

**ПРИБОЩЕНИЕ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ
К РУССКОЙ ДУХОВНОЙ КУЛЬТУРЕ:
ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИЙ ДИСКУРС**

Статья посвящена проблеме создания и реализации лингвометодического дискурса русской православной духовной культуры в аудитории иностранных студентов-филологов педвуза. В работе указаны трудности, возникающие у иностранцев при взаимодействии с духовным аспектом российской действительности, и пути их преодоления. Автор выявляет компоненты внешнего контекста (социальные институты и др.), которые, по его мнению, целесообразно использовать в качестве учебного материала, дает рекомендации по созданию методического контекста, способствующего эффективному усвоению этих компонентов учащимися. Методические рекомендации помогают преподавателю познакомить иностранцев с православием как культурным явлением, обогатить их словарь лексикой и фразеологией духовно-нравственной тематики, научить создавать аутентичные дискурсы, усовершенствовать методическую компетенцию.

S. Mashchenko

**INTRODUCING FOREIGN STUDENTS TO RUSSIAN SPIRITUAL CULTURE:
LINGUOMETHODOLOGICAL DISCOURSE**

The problems of creating linguomethodological discourse of Russian Orthodox spiritual culture with the audience studying Russian as a foreign language are discussed. The problems faced by foreign students while dealing with spiritual aspects of Russian reality are identified and possible solutions are offered. The components of the external context of Russian life (social institutes, etc.) are identified which may be used as instructional material, and recommendations are given for creating a methodological context for effective acquisition of these components. Methodological recommendations are helpful for introducing foreign students to the Russian orthodox spiritual culture, for enriching their vocabulary with the words and phraseological units pertaining to the spiritual and ethical sphere, for teaching them to create authentic discourses, for improving methodological competence.

Взаимодействие человека со средой и «орудиями» воздействия на среду, когда изменение одного элемента влечет за собой изменение других, может привести всю систему как в более усовершенствованное, более упорядоченное состояние (к прогрессу), так и, наоборот, к новому качественному состоянию с большей степенью энтропии (к регрессу)¹. Акцент на взаимовлиянии компонентов системы продуктивен при рассмотрении методических проблем, связанных с обучением иностранцев русскому языку и общению в языковой сре-

де. Данный тезис позволяет сформировать методическую позицию, в соответствии с которой система обучения должна обеспечивать взаимообогащающее (прогрессивное) взаимодействие иностранных учащихся с другими участниками общения, с социокультурной и образовательной средой и с орудиями воздействия на среду (языком, текстами, эмоциями и др.), то есть представлять собой такую динамическую систему, как дискурс. Приобщая иностранных студентов-филологов педагогического вуза к социокультурному (духовному) опыту

русских людей, важно организовать этот процесс так, чтобы в результате имела место не конфронтация, а сотрудничество, плодотворный диалог культур, гармонизация взаимоотношений иностранцев с русскими людьми, с русской культурой. Для достижения этой цели необходимо создать *лингвометодический дискурс русской православной духовной культуры*.

Любой дискурс создается и реализуется в *контексте*, поэтому при формировании и реализации лингвометодического дискурса в аудитории будущих преподавателей русского языка как иностранного необходимо учитывать различные контекстуальные особенности — «многообразные факторы, влияющие на порождение и интерпретацию смыслов в обмене коммуникативными действиями», на понимание дискурсов в различных ситуациях восприятия, задающие возможные действия участников дискурса².

Контекст представлен, согласно исследованиям, различными взаимодействующими друг с другом типами, которые разделены условно: речевой контекст, экзистенциальный (объекты, события, мировоззренческие компоненты, этика и др.), ситуационный (место общения, обстановка, статусно-ролевые отношения, тип деятельности, предмет общения и др.), акциональный (ситуации, которые конструируются речевыми действиями), психологический (интенции, верования, желания, эмоциональное состояние и др.)³.

Так как контекст обращен «вовне» и «внутри», исследователи выделяют внешний и внутренний контексты. К *внешнему контексту*, соотносящемуся с внешней сферой мотивации личности, относятся широкий спектр переменных (антропологических, этнографических, социологических, языковых, культурных) (М. А. Макаров): общественные и част-

ные институты, «личные» ситуации, знаковые системы (например, языковые, образные) и др.

