

RU

## Дискурсивные стратегии преподавателей русского языка как иностранного в коррекции языковой тревожности китайских студентов

Се Циин

**Аннотация.** Цель исследования – обосновать необходимость применения преподавателем русского языка как иностранного дискурсивных педагогических стратегий для снижения языковой тревожности у китайских студентов, изучающих русский язык. В статье рассматривается понятие языковой тревожности, а также представлены характеристика и факторы возникновения языковой тревожности обучающихся на занятиях по русскому языку как иностранному (РКИ) в Китае. Научная новизна заключается в выявлении дискурсивных педагогических стратегий, направленных на уменьшение тревожности обучающихся на занятиях по РКИ в процессе коммуникации. В результате определены следующие дискурсивные стратегии: переориентирование с традиционной установки обучения в Китае «учитель говорит, ученик слушает» на интерактивное построение занятий; создание ситуационного контекста на занятии по РКИ; использование невербального языка на занятиях по РКИ для усиления эффекта дискурсивной стратегии интерактивности; использование родного языка преподавателем РКИ и опыт китайского преподавателя РКИ в коррекции языковой тревожности студентов вузов.

EN

## Discursive strategies of teachers training the Russian as a foreign language in correction of language anxiety of the Chinese students

Xie Qiying

**Abstract.** The aim of the study is to prove the need of using discursive pedagogical strategies by a teacher training the Russian as a foreign language for reducing language anxiety of the Chinese students studying the Russian language. In the article, the notion of “language anxiety” has been discussed; the characteristics and the factors of cases of language anxiety of the Chinese students studying the Russian language in China have been analyzed. The scientific novelty consists in the definition of discursive pedagogical strategies aimed at reducing language anxiety among the Chinese students studying the Russian language in the communication process. As a result, the following discursive pedagogical strategies have been identified: the strategies reoriented from the traditional training method in China “teacher says, student listens” towards interactive classes; training based on the case study of the Russian as a foreign language; using non-verbal language for increasing the effect of interactivity of discursive strategies in classes of the Russian as a foreign language; using the native language by a teacher of the Russian as a foreign language and experience of the Chinese teacher of the Russian as a foreign language for correction of language anxiety among university students.

### Введение

Большинство китайских студентов изучают русский язык с нуля, и они утверждают, что у них существуют психологические барьеры при общении на занятиях на русском языке, даже если эти студенты являются замечательными ораторами, когда говорят на китайском языке. Так что же мешает китайским студентам в изучении русского языка как иностранного (РКИ)? Многие ученые (Guiora, 1984; Horwitz, Horwitz, Cope, 1986) сходятся во мнении, что тревожность влияет на языковую успеваемость.

Тревожность в целом – это неустойчивое эмоциональное состояние с ощущением страха, интенсивность которого может варьироваться (Spielberger, 1983). В зарубежной психолингвистике одними из первых в своих

исследованиях к феномену языковой тревожности (language anxiety) обратились Э. Хорвитц (E. Horwitz) с коллегами. Феномен языковой тревожности (далее – ЯТ) был определен Э. Хорвитц и соавторами как «особый комплекс убеждений, связанных с изучением языка и возникающих из-за уникальности данного процесса» (Horwitz, Horwitz, Cope, 1986, p. 128). Российские исследователи отмечали, что появление у студентов ЯТ может быть обусловлено характером системы образования в целом и ее фокусом на результат и высокие оценки в той или иной стране (Алпеева, Лихачева, 2020). ЯТ сопровождается характерными субъективными ощущениями, психофизиологическими симптомами и поведенческими реакциями: у обучающихся появляются проблемы с концентрацией внимания и посещаемостью; они избегают зрительного контакта, не выполняют домашние задания; у них могут наблюдаться учащенное сердцебиение и потоотделение (Horwitz, Horwitz, Cope, 1986). Ученые также представили количественную шкалу, с помощью которой измеряется ЯТ на занятиях по иностранному языку (FLCAS, Foreign Language Classroom Anxiety) (Horwitz, Horwitz, Cope, 1986). В своей статье Э. Хорвитц и коллеги подчеркнули, что ЯТ связана с тремя другими типами тревожности: тревожностью, возникающей при написании тестов и контрольных работ, страхом общения и страхом отрицательной оценки (Horwitz, Horwitz, Cope, 1986), и именно страх общения на занятиях РКИ в Китае является предметом данной статьи.

