

Учебный центр русского языка

**«АКТУАЛЬНЫЕ ПАРАДИГМЫ ТЕОРИИ
И ПРАКТИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ:
СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ,
ТЕХНОЛОГИИ И РЕСУРСЫ»**

**VIII Московский международный культурно-
образовательный форум по РКИ
Москва, 20-21 ноября 2025 года**

СБОРНИК МАТЕРИАЛОВ

Москва 2025

Главный редактор:
кандидат филол. наук *И.Е. Карпенко*

Ответственный секретарь:
ст. преподаватель УЦРЯ *Е.Г. Ковалева*

Актуальные парадигмы теории и практики преподавания РКИ: современные методы, технологии и ресурсы: Сборник материалов
VIII Московского международного культурно-образовательного форума по
РКИ. 20-21 ноября 2025 г. / Под ред. И.Е. Карпенко – Москва: УЦРЯ,
2025. – 195 с.

В основу сборника легли материалы VIII Московского международного культурно-образовательного форума по РКИ, на котором обсуждаются актуальные подходы, методы и современные образовательные технологии преподавания РКИ в России и за рубежом. Рассматриваются некоторые теоретические вопросы функционирования русского языка в российском и мировом образовательном пространстве, отдельные аспекты и новые подходы в области методики преподавания РКИ; авторитетными русистами осмысливается практический опыт на материале собственных методических разработок. Кроме того, изучаются основы использования искусственного интеллекта и вопросы создания электронной образовательной среды как инструмента эффективного и мотивированного обучения русскому языку, а также анализируются те вызовы, которые предъявляет цифровизация к современному преподавателю РКИ. Особое внимание уделяется актуальным проблемам тестирования и практическим советам опытных методистов в этой области. Отдельный раздел сборника посвящён вопросам лингвокультурологии, специфике межкультурной коммуникации, продвижению русского языка и российских нарративов и смежным аспектам.

© 2025 Издательство «Учебный центр русского языка»

ISBN 978-5-6051059-0-9

СОДЕРЖАНИЕ

I. Традиционное, актуальное и инновационное в преподавании РКИ: от теории к практике.5

1. Аннушкин В.И. (Москва, Россия) Термин язык в русской научно-культурной традиции и его представление в учебной аудитории. 5
2. Жилина О.А. (Бангкок, Таиланд) Глаголы «есть» и «кушать»: нарушение речевой нормы или её изменение?.....12
3. Кичина Е.М. (Москва, Россия) Грамматическая категория рода в курсе русского языка как иностранного: методические стратегии для начинающих преподавателей. 22
4. Ковалева Е.Г. (Москва, Россия) Язык-посредник на уроках РКИ: аргументы «за» и «против».30
5. Крючкова Л.С. (Москва, Россия) Проблемы понимания иностранными учащимися учебного материала на занятиях по РКИ.41
6. Свешникова О. А. (Москва, Россия) Спецкурс «Основы перевода» для студентов, изучающих русский язык как иностранный.48
7. Хруненко А.В. (Санкт-Петербург, Россия) Некоторые виды творческих заданий по фразеологии в практике преподавания русского языка как иностранного.64

II. Русский язык в мировом образовательном пространстве: современные методологии в обучении и тестировании иностранцев в России и за рубежом 70

1. Балтак О.Н. (Верона, Италия) Методические рекомендации по подготовке учащихся к написанию экзаменационного эссе в контексте экзамена A Level Russian.70
2. Картушина Е.А. (Неаполь, Италия – Москва, Россия) Некоторые вопросы подготовки педагогов к проведению входного тестирования детей-мигрантов.79
3. Крючкова Л.С. (Москва, Россия) Как мотивировать иностранцев к изучению русского языка.83
4. Митрович С.Л. (Нови Сад, Сербия) Русский язык в Сербии в университетах Бел-града и Нови-Сада.90
5. Некрасова Ю.В., Новикова И.В. (Неаполь, Италия) Итоговый контроль на основе требований к уровню ТЭУ (A1) на примере Неаполитанского университета восточ-ных языков «Л’Ориентале».100

III. Искусственный интеллект, цифровая среда, новые подходы и инструменты в преподавании РКИ. 112

1. Буторина Т.В. (Санкт-Петербург, Россия) Образовательный бренд в цифровую эпоху: практические AI-инструменты преподавателя.112
2. Ермолаева Ж.Е. (Москва, Россия) Нейродидактический подход в преподавании русского языка как иностранного.120
3. Кузнецов А.А. (Москва, Россия) Структурно-лингвистическая методика обучения РКИ.124
4. Петросян Ж.В. (Воронеж, Россия) Конструктор ИИ-устойчивых заданий как инновационный инструмент в системе педагогического проектирования.134

