магазине, ресторане, буфете, кафе и столовой;
- кулинарные рецепты (Россия и Китай);
- современный гастрономический дискурс в российских массмедиа.

Занятия предполагали 3 этапа в соответствии с концепцией формирования и развития речевых навыков и умений С. Ф. Шатилова: 1) ориентировочно-подготовительный, или вводный, подготовительный; 2) стереотипизирующе-ситуативный; 3) варьирующе-ситуативный этап [190; 191].

Контрольный срез был проведен в том же формате, что и входное тестирование. Проанализировав результаты, мы делаем вывод о том, что большинство студентов из КГ продемонстрировали более низкий уровень сформированности межкультурной компетенции по всем показателям, а студенты из ЭГ показали высокий уровень (Таблица 6). Это указывает на то, что предложенная нами методика развития межкультурной компетенции эффективна.

Таблица 6 – Уровень сформированности межкультурной компетенции по показателям в КГ и ЭГ контрольного среза

Показатели	КГ			ЭГ		
	Низкий	средний	высокий	низкий	средний	высокий
П1	58%	33%	8%	0%	33%	67%
П2	92%	0%	8%	0%	8%	92%
П3	67%	17%	17%	0%	33%	67%
П4	17%	50%	33%	0%	0%	100%
П5	83%	17%	0%	0%	33%	67%

С целью сравнения результатов КГ и ЭГ и выявления разницы в результатах входного и итогового тестирований проведен статистический анализ с применением непараметрических критериев.

В рамках исследования была проверена гипотеза о наличии статистически значимой разницы в результатах входного и итогового тестирования ЭГ и КГ. Для этого был использован критерий Манна-Уитни. Результаты расчета эмпирических значений для конституирующего и контрольного срезов представлены в Таблице 7.

Таблица 7 – Результаты расчета критерия Манна – Уитни для КГ и ЭГ

Показатели	Констатирующий срез	Контрольный срез
П1. «Лексико-грамматический»	69.5	26
П2. «Этностереотипы и культурно специфическая лексика»	57	9.5
П3. «Культурные реалии»	66.5	14.5
П4. «Речевые акты и жанры гастрономического дискурса»	59.5	10
П5. «Этнопсихология поведения в магазинах, ресторанах, за столом»	51.5	4.5

В рамках исследования была проверена гипотеза о наличии статистически значимого изменения показателей уровня сформированности межкультурной компетенции по результатам конституирующего и контрольного срезов в группах. Для этого был использован критерий Вилкоксона, поскольку он позволяет установить не только *направленность* изменений, но и их *выраженность*. Результаты расчета критерия Вилкоксона для КГ и ЭГ представлены в Таблице 8.

Таблица 8 – Результаты расчета критерия Т– критерия Вилкоксона для КГ и ЭГ

Показатели	Уэмп КГ	p	Уэмп ЭГ
П1. «Лексико-грамматический»	25.5	$p \leq 0.01$	6 (+)
П2. «Этностереотипы и культурно специфическая лексика»	2.5 (-)	$p \leq 0.05$	15.5 (+)
П3. «Культурные реалии»	8.5 (-)	$p \leq 0.05$	13 (+)
П4. «Речевые акты и жанры гастрономического дискурса»	20.5	$p \leq 0.01$	0 (+)
П5. «Этнопсихология поведения в магазинах, ресторанах, за столом»	10 (+)	$p \leq 0.01$	0 (+)

Таким образом, проведенные расчеты свидетельствуют о том, что: 1) входное тестирование ЭГ и КГ показало отсутствие статистически значимой разницы между группами; 2) итоговое тестирование ЭГ и КГ показало статистически значимую разницу между группами; 3) для ЭГ можно сделать вывод о статистически значимых изменениях по каждому из показателей сформированности межкультурной компетенции; 4) для КГ можно констатировать изменение уровня сформированности межкультурной компетенции только в случае систематической практики говорения в русскоязычной среде.

Оценка коммуникативно-поведенческих умений по *ситуативному моделированию* показала, что студенты обладают хорошими базовыми знаниями культурных особенностей, но им необходимо совершенствовать навыки общения.

Результаты приведены в Таблице 9.

Таблица 9 – Результаты ЭГ по ситуативному моделированию на контрольном срезе

Задания по ситуативному моделированию	ЭГ%
Задание 3.1	100%
Задание 3.2	95%
Задание 3.3	90%

Представим анализ результатов сформированности *аффективного компонента* межкультурной компетенции китайских студентов, который проводился по экспресс-опроснику «Индекс толерантности» (Таблица 10).