В рамках нашего исследования социокультурный контекст представлен такими *общественными институтами*, как православные храмы [внешний вид и внутреннее убранство: предметы культа (иконы и др.), церковные облачения священнослужителей; события (праздники, таинства)], музеи (религии, изобразительного искусства и др.), православные выставки, магазины православной книги, система православных интернет-ресурсов; *частными институтами* (русские семьи, куда иностранец приходит в гости); *неформальными «личными» ситуациями* (поздравление с православным праздником, разговор на духовно-нравственные темы и др.); *семiotическими указателями на внешний контекст* (знаками, обозначающими реальность — А. Соломоник): естественными знаками (колокольный звон и др.); образными знаками [(церемониальные образные системы: образы религиозных культовых отправлений, праздничных и связанных с ними церемоний; образные системы искусств: духовная музыка, картины на библейские сюжеты, рисунки в популярной религиозной литературе, открытки; система жестов (при крестном знамении и др.)], языковыми знаками (*слова и выражения*, обслуживающие религиозную сферу; *тексты* духовно-нравственной тематики разных жанров, бытующие в российском дискурсе (в том числе в речи носителей языка) и представленные в различных устных и письменных светских и религиозных источниках информации: в прессе, на телевидении и радио, на киноэкранах, в видеопрокате, в художественной литературе, в популярной религиозной литературе и др. [пословицы,

поговорки, фразеологические речения библейского и фольклорного происхождения, притчи, стихи православных поэтов, духовные песнопения, исповеди, проповеди, молитвы, жития, афоризмы, анекдоты, публицистические тексты (статьи, интервью и т. д.); *сферами коммуникации*, релевантными для ситуации обучения в российском вузе и для будущей специальности: бытовой сферой; учебной сферой, в том числе учебно-научной сферой и ее подсферами (литература, фольклор, методика обучения русскому языку как иностранному, лексикология, стилистика, лингвокультурология, страноведение, культурология, мировая художественная культура в вузовском курсе обучения); общественно-политической сферой (чтение и обсуждение газетных, журнальных статей, телепередач), при проведении внеаудиторной работы (например, праздника, посвященного Рождеству); бытовой сферой.

Компонентами *внутреннего контекста* — «своего рода ... "программы"», встроенной в сознание дискурсанта, постоянно находящейся в процессе становления и развития⁴, — являются *позиции, роли, статусы, свойства, функции, отношения* участников дискурса; *знания* (общекультурные знания, философско-религиозные, этические, нравственно-эмоциональные, эстетические ценности, опыт [активизируемый ассоциативный материал, в том числе различные упоминаемые в речи событийные, ситуативные условия, сформированные в жизни, знание реальных социокультурных и коммуникативных ситуаций, их типов, категорий участников, событий, их значимости, взаимодействий, обстановки (времени, места события)], ситуации, моделируемые в сознании, знания об изучаемых объектах (лицах, картинах и т. д.); текстовая составляющая — осмысленные (в большей или меньшей степе-

ни) тексты и их фрагменты («рабочие словари» дискурсантов — выражение В. А. Миловидова); *представления, мнения, оценки, способы понимания* значимых людей, событий, переживаний, интеллектуальных задач; *потребности, желания, мотивы, цели; чувства, эмоции; интенции; культурные установки* (ср. о контексте как о «смысловых обертонах» темы, возникающих во внутреннем диалоге и касающихся взаимоотношений с людьми, ситуаций, эмоций, мыслей (Т. А. ван Дейк, М. А. Макаров, В. А. Миловидов др.).

Как известно, факторы внешнего контекста могут влиять на деятельность и общение участников дискурса, только отобразившись в их «ментальной составляющей», став частью их внутреннего мира, попав в семиотичный, определяющий коммуникативную значимость высказываний *внутренний контекст* — в осмысливаемую и переживаемую «динамическую модель мира и культуры». В результате этого процесса эти факторы обогащают «актуальную для дискурсантов «систему смыслов и метасмыслов», реализованную в языке, в различных невербальных языках (в музыке, картинах, рисунке и др.) и включающую в себя различные ценности (философско-религиозные, этические, нравственно-эмоциональные, эстетические) (М. А. Макаров).