IV. Лингвокультурология, психология и межкультурная коммуникация при обучении русскому языку.144

1. Аксенова Т.Н. (Элиста, Россия) Поликультурный «код» поколения Z и транс-формация образовательного процесса.....144
2. Ковтун Л.В., Собкина М.В. (Москва, Россия) Учет культурных особенностей иранских студентов при проектировании коммуникативных заданий по РКИ.151
3. Карпенко И.Е. (Москва, Россия) 80 лет Победы: как преподавателю-русисту говорить о Великой Отечественной войне?164
4. Мальцева А.А. (Москва, Россия) Этнопсихологические особенности китайских студентов при обучении РКИ.172
5. Фатеева И.М. (Москва, Россия) Играя, познаём Россию: игровые технологии на занятии по РКИ.179
- Чубарова О.Э. (Москва, Россия) Композиционно-смысловая структура учебного текста лингвострановедческой направленности (уровни А1-В1).190

I. ТРАДИЦИОННОЕ, АКТУАЛЬНОЕ И ИННОВАЦИОННОЕ В ПРЕПОДАВАНИИ РКИ: ОТ ТЕОРИИ К ПРАКТИКЕ

В.И. Аннушкин

annushkin1620@mail.ru

доктор филологических наук, профессор,
заслуженный профессор Государственного института
русского языка имени А.С. Пушкина
Москва, Россия

ТЕРМИН *ЯЗЫК* В РУССКОЙ НАУЧНО-КУЛЬТУРНОЙ ТРАДИЦИИ И ЕГО ПРЕДСТАВЛЕНИЕ В УЧЕБНОЙ АУДИТОРИИ

Аннотация. В статье предлагается историко-эволюционное рассмотрение термина *язык* в его семантическом развитии от текстов фольклора, ключевых культурных текстов письменной цивилизации, текстов литературно развитого национального языка до форм современной коммуникации. Отбор наиболее значимых текстов о языке может быть предложен нашим ученикам с целью вдохновить их желанием изучать язык и как теоретический феномен, и как необходимое средство общения – инструмент организации жизни общества и каждого человека в отдельности.

Ключевые слова: язык, русский язык, эволюция, словесность, аксиология, культура, содержание текста.

Изучение языка требует от преподавателя и ученика ясного представления о том, *ЧТО такое ЯЗЫК*, какова его сущность и в чем состоят цели изучения языка. Причем, если научно-теоретические воззрения на язык могут вызывать споры и разногласия, то учебно-педагогические цели должны представить нашим учащимся ясный и вдохновляющий взгляд на язык и его роль в жизни общества и человека.

Термин «*язык*» объясняется обычно в двух смыслах, который зафиксирован ещё в суждениях о языке Вильгельма фон Гумбольдта – их пересказывает применительно к современной ситуации В.Г. Костомаров: существует *эргон* (вещь в себе) – теория, наука,

обобщенные правила, зафиксированные в грамматике и ярусах структуры языка; и существует *энергия* – использование языка, деятельность, общение на языке и его «употребление», что и наблюдал всю творческую жизнь В.Г. Костомаров, настаивая на том, что именно *язык* необходимо наблюдать и описывать [Костомаров 2019, с. 55].

Выделяя язык как «абстракцию» и как «историко-культурную деятельность», предлагал изучать и преподавать студенту Ю.В. Рождественский, настаивая на том, чтобы рассматривать языкознание как науку о языковой деятельности, представляя «деятельность как историко-культурный объект» и помогая студенту «овладеть языком практически» [Рождественский 2005, с. 8]. Историко-культурное развитие языка зафиксировано в четырех этапах, соответствующих четырем родам словесности (а практический язык, зафиксированный в текстах, – это и есть «вся словесность»). Эти четыре этапа позволяют рассмотреть культурное развитие языка как исторически, эволюционно, так и понять практически. А именно: в каком современном мире языка, словесности как историко-культурной данности мы живем сегодня.

Первый этап – зарождение устного языка и рассмотрение правил построения устной речи.

Второй этап – создание письменного языка с появлением наук о речи и расширением значений слова «язык».

Третий этап – создание печатной словесности и становление национальных литературных языков с увеличением языковых контактов (отсюда и зарождение науки – языкознания).