Актуальность работы обусловлена неисследованностью причин возникновения ЯТ у китайских студентов, изучающих русский язык, и возрастающей необходимостью ускоренной подготовки квалифицированных специалистов со знанием русского языка в связи с укреплением и расширением сотрудничества России и Китая.

Задачи исследования:

- раскрыть сущность и причины возникновения феномена языковой тревожности в рамках обучения китайских студентов русскому языку;
- выделить и охарактеризовать основные дискурсивные стратегии преподавателя РКИ, способствующие снижению языковой тревожности китайских студентов.

Теоретической базой исследования послужили труды Э. Хорвитц и коллег (Horwitz, Horwitz, Cope, 1986), которые разработали понятие языковой тревожности; книга М. Макарова (2003), посвященная основам теории дискурса; работа Н. М. Румянцевой и Д. Н. Рубцовой (2019), концепция этноориентированного обучения РКИ, на которой базируется предлагаемая автором дискурсивная стратегия использования родного языка преподавателем РКИ для обучения китайских студентов; разработки Ли Цзюньин и Дай Сючжэнь (李炯英, 戴秀珍, 2001) по методикам освоения иностранного (английского) языка китайскими студентами и публикация Р. Олрайта (Allwright, 1984) о необходимости интерактивного подхода при обучении иностранным языкам, которые легли в основу предлагаемой нами дискурсивной стратегии ориентации на интерактивность при обучении китайских студентов РКИ.

Методы исследования: теоретический анализ психолингвистической и педагогической литературы и анализ собственной педагогической практики автора статьи.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования выявленных сведений о причинах языковой тревожности у китайских студентов вузов и дискурсивных стратегий ее преодоления как при построении отдельных занятий по РКИ, так и при создании методики обучения устной русской речи для упомянутой категории обучающихся.

## Основная часть

### *Языковая тревожность китайских студентов, изучающих русский язык, и причины ее возникновения*

Описанный в российской научно-методической литературе практический опыт в преподавании русского языка для китайской аудитории показывает, что китайские студенты вполне успешно овладевают письмом, чтением, аудированием и грамматикой русского языка. Самые большие трудности у этих обучающихся связаны с обучением говорению на русском языке (Румянцева, Рубцова, 2019). На практике ЯТ китайских обучающихся в виде коммуникативного страха нередко проявляется следующим образом: на занятиях китайские студенты часто не принимают активного участия в обсуждении какой-либо темы; большинство отвечают только тогда, когда преподаватель лично обращается к ним; в беседе с преподавателем студенты предпочитают вопросно-ответную форму. Им трудно выражать свое мнение по какому-либо вопросу с развернутой аргументацией своей позиции, участвовать в ролевых играх, дискуссиях и других формах работы, которые являются типичными при использовании коммуникативной методики преподавания иностранного языка. При пересказе текста китайские студенты, как правило, заучивают текст целиком, не применяя приемы компрессии текста; отвечая на вопросы к тексту, обучающиеся часто зачитывают предложение из текста полностью, редко конструируя свой ответ на основе прочитанной информации.

Исследователи отмечают (Каяво, 2021), что источниками ЯТ могут быть как внутренние (то есть личностные) факторы: возраст, темперамент, самооценка, мотивация, так и внешние факторы, которые включают в себя образовательную систему, изучаемый язык, классную среду, методику преподавания, методы оценивания и так далее. На внутренние факторы преподавателям воздействовать сложно, зато внешние факторы можно попытаться изменить. Рассмотрим внешние факторы, оказывающие наибольшее влияние на возникновение ЯТ у студентов, изучающих русский язык в Китае.