Создание условий для усвоения иностранными учащимися элементов русской духовной культуры (для интериоризации элементов внешнего контекста во внутренний мир обучаемых) предполагает формирование *методического контекста*, к которому мы относим организационный (институциональный) контекст, включающий в себя контекст общения (коммуникативный контекст). Методический контекст создается преподавателем (при некотором эпизодиче-

ском «соавторстве» учащихся) с учетом внешнего контекста, проблем, возникающих у иностранцев при взаимодействии с ним, а также — с учетом компонентов внутреннего мира обучаемых и их специфики.

Взаимодействие участников дискурса (их внутреннего контекста) с внешним контекстом и методическим контекстом в ходе лингвометодического дискурса выражается в следующем: во-первых, внутренний контекст изначально дан дискурсантам, но с помощью материалов внешнего контекста он расширяется, обогащается в соответствии с образовательными целями; во-вторых, внешний контекст, делая дискурс актуальным, предоставляет «материал для дискурсивности» и сам является объектом воздействия со стороны участников дискурса; в-третьих, методический контекст связывает внутренний и внешний контексты, создает условия для того, чтобы элементы внешнего контекста были усвоены иностранцами, стали органической частью их внутреннего мира, а также чтобы обогащенный внутренний контекст благотворно повлиял на создание дискурсов; в-четвертых, иностранные учащиеся, приобщившись к русской духовной культуре, становятся участниками диалога духовных культур, добиваются успехов в социализации и профессиональной деятельности, то есть положительным образом взаимодействуют с внешним контекстом.

Говорить об актуальности лингвометодического дискурса православной культуры позволяют особенности современной геополитической ситуации в мире (кризис межнациональных отношений, нравственности, необходимость духовной интеграции социумов, преодоления негативных тенденций в духовной сфере) и специфика образовательного

процесса (направленность на восхождение по иерархической образовательной «лестнице» до уровня менталитета («квинтэссенции культуры»)), в котором воплощаются глубинные основы мировосприятия и поведения (Б. С. Гершунский). Необходимость создания лингвометодического дискурса русской православной культуры в ситуации обучения иностранных учащихся объясняется и тем, что лексико-фразеологический, текстовый материал не представлен в программах, учебниках, учебных пособиях в надлежащем объеме. Кроме этого, духовный аспект российского социокультурного контекста очень сложен в содержательном и смысловом отношении, необозрим по объему, не ориентирован на иностранцев (кроме отдельных переведенных на иностранные языки книг, например, о достопримечательностях городов). Не указывая на определенные смыслы (прямые и переносные), он является для них лишь фоном, «параллельным миром», тайной за семью печатями, источником неопределенности. Иностранные учащиеся не понимают (или понимают неадекватно, неполно) социофеномены, связанные с русской духовной культурой. Они не отличают православные храмы от прочих, не понимают православную символику, обычаи, традиции, верования, черты национального характера русских людей, их речь, содержащую элементы религиозного стиля. Большую трудность вызывает понимание устных и письменных текстов: газетных и журнальных материалов, связанных с духовной проблематикой; праздничных репортажей и поздравлений с православными праздниками, звучащих в теле- и радиопередачах, фильмов с религиозными мотивами, речи экскурсоводов, рассказывающих о произведениях искусства, созданных на

основе библейских сюжетов, и многое другое. Не обладая соответствующими знаниями, навыками и умениями, студенты испытывают затруднения при восприятии материала, касающегося христианства, который они изучают в таких вузовских курсах, как фольклор, литература, культурология, мировая художественная культура, страноведение, лингвокультурология, стилистика и др.

Проблемами, связанными с восприятием внешней реальности, объясняется наличие во внутреннем контексте инференций (догадок о том, что стоит за фразами, додумывания за счет партнера по общению), коммуникативных импликаций (того, что подразумевается, на что намекается), пресуппозиций (суждений, выводимых из высказывания по правилам истинности или уместности) (М. А. Макаров). Несформированность контекстов (контекстной среды «внешне-внутреннего диалога»), неумение их преобразовывать является причиной возникновения коммуникативных и психологических проблем⁵ у иностранцев: у них не формируется «новое личностное знание», индивидуальная позиция, а следовательно, — умение адаптироваться к новым условиям или творчески их преобразовывать.