Четвертый этап – появление массовой коммуникации с формированием межнациональных языков, которые становятся средствами межнационального общения. Феномен языка как культурной ценности состоит в том, что «всякое новое образование в культуре не уничтожает предшествующие, а, напротив, расширяет и разворачивает его» [Рождественский 2005, с. 23].

В предложенном ниже опыте преподавания русского языка как российским, так и иностранным учащимся язык будет представлен в развитии его значений и формировании его постоянно усложняющейся сущности и природы. В зависимости от уровня владения языком этот материал используется автором с учащимися разной степени подготовки.

Представление того, *ЧТО такое ЯЗЫК*, мы бы предложили вести *эволюционно* или *исторически*, показывая, как постепенно, с появлением новых видов технологий создания речи (фактур речи) изменяются и совершенствуются взгляды на язык. С этой

точки зрения первым и основополагающим взглядом на язык является фольклорное до-письменное представление о нём. Этот материал целесообразно давать ученику в зависимости от его исходного владения языком. Так, и иностранцы раннего уровня обучения (А1-А2), и школьники, приезжающие, например, на олимпиады по русскому языку, как правило, назовут вам две-три общепопулярные пословицы о языке вроде:

Язык мой – враг мой.

Язык до Киева доведет

Слово – не воробей, вылетит – не поймаешь...

Однако для любого уровня обучения необходимо идти дальше, показывая, что языком организуется вся человеческая жизнь, а в основании языковой деятельности лежат мысли, идеи, намерения, чувства и настроения. Поэтому **язык есть выражение народного духа**, всех видов культуры, состояния интеллекта и образованности, общественного и личного настроения, воли, всех движений души, стиля жизни современного общества.

Можно с уверенностью сказать: каковы слова, которые мы слышим и читаем вокруг себя, таков и наш внутренний комфорт, общественно-психологический настрой, занимающий не последнее место в требованиях к благоустройству жизни каждого человека. Это значит: **каков язык, такова жизнь!**

Для продвинутого этапа занятий с иностранными слушателями могут быть предложены **пословицы о языке и речи**, фиксирующие правила речевого поведения. Если человек их придерживается, он не допускает ошибок – эти правила становятся основанием житейской мудрости. Например:

Мал язык – горами ворочает. Языком что рычагом.

Язык – стяг, дружины водит. Язык царствами ворочает.

Язык поит и кормит, и спину порет.

Язык до Киева доведет (и до кия, и до побоев).

Не спеши языком, торопись делом.

Языком не торопись, а делом не ленись.

Кто языком штурмует, немного навоюет.

Ешь пирог с грибами, а язык держи за зубами.

Язык болтает, а голова не знает.

За твоим языком не поспеешь босиком.

Язык до добра не доведет.

Язык ворочается, говорить хочется.

Не ножа бойся, языка. Бритва скребет, слово режет.

В прохладе живем: язык болтает, и ветерок продувает.

Сболтнул бы коток, да язык короток (т.е. нет воли).

Не пройми копьем – пройми языком!

Что на уме, то и на языке.

Обратим внимание на то, что большинство пословиц фиксируют какую-либо ошибку или недостаток в языковых (речевых? словесных?) действиях, но именно из этих ошибок затем выводятся правила языка и речи. В беседах с учениками преподаватель как раз и может добиваться в ответах точного объяснения (насколько это возможно!) каждой пословицы и выводящегося из неё правила или совета.

Кстати, намеренно не приводим пословиц с концептами *речь*, *слово* или пословиц, говорящих о речевых действиях и, следовательно, имеющих отношение к языку. Семантическую разницу в терминах *язык – слово – речь* мы анализируем в ряде статей [Аннушкин 2025, с. 230-236; он же 2021, с. 7-21].

С появлением письменной речи начинают складываться национальные языки. Отсюда появление значение «языка» как «народа» – особенно много таких значений в «Псалтири», где, по нашим наблюдениям, половина значений слова «язык» – средство и инструмент общения, другая половина стихов «Псалтири» объясняет язык как народ. Ср. в первом значении: «Господи, избави душу мою от устен неправедных и от **языка** льстива» (Пс. 119: 2–4); «**язык** мой весь день поучится правде Твоей» (Пс. 70: 24) и мн. др.. Во втором значении – «народ»: «Яко Господне есть царствие, и Той обладает **языки**» (Пс. 21: 29); «Воцарися Бог над **языки**...» (Пс. 46: 9) и т. д.