Различие между китайским и русским языками является, безусловно, основным внешним фактором проявления ЯТ у китайских студентов при изучении русского языка. Русский язык сильно отличается от китайского

как в устной, так и в письменной речи, поскольку китайский язык относится к китайско-тибетской языковой семье с иероглифической письменностью. В отношении произношения система фонем китайского языка сильно ограничена. Русский язык принадлежит к индоевропейской языковой семье и является флективным языком. Китайским студентам нелегко овладеть сложной системой русского словоизменения и грамматических категорий. Наибольшую сложность для них представляют категории вида, времени и многозначность глаголов, поэтому китайские студенты боятся допускать ошибки при говорении.

Существующие зарубежные исследования (Aslan, Thompson, 2018) показывают, что боязнь сделать ошибки вызывает ЯТ. Кроме вышесказанного, этнокультурные особенности и специфика китайской системы образования тоже считаются внешними факторами, вызывающими ЯТ. Традиционная китайская культура основывается на конфуцианстве, которое оказало глубокое влияние на формирование каждого аспекта жизни китайцев. «Срединный путь» очень четко обозначен в конфуцианстве – он считается высочайшим моральным стандартом. Когда речь идет о коммуникации между людьми, то под «срединным путем» подразумевается уважение к старшим, почтение к родителям, осторожность в словах, почитание преподавателей. К тому же, китайская система образования требует высокой дисциплины. Эти факторы также приводят к проявлению языковой тревожности у обучающихся.

#### ***Дискурсивные стратегии преподавателя РКИ, способствующие снижению языковой тревожности китайских студентов***

Развитие коммуникативной компетенции у осваивающих новый язык напрямую не зависит от большого словарного запаса и формирования грамматической компетенции, как это видно из процесса овладения языком детьми. Трехлетний ребенок уже умеет выстраивать диалог, причем его/ее словарный запас – приблизительно 1000 слов, а семилетние дети, знающие около 4000 слов, уже хорошо владеют устной речью и могут выражать свои мысли и желания без страха и волнения – это доказывает, что даже при небольшом, ограниченном запасе слов человек вполне способен общаться без тревожности.

Педагогический дискурс мы рассматриваем как процесс речевого поведения, что предполагает осознанное использование языка в качестве инструмента общения, с помощью которого субъекты речевого взаимодействия в определенной ситуации выражают значения и осуществляют свои речевые намерения (Карасик, 1999). Исследователь Р. Олрайт показывает, что подходящие коммуникативные стратегии педагогического дискурса помогают обучающимся формировать положительное отношение к учебе (Allwright, 1984). Овладеть языком студентам удается только в том случае, если языковой материал им подают при оптимальном эмоциональном состоянии (李炯英, 戴秀珍, 2001). Нельзя не отметить и тот факт, что подходящая дискурсивная стратегия со стороны преподавателя дает возможность уменьшить языковую тревожность обучающихся, повысить их языковую уверенность и эффективность обучения.

С нашей точки зрения, оптимальная дискурсивная стратегия преподавателя РКИ рассматривается как целенаправленное использование интерактивного подхода, форм работы, стимулирующих непрерывное общение и взаимодействие преподавателя и студентов, что призвано снять ЯТ обучающихся и помочь им развить коммуникативную компетенцию на занятиях РКИ. Данная дискурсивная стратегия отходит от традиционной установки обучения в Китае «учитель говорит, ученик слушает» и также от китайского классического методического подхода «объяснение и тренировка (практика)» – речевое поведение преподавателя вынуждает студентов использовать и наращивать имеющийся словарный запас в течение всего процесса обучения, активизируя творческую деятельность обучающихся РКИ. Любое осмысленное говорение – это не повторение клише, а со-творчество, развитие самого языка, использование новых комбинаций слов и даже обогащение языка через словотворчество.

Рассмотрим следующие дискурсивные стратегии преподавателя РКИ, применение которых на практике позволит снизить языковую тревожность китайских студентов.