Чтобы взаимодействие участников дискурса было успешным, интерпретация изучаемого материала «должна быть конвенциализированной и должна производиться в определенных границах, но в "широких рамках" (Т. А. ван Дейк). В ситуации лингвометодического дискурса рамки и конвенции представляют, на наш взгляд, не что иное, как *методический контекст*, в основе которого лежат следующие методические рекомендации:

- установить *границы* (рамки и конвенции) лингвометодического дискурса: определить этап обучения, дисциплины,

количество часов, в процессе которых он будет изучаться; тематизировать дискурс, определить объем тем, объем словарных статей в тематическом словаре; отобрать лексико-фразеологический, текстовый минимум на основе специально разработанных критериев, минимум наглядного материала; выявить сферы общения, в которых будут актуальны полученные знания, созданные дискурсы; определить различные акциональные контексты для более глубокого понимания значения слов, выражений, текстов;

- определить *структуру* дискурса, обеспечить его смысловую связность (установить последовательность тем; подтем, текстов, упражнений и заданий в подтемах; дополнительного материала по каждой теме; аудиторных занятий и внеаудиторных мероприятий по русскому языку; включить в дискурс материал, обеспечивающий когеренцию (задания на синтез смысла при работе над несколькими источниками информации; опорные схемы, таблицы, планы ответа на вопросы и др.);

- организовать дискурс с учетом всех компонентов внутреннего контекста учащихся и специфики этих компонентов, способствуя развитию «психологических, когнитивных регулятивов, ответственных за программы действия и взаимодействия, ... мыслительные процессы и движения души» (выражения М. А. Макарова).

Реализуя свои обучающие, развивающие и воспитательные *функции* в ходе лингвометодического дискурса, устанавливая *статусно-ролевые отношения* (преподавателей — с учащимися, учащихся — друг с другом и др.), преподаватель русского языка как иностранного должен учитывать особый *статус* обучающихся (студенты-филологи, будущие преподаватели русского

языка как иностранного) и их *свойства* (продвинутый этап обучения и др.). Важно помнить, что работа, организуемая на занятиях и в ходе внеаудиторных мероприятий, должна быть направлена на «расширение» (обогащение) внутреннего мира иностранцев за счет включения в него духовного опыта русского народа, а не за счет навязывания религиозной точки зрения. При организации межкультурного диалога преподавателю необходимо реализовывать неавторитарные отношения, занимать *позицию* информатора и уважительного интерпретатора содержательной и смысловой стороны текстов; при этом не следует пропагандировать, идеализировать мировоззрение православных христиан, не следует представлять религиозные каноны и стандарты как единственно правильные и успешные и, напротив, не нужно критиковать религиозную интерпретацию жизни, проявлять скепсис в своем речевом поведении⁶. Нужно осознавать, что при использовании некоторых духовно-нравственных текстов в качестве учебного материала (например, библейских мифов, притч) меняется нормативный способ их употребления, утрачивается их сакральный статус. Это обстоятельство оправдано тем, что при создании дискурса возникает коммуникативный контекст, в котором и должна проводиться интерпретация дискурса (Т. А. ван Дейк), и контекст этот — светский.

Чтобы максимально реализовать свой интеллектуальный, аффективно-эмоциональный, духовный потенциал, потенциал творческой самореализации, дискурсанты должны «вжиться» в дискурс: выступать в «соавторстве» с преподавателем в организации дискурса, в определенной мере управлять дискурсом (например, писать сценарии внеаудиторных мероприятий (викторины по фразеоло-

гии праздника Рождества и др.), предлагать на занятиях темы для обсуждения, создавать творческие дискурсы духовно-нравственного содержания разных жанров, выступать в роли преподавателя, проводить фрагменты занятий и др.).

Преподаватель как организатор лингвометодического дискурса должен стимулировать активную (субъектную) позицию обучаемых в процессах познания, учения и общения, способствовать формированию у них во внутреннем контексте целого спектра «внутренних собеседников»: субъектов рефлексии (в душе воспоминания, воображения), оценки, восприятия, понимания, речи, выражения эмоций и чувств, субъекта-аналитика⁷. Так, для того чтобы учащиеся могли извлечь из текстов максимум «культурологических смыслов» (термин А. В. Соколова), при обучении пониманию необходимо использовать разнообразные приемы: синтез разных форм восприятия, смена форм воздействия («запланированная неожиданность» и др.); формирование общего опыта, складывающегося в общении, установка (на сравнение, сопоставление текстов, на переосмысление текста и др.), обучение задаваться собственными вопросами, использование наглядности, невербальных средств общения и др.