Чрезвычайно важны для этого периода выразительные сентенции о языке, в которых язык аксиологически представлен *контрастно*. И этот историко-культурный и нравственно-воспитательный материал возможно и нужно представлять в аудитории, желающей понять природу языкового общения: ср. положительные оценки в «Книге притчей Соломоновых»: *Кроткий **язык** – древо жизни, но необузданный – сокрушение духа* (15: 4); *Сердце мудрого делает **язык** его мудрым и умножает знание в устах его* (16: 23); *Кто хранит уста свои и **язык** свой, тот хранит от бед душу свою* (21: 23).

Внимательный анализ и отбор подобных сентенций для работы с иностранными студентами, желающими не поверхностно прикоснуться к русской духовной культуре, позволит серьезно обогатить содержательное наполнение наших занятий. Естественно, что стиль этих нравственно и стилистических возвышенных сентенций может остановить иного преподавателя вопросом: «А сможет ли мой студент понять сказанное?»

Здесь как раз и проявляется искусство методики конкретного преподавателя как способность внятно объяснить смысл написанного и вдохновить данным материалом.

Материал нашего *третьего этапа* касается классических суждений о языке, которые вызревают на фоне формирования национальных литературных языков. Для России это время XVIII-XIX веков, когда интенсифицировались языковые контакты между народами и появляется сама *наука языковедения* или *языкознания*. Личный опыт автора данной статьи говорит о возможностях использования многих культурно значимых текстов, которые хорошо известны россиянину со школьной скамьи, поскольку именно они и должны быть представлены иностранцу, если он желает не «туристически», а проникновенно и глубоко постигать основы русского культурного духа.

Так, вполне доступен иностранному студенту текст М.В. Ломоносова о русском языке – и с чтения этого текста вместе с аудиторией я часто начинаю Международные олимпиады по русскому языку, или предлагаю его студентам-первокурсникам, пришедшим учиться на филфак после подфака. Работа над текстом предполагает не только лексико-семантический комментарий, но и тренинг произношения достаточно пространных фраз с ясным логическим ударением и интонационным оформлением главных выделяемых слов (отметим их в нашей публикации):

Карл Пятый, / римский император, / говаривал, / что испанским языком с **Богом**, / французским – с **друзьями**, / немецким – с **неприятельми**, / итальянским – с **женским** полом говорить прилично. //

Но если бы он **российскому** языку был искусен, / то, конечно, к тому **присовокупил** бы, / что им со всеми **оними** говорить пристойно, / ибо нашел бы в нём // (здесь желательна пауза, готовящая с нарастанием пространную фигуру речи. – В.А.) **великолепие** ишпанского, / **живость** французского, / **крепость** немецкого, / **нежность** итальянского, / сверх того, (далее произносится на одном дыхании кульминационное окончание. – В.А.) богатство и сильную в изображениях **краткость** греческого и латинского языков.

Разговор о современном состоянии языка (как русского, так и других языков межнационального общения, или языков мировых, или «языков образования» – так называют наиболее влиятельные в современном мире развитые языки, на которые ориентируются языки «равноправные», но менее развитые) мы бы продолжили показом того, *ЧТО есть СОВРЕМЕННЫЙ ЯЗЫК*. И это наша новая «жизнь языка» в эпоху интернета, компьютерной цивилизации, искусственного интеллекта и т.д. Этот язык сохраняет все предшествующие виды языковой культуры, выраженные в родах и видах словесности,

имевшихся ранее. Поэтому язык как совокупность всех текстов словесности должен включать следующие формы коммуникации. Для первичного знакомства представляем несколько упрощённую схему родов и видов словесности Ю.В. Рождественского [Рождественский 1996, с. 23], достаточную для того, чтобы представить, в каком богатом языковом мире живет современный человек:

1. Устная словесность:

а) *дописьменная*, не имеющая письменной основы (*разговорно-бытовая речь, молва, фольклор*);

б) *литературная*, или устно-письменная речь, могущая иметь письменный прототип и подразделяемая на ораторику (*судебная, совещательная, показательная речи*), гомилетику (*учебная, пропагандистская, проповедническая речи*) и сценическую речь.

2. Письменная словесность, основными видами которой являются: *письма, документы, сочинения*.

3. Печатная словесность, литература: *художественная, научная, журнальная*.

4. Массовая коммуникация, подразделяемая на *массовую информацию* (*радио, телевидение, газета, кино, реклама*), *информатику* и новые виды *интернет-коммуникаций, IT-технологий, компьютерно-телефонных связей* и т.д..