#### ***Создание ситуационного контекста на занятии по РКИ для стимулирования активной речевой коммуникации китайских студентов***

Практический опыт убеждает нас в том, что самое главное в обучении иностранному языку – это мотивация обучающихся и обеспечение их языковыми материалами, соответствующими их уровню владения языком. Именно на основе доступного им языкового материала обучающиеся прорабатывают языковые знания о мире и имеют возможность узнать правила сочетаемости языка, формируют языковую компетенцию (束定芳, 2022). Поэтому педагогический дискурс должен не только повышать мотивацию обучающихся к изучению русского языка, но и давать студентам возможность формировать социокультурные знания, акцентируя различия культурных установок и повседневных практик русской и китайской культур. Именно ситуационный контекст как социально-культурное направление прагматики транслирует статусно-ролевые отношения, место общения и обстановку, социально-культурную «среду» функционирования языка (Макаров, 2003).

Специфика ситуационной задачи при составлении контента занятий по РКИ заключается в том, что она носит ярко выраженный практико-ориентированный характер (Екимова, 2014). Если ситуационный контекст, создаваемый преподавателем, связан с интересами и потребностями обучающихся или с реальной жизнью, это позволяет им чувствовать себя более уверенными в общении, что одновременно и налаживает гармоничное отношение между собеседниками, и снижает языковую тревожность.

Автор, как преподаватель РКИ, приведет в качестве примера применение ситуационной задачи в своем педагогическом опыте: в Китае студенты часто путают такие временные представления, как утро, день, вечер и ночь, так как существует расхождение в восприятии деления суток в китайской и российской культурах. На занятиях по РКИ обучающимся был показан план на день студентов и требовалось, чтобы они ответили на вопросы: «Чем вы чаще всего занимаетесь по утрам, днем, по вечерам и ночам?», «Какими делами вы не будете заниматься?». Сам план вызвал бурное обсуждение среди обучающихся, потому что ситуации, показанные преподавателем, перекликались с интересами и реальной жизнью типичных китайских студентов, а мероприятия и развлечения в плане не совсем соответствовали привычкам и представлениям китайского народа: существует русская народная примета «нельзя стирать вещи вечером или перед сном», а стирка вечером после занятий для китайских студентов – это обыденная ситуация. А «заниматься тай-цзы утром», «греть ноги перед сном», «длительный обеденный перерыв», «ночная уличная еда» совпадают с принципами традиционной китайской медицины и соответствуют китайскому распорядку жизни (Рисунок 1).

Утро (4.00-11.00)	День (12.00-16.00)	Вечер (17.00-23.00)	Ночь (0.00-3.00)
заниматься тай-цзы ✓	завтракать ✗	заниматься стиркой ✓	спать ✓
дышать чистым воздухом ✓	греть ноги в горячей воде ✗	идти на занятия ✗	поговорить по душам с другом или подругой (в общежитии) ✓
выучить слова и тексты ✓	умываться и чистить зубы ✗	гулять с парнем по университету ✓	зависнуть в Интернете на всю ночь ✓
идти на первую пару занятий ✓	посещать занятие физультуры ✓	выпить стакан кофе или чая ✗	думать о жизни ✓
большой перерыв ✗	студенческое радно ✓	выполнить домашние задания ✓	почитать роман взапой ✓
обедать ✗	тематическое студенческое соборание ✓	ужинать ✓	ночная китайская уличная еда ✓

Рисунок 1. План на день студентов

Ситуационный контекст, созданный преподавателем, успешно помог обучающимся установить связь между значением лексических единиц и реальной жизнью во время интерактивного общения.

*Использование невербального языка на занятиях преподавателем РКИ  
для усиления эффекта дискурсивной стратегии интерактивности*

Язык носит не только утилитарную функцию, но и эстетическую, которая отходит на задний план при освоении русского языка в рамках традиционных педагогических установок обучения в Китае. М. Ломоносов в своей «Российской грамматике» (1755 г.) доказывал, что, русский язык сочетает выдающиеся качества многих европейских языков: величие испанского, живость французского, крепость немецкого, нежность итальянского.