Способы понимания фактов и событий (социально-психологическая рефлексия, идентификация и др.) должны «работать» на понимание социофеноменов, связанных с православной духовной культурой: объектов-предметов (храмов, предметов культа и др.), такой социогруппы, как русские верующие люди (православные христиане), другие субъекты дискурса (неверующие люди, черты национального характера которых также объясняются особенностями духовной культуры), текстов духовно-нрав-

ственной тематики разных жанров, самих себя как участников диалога культур.

Расширяя контекст учащихся *знаниями*, целесообразно знакомить обучаемых как с официальной формой религиозной жизни, установленной Церковью и поддерживаемой обществом (с догматическими учениями, каноническими предписаниями, являющимися результатом специальной богословской рефлексии), так и с «народным христианством (православием)» — с произведениями устного народного творчества, являющимися «религиозными практиками», представляющими собой не искажение веры, а иначе организованную, но не менее важную часть жизни общества.

Организуя работу с учебным материалом, нужно способствовать расширению «смыслового контекста» — формированию определенного «набора» контекстов за счет выработки дополнительных смыслов. С этой целью можно давать задания, в ходе выполнения которых у учащихся появляются значимые переживания или информация, актуализируются ситуации, возникающие ранее в их жизни, развивается способность соединять жизненный опыт с решением интеллектуальных задач (например, задание: соотнести устойчивое выражение с личным интеллектуальным и житейским опытом, сказать, для характеристики каких ситуаций, отношений между людьми, какого образа жизни можно использовать определенные выражения; какие культурные установки лежат в основе значения выражения и др.).

Расширяя смысловой контекст, нужно способствовать актуализации и развитию «самоанализа», осуществлению «процедуры приписывания значимости» полученной информации (по терминологии Т. А. ван Дейка) со стороны учащихся, что в преломлении к нашей про-

блеме означает, на наш взгляд, развитие методического аспекта смыслового контекста или формирование методического контекста — *актуализацию и развитие методического мышления*, направленного на уяснение разнообразных методических аспектов, связанных с изучением каждой конкретной темы, каждого текста [например, рассмотрение текста, вслед за А. А. Брудным, в пяти отношениях (текст и автор, текст и адресат, текст и другие тексты, текст и действительность, текст и конкретная обстановка, в которой он был воспринят)] с учетом его многоцелевого назначения — А. З. Рахимов (текст как единица живой духовной культуры, как средство передачи социального опыта, воспитания и самовоспитания, как источник пополнения «цитатного фонда», обучения речевой деятельности и развития творческого мышления; как средство стимуляции мотивационной сферы и воздействия на сферу чувств и эмоций).

Учитывая такой компонент внутреннего контекста, как *потребности*, являющиеся истоком *мотивации* (А. Г. Асмолов, В. В. Бойко, Л. С. Выготский, И. М. Сеченов, П. В. Симонов и др.), особое внимание следует уделить потребностям, которые являются залогом успешности обучения речевому общению вокруг духовно-нравственной тематики и проблематики и могут быть актуализированы (в случае их угасания) с помощью текстов. В рамках нашего исследования это такие потребности, как потребность в духовном общении (М. Каган); потребность в познании русской духовной культуры; в «плодах познания» для «внедрения определенной нормы справедливости в людские взаимоотношения», потребности в использовании приобретенного «багажа» в будущей профессиональной деятельности,

в реальном общении с людьми, в том числе с русскими; потребность в вооруженности знаниями, в расширении словаря (за счет его обогащения лексикой и фразеологией «религиозного стиля»), в овладении логикой изложения знаний, соответствующими навыками и умениями общения вокруг духовно-нравственных тем; потребности, состоящие в ценностной ориентации (в лингвометодическом дискурсе русской культуры — в ориентации на систему ценностей, принятую среди русских людей и воплощенную в коллективистских, гуманистических, жизнеобеспечивающих и регулирующих поведение добродетелях (согласно классификации М. И. Ивлевой); потребности, связанные с субъективной реальностью — со стремлением к восстановлению полной функциональности (потребности в самореализации, самоактуализации, самооценке, самовыражении, самосовершенствовании).