Этот богатый современный язык нисколько не отрицает традиционных классических воззрений на язык, требующих от каждого из нас творчества и созидания в новых словесных произведениях. Язык продолжает оставаться центром народной жизни, его объединяющим началом, выразителем всех форм культурной деятельности. Такое вдохновляющее понимание роли языка в жизни и профессиональной деятельности каждого человека должно вкладываться в сознание наших учеников, зажигать их сердца желанием постичь язык – сначала в его элементарных формах, а затем подняться к вершинам знания, выраженным в конкретных национальных текстах.

Литература

1. Аннушкин В.И. Великое русское слово – язык – речь и современное филологическое образование // Русский язык в поликультурном мире: IX Международный симпозиум (8-12 июня 2025 года) / Отв. ред. Т.В. Аржанцева, Л.А. Орехова. Сб. научных статей. В 2-х томах. Т. 1. – Симферополь. Изд. Дом КФУ, 2025. – С. 230-236.
2. Аннушкин В.И. Концепты *язык – речь – слово* в отечественной филологии: история и современность // Лингворитория. 2021. № 26-1. – С. 7-21.

3. Костомаров В.Г. Стилистика, любовь моей жизни... – СПб: Златоуст, М.: Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, 2019. – 184 с.
4. Рождественский Ю.В., Блинов А.М. Введение в языкознание. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 336 с.
5. Рождественский Ю.В. Общая филология. – М.: Фонд «Новое тысячелетие», 1996. – 326 с.

V.I. Annushkin

Doctor of Philology,

Professor of the Pushkin State Institute of the Russian Language

Moscow, Russia

e-mail: annushkin1620@mail.ru

THE TERM *LANGUAGE*

IN THE RUSSIAN SCIENTIFIC AND CULTURAL TRADITION

AND ITS PRESENTATION IN THE CLASSROOM

Abstract. The article offers a historical and evolutionary consideration of the term language in its semantic development from folklore texts, key cultural texts of written civilization, texts of a literarily developed national language to forms of modern communication. The selection of the most significant texts about language can be offered to our students in order to inspire them with the desire to learn the language both as a theoretical phenomenon and as a necessary means of communication, a tool for organizing the life of society and each individual.

Keywords: language, Russian language, evolution, literature, axiology, culture, text content.

О.А. Жилина

zhilina_olga@mail.ru

профессор кафедры западных языков

Университета Таммасат

Бангкок, Таиланд

ГЛАГОЛЫ «ЕСТЬ» И «КУШАТЬ»: НАРУШЕНИЕ РЕЧЕВОЙ НОРМЫ ИЛИ ЕЁ ИЗМЕНЕНИЕ?

Аннотация. Статья посвящена вопросам стилистической вариативности, становлению и изменению речевой нормы на примере синонимов глаголов «*есть*» и «*кушать*». Приведены результаты анкетирования носителей языка разных возрастов и социальных групп.

Ключевые слова: речевая норма, толковые словари русского языка, анкетирование, синонимия глаголов «*есть*» и «*кушать*», стилистическая вариативность.

Стилистическая вариативность любого языка отражается в подвижности и динамичности речи его носителей. Из возможных вариантов говорящий, как правило, выбирает те, которые наиболее, по его мнению, соответствуют данной ситуации общения. Стилистические различия в речи обусловлены несколькими факторами: это и цель высказывания (сообщить что-то, побудить кого-то к действию, выразить свое мнение по какому-либо поводу, возразить оппоненту, посоветовать что-то, похвалить кого-то и т.д.), и ситуация общения (официальная или неофициальная), и форма речи (устная – письменная), и вид речи (монолог, диалог, полилог), и индивидуальные особенности говорящих (специфические черты характера, настроение в момент речи, общий культурный уровень, социальный статус и т.п.). Исходя из выше перечисленных факторов, участник речевого взаимодействия определяет, что из богатого арсенала языковых средств в данных условиях использовать уместно и целесообразно, а что совершенно невозможно.

Правильное построение высказывания важно для точной передачи информации, не предполагающей инотолкований, только тогда процесс общения будет результативным. Точность речи зависит как от правильности словоупотребления с учетом синонимии, так и целесообразности использования того или иного слова.

Рассмотрим ситуации общения, связанные с синонимами «есть» и «кушать». Если раньше, в течение практически всего двадцатого века, повсеместно использовался глагол «есть» в значении «принимать пищу», то за последние 20-25 лет чаще стал использоваться глагол «кушать». Вероятно, на выбор слова оказывает влияние так называемая ложная вежливость. Говорящему (и пишущему) кажется, что таким образом он показывает своё уважение к адресату, что выбор слова «кушать» демонстрирует степень его образованности.