На занятиях по РКИ в Китае большинство студентов из-за ЯТ при выражении своих мыслей на русском языке полагаются на запоминание и преобразование символов, т. е. сначала формируют значение на китайском языке, затем ищут в памяти китайский эквивалент и выражают смысл образа на русском языке в соответствии с грамматическими правилами китайского языка. Такой комбинаторный стиль мышления, основанный на механическом переводе символов с одного языка на другой, не только препятствует достижению свободной коммуникации и мышлению на изучаемом языке, но и лишает возможности почувствовать красоту самого языка.

Данная ситуация также отражает пренебрежение невербальными аспектами дискурса со стороны преподавателей РКИ в Китае. Невербальный язык в широком смысле – это коммуникация без помощи слов посредством множества коммуникативных каналов (Ting-Toomey, 1999). К этим каналам относятся интонация, выражения лица, жесты, регулирование громкости речи и т. д., где язык является доминирующим средством транслирования информации, выражения эмоций. Это означает, что невербальный язык может передавать реальную эмоциональную информацию, вызывать в памяти существующий эмоциональный опыт и представления обучающихся, улучшать восприятие изучаемого языка, помогать освободить обучающихся от механического заучивания языковых единиц и приобрести более глубокий и полный языковой опыт.

Среди невербальных средств языка интонация представляет собой один из важнейших компонентов. В русском языке выделяется семь основных типов интонационных конструкций (ИК), выражающих разные

смыслы и эмоции. Однако большинство китайских студентов, с которыми автор общалась, употребляют почти одинаковые ИК на занятиях РКИ (обычно ИК-1, которая характеризуется довольно резким падением тона в центре с последующим ровным тоном в постцентральной части, и ИК-3, которая отличается резким восходящим движением тона, постцентральная часть произносится на низком, плавно нисходящем тоне).

Когда студенты произносят: «Какой красивый город!», в их интонации почти не чувствуется никакой эмоции, происходит лишь монотонная рецитация языковых знаков. Китайский язык является тональным языком, в котором почти каждое слово состоит из четырех частей и вариативность тона языка отражается в каждом слове, а не в каждом предложении, поэтому китайским студентам трудно овладеть русскими ИК, что часто и приводит к ЯТ на занятиях.

Таким образом, именно демонстрация преподавателем различных ИК в коммуникативном общении, эмоциональная окраска высказываний и пояснение ИК в контексте (студенты самостоятельно не чувствуют, какие эмоции передаются при помощи каких ИК) помогают снять тревогу студентов и преодолеть психологические барьеры в общении. Кроме того, преподаватель может использовать такие невербальные стратегии, как изменение скорости речи, повторение слов, жесты, чтобы исправлять ошибки студентов. Это позволяет не только продолжать коммуникацию на уроке, но и избегать кризиса «потери лица» для студентов.

*Использование родного языка преподавателем РКИ  
для снижения ЯТ студентов*

Учет родного языка обучающихся – одно из основных положений методики преподавания иностранных языков. Оно особенно актуально, когда обучение иностранному языку ведется в группе студентов, владеющих одним языком (Самосенкова, Корнеева, 2020).

Л. В. Щерба (1974) считал, что даже если убрать из учебников родной язык обучающихся, его нельзя просто «извлечь» из голов обучающихся и «заменить» на новый язык, изучаемый ими. Поэтому преподаватель должен использовать родной язык своих студентов, превратив его в инструмент освоения нового языка.

С точки зрения снятия ЯТ использование дискурсивной стратегии привлечения родного языка студентов на занятиях, когда они испытывают затруднения в понимании, является признаком того, что преподаватель чутко реагирует на эмоции обучающихся, что позволяет создать положительную атмосферу на занятиях и лучше справиться с поставленной учебной задачей. ЯТ особенно ярко проявляется в процессе практики устного перевода на занятиях. Приведем пример и проиллюстрируем необходимость использования данной дискурсивной стратегии.