Таблица 10 – Результаты констатирующего среза и контрольного среза в экспериментальной группе (ЭГ)

Срезы	низкий	средний	высокий
Констатирующий	0%	75%	25%
Контрольный	0%	25%	75%

На контрольном срезе аффективный компонент также оценивался и по диагностике коммуникативной толерантности (В. В. Бойко). Он позитивно изменился (Рисунок 4).



Рисунок 4 – Результат диагностики коммуникативной толерантности по констатирующему и контрольному срезам

Таким образом, экспериментальное обучение китайских студентов гуманитарных направлений подготовки, построенное на материале гастрономического дискурса, оказало положительное воздействие на результаты тестирования экспериментальной группы по сравнению с контрольной группой. В ходе обучения была подтверждена разработанная гипотеза, эффективно использована на практике разработанная методика.

В заключении подводятся итоги исследования и намечаются перспективы.

Статьи, опубликованные в ведущих российских периодических изданиях, рекомендованных ВАК Министерства науки и высшего образования РФ:

1. Цзинь, П. Лингвокультурный аспект гастрономического дискурса в преподавании русского языка как иностранного / П. Цзинь // Современное педагогическое образование. – 2024. – № 1. – С. 167–170.
2. Семенова, Н. В. Цзинь, П. Отбор и представление гастрономической лексики в лексических минимумах по русскому языку как иностранному / Н. В. Семенова, П. Цзинь // Мир науки, культуры, образования. – 2024. – № 2 (105). – С. 88–92.
3. Цзинь, П. Специфика использования учебно-тренировочных поликодовых текстов на русском языке при развитии межкультурной компетенции бакалавров-иностранцев гуманитарных направлений подготовки / П. Цзинь // Письма в Эмиссия. Оффлайн (The Emissia Offline Letters): электронный научный журнал. – 2024. – №10. – ART 3424.
4. Цзинь, П. Особенности использования текстов кулинарных рецептов национальных русских блюд при развитии межкультурной компетенции бакалавров-иностранцев в области гуманитарных наук / П. Цзинь // Современное педагогическое образование. – 2024. – № 11. – С. 557–560.

Статьи в научных изданиях, индексируемых в РИНЦ

5. Цзинь, П. Гастрономический видеоконтекст как объект мультимодального дискурс-анализ в практике преподавания китайского языка / П. Цзинь // Гуманитарный форум в Политехническом: материалы I Всероссийской молодежной научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 06–08 апреля 2022 года / Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого. Том 1. – Санкт-Петербург: Политех-Пресс, 2022. – С. 294–299.
6. Цзинь, П. К вопросу формирования устной речи в преподавании русского языка как иностранного / П. Цзинь // Гуманитарный форум в Политехническом: материалы II Всероссийской молодежной научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 05–07 апреля 2023 года / Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого. Том 2. – Санкт-Петербург: Политех-Пресс, 2023. – С. 472–479.
7. Цзинь, П. Основные векторы философии еды Китая / П. Цзинь // Материалы VI-го Международного научно-практического симпозиума «История еды и традиции питания народов мира» [сборник статей]. – М.: Новое время, 2023. – С. 193–203.
8. Цзинь, П. Гастрономическая лексика китайского языка: культурные доминанты / П. Цзинь // Славянская культура: истоки, традиции, взаимодействие : Материалы международной научно-практической конференции «XXIV Кирилло-Мефодиевские чтения», 24 мая 2023 года): сборник статей / гл. ред. В.И. Карасик. – М.: Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, 2023. – С. 640–645.
9. Цзинь, П. Отбор и представление гастрономической лексики тематической группы «Продукты» в лексических минимумах по русскому языку как иностранному (ТЭУ, ТБУ, ТРКИ-I / B1, ТРКИ-II / B2) / П. Цзинь // Гуманитарный форум в Политехническом: Материалы III Всероссийской молодежной научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 11–13 апреля 2024 года. – Санкт-Петербург: ПОЛИТЕХ-ПРЕСС, 2024. – С. 401–407.
10. Цзинь, П. Представление гастрономической лексики в Лексических минимумах по РКИ и Учебниках стандарта HSK / П. Цзинь // Донецкие чтения 2024: образование, наука, инновации, культура и вызовы современности : Материалы IX Международной научной конференции, Донецк, 15–17 октября 2024 года. – Донецк: Донецкий национальный университет, 2024. – С. 378–380.