Для некоторых людей вежливая речь – это речь с глаголами, содержащими смысловой компонент «немного», «ненадолго» (*заскочить, забежать*), с глаголами с приставками, обозначающими неполноту действия (*присесть, приболеть, подсказать* в значении *сказать*), а также со словами, в которых есть уменьшительно-ласкательные суффиксы (*звоночек, запросик, вопросик*). Для таких людей вежливость – это сознательное нивелирование себя, некое самоуничижение. Например: *Я к вам заскочу на минуточку? / Можно вам сделать телефонный звонок? / Нам надо с вами этот вопросик порешать. / Вы можете поскорее ответить на наш запросик?*

Ложно понятой вежливостью объясняется также употребление глагола «кушать» вместо глагола «есть». В литературном языке глагол «кушать» обычно употребляется лишь при приглашении кого-нибудь к еде (*Кушайте, пожалуйста, гости дорогие!*), а также при ласковом обращении к детям, к домашним животным (*дети, надо хорошо кушать, чтобы вырасти большими; а сейчас пёсик Роня будет кушать*). Его не употребляют в первом лице, нельзя говорить «я кушаю», надо: «я ем». Нельзя также говорить «*Вы морепродукты кушаете?*» в значении «*Любите ли вы морепродукты?*». Лучше сказать так: «*Вы морепродукты едите?*» Все приведённые примеры правильного использования этих слов-синонимов закреплены речевой нормой, зафиксированной в словарях. Но, к сожалению, далеко не все говорящие на русском языке эти нормы соблюдают, причём тенденция замены слова «есть» словом «кушать» прослеживается очень чётко.

Обратимся к толковым словарям и посмотрим, как менялись нормативы употребления этих слов.

Вот как словари трактуют слово «есть»:

1. **В.И. Даль. Словарь живого великорусского языка (1863–1866)**

Есть, ем, ешь, ест... 1. *Кушать, вкушать*, питаться, принимать пищу. *Есть хлеб, есть суп, есть мясо*. Нейтральное, общеупотребительное слово. Примечание: формы *кушать, вкушать* – более вежливые или церковные.

2. **Д.Н. Ушаков. Толковый словарь русского языка (1935–1940)**

Есть, ем, ешь, ест... 1. Принимать пищу, *кушать*. *Есть суп, есть кашу*. Стилистика: нейтрально, литературно. Оттенки синонимов: *Кушать* – вежливо, разговорно. *Жрать* – грубо, просторечно.

3. **С.И. Ожегов. Словарь русского языка** (1949, ред. 1980)

Есть – принимать пищу, *кушать*. *Есть за столом. Есть хлеб, овощи, мясо*. Синонимы: *кушать* (вежл.), *жрать* (грубо). Стил: нейтральный, книжно-разговорный.

4. **С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. Толковый словарь русского языка** (1992)

Есть - несов. 1. кого-что. Принимать пищу, употреблять в пищу. *Есть хочется. Есть с удовольствием. Не ест мяса*. Нейтральное, книжно-разговорное.

5. **С.А. Кузнецов. Большой толковый словарь русского языка** (2000)

Есть – принимать пищу; *кушать*. *Дети уже ели?* Стилистика: нейтральное, разговорное и литературное.

6. **К.С. Горбачевич, А.С. Герд. Большой академический словарь русского языка** (Т. 5 – 2004)

Есть – принимать пищу, питаться. *Он давно не ел*. Примечание: базовое глагольное значение; служит источником для ряда фразеологизмов (*есть что-то с аппетитом, есть за двоих* и т. д.).

7. **Т. Ф. Ефремова. Современный толковый словарь русского языка** (2006)

Есть – несов. перех. 1) поглощать пищу/ употреблять в пищу, питаться чем-л. *Надо есть больше фруктов и овощей*. Стилистика: нейтральное.

Далее предлагаем подборку словарных статей из словарей разных эпох о слове «*кушать*»:

1. **В. И. Даль. Толковый словарь живого великорусского языка** (1863–1866)

Кушать, кушивать что. *Есть и пить*. Выражение более вежливое, обедать и ужинать... Приведено множество фразеологических примеров традиционной речи: *Хлеб-соль кушай, а хозяина слушай...* и прочие.