*Образец высказывания:* Этих денег нам хватит, не волнуйся. На самом деле, секрет счастья прост: быть довольным уже имеющимся.

*Ошибки студентов:*

S1: ...тебе **не надо заботиться**...

S2: ... нужно **понять удовлетворение**.

S3: ...Вы не беспокоитесь, эти **деньги достаточно потратились**. На самом деле, секрет счастья, просто **знать меру**.

Представленные ошибки для носителя русского языка являются типичными языковыми ошибками, но с точки зрения китайской грамматики эти выражения были понятны и правильны. Так что преподавателям важно не только указать на ошибку, но и необходимо дать обучающимся понять, почему ошибка была допущена.

Часто ошибки совершаются из-за разной логики мышления в двух языках. Китайский язык является глагольным языком, и глаголы в нем доминируют; глагол в строгой лингвистической структуре SVO (подлежащее/субъект – сказуемое/глагол – объект) всегда появляется в этом порядке. Так что конструкции «понять удовлетворение», «знать меру» (глагол + объект) и «деньги достаточно потратились» (субъект + глагол) соответствуют правилам грамматики китайского языка. В таких ситуациях объяснение преподавателем на родном языке может помочь студентам понять причину ошибки и устранить ее. К примеру, для пояснения различия между значениями слов «потратить» и «растратить» лишь одним словосочетанием сычуаньского диалекта «Хэйци» (嘿起) достаточно указать на разницу между префиксами «рас-» и «по-».

В заключение следует отметить, что педагогический дискурс является основным источником понятийного ввода языкового материала для обучающихся РКИ в Китае. Поэтому дискурсивные стратегии преподавателя играют решающую роль в снижении ЯТ обучающихся. Квалифицированный преподаватель РКИ должен не только обучать фонологическим и грамматическим правилам, но и демонстрировать коммуникативную функцию языка в полной мере на основе когнитивных способностей и положительного эмоционального состояния студентов.

## Заключение

Таким образом, на основании проведенного анализа можно сделать следующие выводы:

- В наибольшей степени феномен языковой тревожности у китайских студентов, изучающих русский язык, проявляется на занятиях по устной речи, и, соответственно, основные усилия преподавателя РКИ должны быть направлены на облегчение освоения практики говорения для обучающихся.

Основными причинами возникновения языковой тревожности у китайских студентов, изучающих РКИ, являются установки китайской системы воспитания и образования на достижение высоких результатов любой

ценой, ориентация на повторение и чрезвычайно высокий авторитет преподавателя, подавляющий языковое творчество, а также недостаточный акцент на принципиальные различия в грамматике и синтаксисе русского и китайского языков при построении речевых высказываний в изложении материалов уроков в учебниках и лекциях, что приводит к большому количеству ошибок студентов, изучающих РКИ, и боязни «потери лица» в результате публичной демонстрации ошибок в процессе устной коммуникации на занятиях.

- Применение следующих специальных дискурсивных стратегий является необходимым инструментом снижения языковой тревожности у китайских студентов, изучающих русский язык:
  - принципиального переориентирования с традиционной установки обучения в Китае «учитель говорит, ученик слушает» на интерактивное построение занятий;
  - создания ситуационного контекста на занятиях по РКИ при помощи актуализации контента уроков для студентов и сравнения культурных стереотипов и практик русского и китайского народов;
  - использования преподавателем РКИ невербального языка на занятиях;
  - использования китайского языка как инструмента для подчеркивания семантических и грамматических различий и пояснения трудных моментов урока.

Перспективы дальнейшего исследования мы видим в расширении и детализации предложенных дискурсивных стратегий, а также в разработке методики преподавания РКИ для китайских студентов с учетом описанных дискурсивных педагогических стратегий.

### Финансирование | Funding

**RU** Исследование является составной частью комплексной программы в сфере фундаментальных научных исследований в области реформы образования по теме «Реформа системы обучения РКИ на кафедре русского языка Юго-Западного нефтяного университета».