Развитие чувственно-эмоциональной сферы обучаемых с целью совершенствования навыков и умений речевой деятельности предполагает актуализацию и эффективную реализацию важнейших функций *эмоций*⁸: стимулирования деятельности, активации (опережения интеллектуальной переработки информации), побуждения к действию, оценки, регуляции деятельности, смыслообразования, подкрепления и др. (Л. С. Выготский, П. В. Симонов, К. А. Славская, В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев, А. В. Соколов и др.). Эффективное решение этих задач в процессе лингвометодического дискурса православной культуры возможно благодаря включению в работу материала духовно-нравственной тематики, содержащего «вечные темы», — темы любви и ненависти, добра и зла и т. д., актуальные для каждого человека,

независимо от возраста, профессии, социальной принадлежности.

Внутренний контекст обучаемых должен быть обогащен «арсеналом» средств выражения *интенций* духовного плана (например, намерений выразить свое душевное состояние: «Я воспрял духом», «Душа радуется»; упрекнуть в угасании активности: «Начал за здоровье, а кончил за упокой»; сделать акцент на необходимости и важности для человека духовного роста и т. д.).

Создавая лингвометодический дискурс русской духовной культуры, важно учитывать то, что духовное становление человека не отделимо от родной культуры. Выход иностранцев за пределы своей культуры во время обучения в России «правомерен не как уход из нее, а как расширение культурного горизонта — вплоть до полифонии культур» (Т. А. Флоренская). Чтобы в учебно-воспитательном процессе возникла эта полифония, произошел диалог культур, при отборе текстов необходимо ориентироваться на *установки родной духовной культуры* учащихся (в китайской аудитории — даосизма, буддизма, конфуцианства), а именно на те ее аспекты, которые являются частью культуры всего человечества (см. исследования Л. П. Бугевой, Л. С. Васильева, Х. Фон Зенгера, В. Б. Касевича, Н. П. Коноваловой, В. В. Малявина, В. Я. Сидихменова). В качестве учебного материала нужно использовать тексты, основанные на общечеловеческих ценностях, содержащие информацию, «перекликающуюся» в духовном плане с родной культурой участников дискурса, содержащую интегральные признаки культур (общие этические ценности), по Ю. Е. Прохорову, — социальные стереотипы «мы-образа», более важного для иностранцев, чем «я-образ».

Методический контекст позволяет представить в иностранной аудитории духовный аспект российского социокультурного контекста, связанный с православием, в необходимом и достаточном объеме; «вооружить» будущих преподавателей русского языка как иностранного новыми знаниями о православии не только как о религиозном феномене, но как о культурном явлении, вооружить навыками и умениями создавать различные дискурсы; увеличить их словарный запас за счет усвоения лексико-фразеологического и текстового материала духовно-нравственного содержания; сделать речь аутентичной, более содержательной, эф-

фективной в плане воздействия на партнеров по общению, на внешний контекст; усовершенствовать методическую компетенцию, повысить интерес к русской духовной культуре. Это позволяет говорить о том, что в процессе лингвометодического дискурса у иностранных учащихся формируется готовность и способность вносить посильный вклад в положительную динамику диалога культур (своим грамотным и толерантным речевым и неречевым поведением) в процессе социализации в российской действительности, а также — в своей будущей профессиональной (педагогической, переводческой или другой) деятельности.

ПРИМЕЧАНИЯ

- ¹ *Соломоник А.* Философия знаковых систем и язык. Минск, 2002. С. 25.
- ² *Макаров М. Л.* Основы теории дискурса. М., 2003. С. 149.
- ³ *Ван Дейк Т. А.* Язык. Познание. Коммуникация. М., 19889. С. 23, 45; *Мащенко С. П.* Православная духовная культура: лингвокультурологический аспект. СПб.; Благовещенск, 2004.
- ⁴ *Миловидов В. А.* От семиотики текста к семиотике дискурса: Пособие по спецкурсу. Тверь, 2000.
- ⁵ *Россохин А. В., Измагурова В. Л.* Личность в измененных состояниях в психоанализе и психотерапии. М., 2004.
- ⁶ *Мащенко С. П.* Дидактический потенциал «народного православия» в обучении русскому языку как иностранному // Вестник ТГПУ. Выпуск 3 (47). Серия: гуманитарные науки (филология). Томск, 2005. С. 90–95.
- ⁷ О позиции субъекта см.: *Данилова Н. К.* «Знаки субъекта» в дискурсе. Самара, 2001.
- ⁸ *Лысакова И. П., Мащенко С. П.* Роль психофизиологического механизма эмоций в интенсификации обучения иностранных студентов устной монологической речи. РКИ: Теория. Исследования. Практика: Межвузовский сб. СПб., 1988. С. 20–27.