2. **Д. Н. Ушаков. Толковый словарь русского языка** (1935–1940)

Кушать, несов. что. *Есть*, принимать пищу (употребляется в форме повелительного наклонения при вежливом или ласковом приглашении к еде, иногда к питью): *Кушайте, гости дорогие*. Отмечены оттенки подобоострастия и исторической просторечности: *Барыня кушают. Они такого мяса не кушают*.

3. **С.И. Ожегов. Словарь русского языка** (1949, ред. 1980)

Кушать, несов., что. *Есть*, принимать пищу [употр. при вежливом приглашении других к еде]. *Кушайте, пожалуйста*. II сов. *покушать* и *скушать*.

4. С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. Толковый словарь русского языка (1992)

Кушать, несов., что. *Есть*, принимать пищу [употр. при вежливом приглашении других к еде]. *Кушайте, пожалуйста*. Упомянуты также совершенные формы: *покушать, скушать*.

5. С.А. Кузнецов. Большой толковый словарь русского языка (2000)

Кушать, нсв. что. (в нормативной речи в 1 л. не употр.). В формулах вежливого приглашения к еде: принимать пищу, *есть* (1.Е.; 1 зн.). *Кушать подано! Пожалуйста кушать. Кушайте, пожалуйста! Кушай поскорее! (ребёнку).* //Устар. Пить (чай, кофе, вино).

6. Т. Ф. Ефремова. Современный толковый словарь русского языка (2006)

Кушать, несов. перех. и неперех.

1. Принимать пищу; *есть* (употребляется при вежливом приглашении к еде).
2. Устаревшее: пить чай, кофе, вино и т. п. (с оттенком почтения или подобо́страстия)

7. К.С. Горбачевич, А.С. Герд. Большой академический словарь русского языка (Т. 8 – 2011)

Кушать, несов. перех. – синоним стилистически нейтрального глагола «*есть*», употр. при вежливом приглашении к еде или в обращении к детям; не употр. в 1 лице. *Вы кушайте, кушайте, не стесняйтесь. Кушай, внучек, хорошо. Кушать – часть синонимического ряда глаголов, обозначающих процесс еды, где основным является глагол «есть».*

8. Д.В. Дмитриев. Толковый словарь русского языка (2003) [Электронный ресурс]

Кушать – глаг., несов., употр. сравнительно часто – означает принимать пищу, *есть*. Употребляется при обращении к детям, при приглашении гостей, выражает ласковую вежливость. *А вы почему не кушаете? Дети кушать просят. Скушайте ещё кусочек рыбы.*

9. Викисловарь (2004) [Электронный ресурс]

Кушать – глагол, несов.в., перех., сов.в. – *покушать, откушать, выкушать*; разг. *Есть*, принимать пищу.

Однако в словаре примеры приведены из произведений Н.Н. Карамзина, М.Е. Салтыкова-Щедрина, то есть того времени, когда это было нормой, и М.М. Зощенко, который использовал слово «*кушать*» для создания комического эффекта.

Итак, мы видим, что только в словаре Даля «*кушать*» является нормативным и более вежливым. Уже в словаре Ушакова при употреблении этого слова отмечены оттенки подобострастия и исторической просторечности. В последующих словарях постоянно делаются пометы «устар.», отмечаются оттенки лести и самоуничижения говорящего. Однако в электронном словаре Дмитриева 2003 года и в Викисловаре 2004 года нет пометы «устар.», есть только «разг.». А именно на электронные ресурсы сегодня ориентируется большая часть говорящих и пишущих, поскольку бумажными словарями практически никто не пользуется. В более поздних словарях 2008-го и 2012 годов помета «устар.» в отношении слова «*кушать*» ставится только для значения «*пить*», а не «*есть*».

Существуют и другие бумажные и электронные словари, в которых представлены толкования интересующих нас слов так же, как в приведённых нами примерах. Подождём выхода в свет Толкового словаря государственного языка Российской Федерации, над которым в настоящее время работает коллектив лингвистов Санкт-Петербургского государственного университета, и посмотрим, как будут представлены словарные статьи, посвящённые глаголам «*есть*» и «*кушать*».

В связи с тенденцией обозначения слова «*кушать*» как допустимое в разговорной практике замена им слова «*есть*» уже не выглядит нарушением нормы. На запрос в ChatGPT о выборе слова в значении «принимать пищу» ИИ отвечает:

Значение «принимать пищу» в современном языке передается глаголом «*кушать*» или глаголом «*есть*» в отношении к еде.