**EN** This work is a part of complex program in basic scientific researches in the field of educational reform and considers the topic “The Reform of the educational system of the Russian as a foreign language training at the Department of the Russian language of Southwest Petroleum University”.

### Источники | References

1. Алпеева Л. С., Лихачева М. Е. Инфографика как одно из средств преодоления лингвистической тревоги иностранных военнослужащих в процессе обучения русскому языку как иностранному // Наука и школа. 2020. № 6.
2. Екимова В. И. Кейс-метод в высшей школе: проблемы применения и оценки эффективности // Современная зарубежная психология. 2014. Т. 3. № 1.
3. Карасик В. И. Характеристики педагогического дискурса // Языковая личность: аспекты лингвистики и лингводидактики: сб. науч. тр. Волгоград: Перемена, 1999.
4. Каяво В. А. Языковая тревожность как проблема в обучении иностранному языку и факторы ее возникновения: анализ теоретических и эмпирических исследований // Педагогическое образование в России. 2021. Вып. 4.
5. Макаров М. Основы теории дискурса. М.: Гнозис, 2003.
6. Румянцева Н. М., Рубцова Д. Н. Этноориентированное обучение – важная составляющая методики преподавания русского языка как иностранного // Известия Южного федерального университета. Филологические науки. 2019. № 1.
7. Самосенкова Т. В., Корнеева А. В. Рациональный учет родного языка обучающихся на начальном этапе обучения РКИ // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 66 (2).
8. Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность. Л., 1974.
9. Allwright R. The importance of interaction in classroom language learning // Applied Linguistics. 1984. Vol. 2.
10. Aslan E. S., Thompson A. S. The interplay between learner beliefs and foreign language anxiety: Insights from the Turkish EFL context // The Language Learning Journal. 2018. Vol. 10.
11. Guiora A. Z. The dialectic of language acquisition // Language Learning. 1984. Vol. 33 (5). <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1984.tb01321.x>
12. Horwitz E. K., Horwitz M. B., Cope J. Foreign language classroom anxiety // The Modern Language Journal. 1986. No. 70 (2).
13. Spielberger C. D. Manual for the state-trait anxiety inventory for adults. Palo Alto: Mind Garden, 1983.
14. Ting-Toomey S. Communicating across cultures. N. Y.: Guilford Press, 1999.
15. 李炯英, 戴秀珍. 从 i+1 理论谈大学分级教学的语言输入 // 山东外语教学. 2001. № 1 (Ли Цзюньин, Дай Сюэжэнь. Дифференцированный подход в обучении английскому языку на теоретической основе i + 1 // Просвещение. Иностранный язык. Провинция Шаньдун. 2001. № 1).
16. 束定芳. 语言、外语学习与外语教育生态系统 // 当代外语研究. 2022. № 6 (Шу Динфан. Язык, изучение иностранных языков и экосистема обучения иностранному языку // Изучение иностранных языков в современном мире. 2022. № 6).

**Информация об авторах | Author information****RU****Се Циин<sup>1</sup>**

<sup>1</sup> Сианьский университет иностранных языков, г. Сиань, Китайская Народная Республика;  
Юго-Западный нефтяной университет, г. Чэнду, Китайская Народная Республика

**EN****Xie Qiying<sup>1</sup>**

<sup>1</sup> Xi'an International Studies University, Xi'an, The People's Republic of China;  
Southwest Petroleum University, Chengdu, The People's Republic of China

<sup>1</sup> 49291859@qq.com

**Информация о статье | About this article**

Дата поступления рукописи (received): 15.02.2023; опубликовано (published): 31.03.2023.

**Ключевые слова (keywords):** дискурсивные стратегии преподавателей; обучение русскому языку как иностранному; коррекция языковой тревожности; китайские студенты; ситуационный контекст; дискурсивная стратегия интерактивности; discursive pedagogical strategies; training the Russian as a foreign language; correction of language anxiety; Chinese students; case context; discursive strategy of interactivity.