Этот ответ довольно чётко определяет приоритеты: сначала «*кушать*» и только потом «*есть*». Однако в ответах на следующие запросы в этот же ChatGPT наблюдается чередование при выборе нормативного слова.

Наиболее чётко определяет выбор слова сайт <https://gramota.ru>. Однако не все носители языка знают о существовании данного ресурса, основанного на использовании Большого толкового словаря русского языка под редакцией С.А. Кузнецова (2000). Более того, далеко не все пользователи электронных устройств обращаются к словарям, даже к онлайн-ресурсам, так как многие говорящие/пишущие абсолютно уверены в своей грамотности и выбирают слова, исходя из своего понимания соответствия речевым нормам. Вероятно, так проявляется эффект Даннинга-Крюгера, то есть **когнитивное искажение**, при котором люди с низким уровнем знаний и навыков переоценивают свои способности и не могут осознать свою некомпетентность, так как для этого требуется определенный уровень знаний.

Мы провели интервью-опрос «Восприятие слова «*кушать*» в современной речи» и выявили частотность употребления слов «*есть*» и «*кушать*». Цель данного опроса – выяснить, как люди разных поколений, уровней образования и социальных групп воспринимают слово «*кушать*», в каких ситуациях употребляют его сами и как относятся к его использованию другими.

Часть 1. Демографическая информация

1. Ваш возраст:
☐ до 18 ☐ 18-29 ☐ 30-44 ☐ 45-59 ☐ 60+
2. Ваше образование:
☐ Среднее ☐ Среднее специальное ☐ Высшее ☐ Учусь в школе/вузе
3. Регион проживания (город, область, страна): _____

Часть 2. Употребление в речи

4. Вы используете слово *кушать* в повседневной речи?
☐ Да, регулярно ☐ Иногда ☐ Почти никогда ☐ Никогда
5. В каких ситуациях вы чаще всего используете слово *кушать*? (можно выбрать несколько)
☐ В разговоре с детьми
☐ Вежливо приглашаю кого-то к столу
☐ В общении с близкими
☐ В шутку
☐ Никогда — предпочитаю «*есть*»
6. Как вы говорите о себе:
☐ Я ем ☐ Я кушаю ☐ Зависит от ситуации

Часть 3. Оценка и восприятие

7. Как вы воспринимаете слово «*кушать*», когда слышите его от других взрослых людей?
☐ Нормально, привычно
☐ Забавно или наивно
☐ Считаю это проявлением хороших манер

- ☐ Считаю это детским или вульгарным
- ☐ Другое: _____
8. Согласны ли вы с утверждением, что слово «*кушать*» звучит излишне ласково и неуместно в речи взрослого человека?
- ☐ Да, согласен(а)
- ☐ Не совсем
- ☐ Нет, не согласен(а)
9. Прокомментируйте:
- Когда, по-вашему, уместно говорить «*кушать*», а когда «*есть*»?

Часть 4. Вопрос о возрасте

10. Если вы сравните себя с родителями, бабушками или детьми, кто из вас чаще использует слово «*кушать*»?
- ☐ Я – чаще
- ☐ Мы примерно одинаково
- ☐ Старшее поколение – чаще
- ☐ Младшее поколение – чаще
- ☐ Никто не говорит так

Далее мы предлагаем вашему вниманию результат нашего мини-исследования по частотности и стилистике употребления слова «*кушать*» на основе анализа данных интервью-опроса:

1. Ситуации общения.

Слово «*кушать*» используется во многих ситуациях общения: в бытовых разговорах, в детской речи, в социальных сетях, в блогах, в чатах и на форумах. Фразы типа «*Что будем кушать?*» встречаются постоянно и в основном характеризуются опрашиваемыми как нормальные и самые распространённые.

2. Социальные и стилистические различия.

- Дети, родители, домашняя обстановка – самый крупный сегмент: родители часто говорят «*идём кушать*», детей спрашивают «*ты покушал?*»
- Обращение к женщинам и детям (со стороны взрослых) считается стилистически приемлемым; мужчины реже говорят о себе «*я кушаю*».

- Среди образованной интеллигенции существует резкое неприятие слова «*кушать*» как «мещанского», жеманного или «лакейского», они предпочитают слово «*есть*».
- И тем не менее многие носители русского языка воспринимают глагол «*кушать*» как мягкое, душевное, приветливое, особенно в доверительной речи.

3. Региональные различия.

- Можно отметить влияние южнорусских говоров на распространение слова «*кушать*» в разговорной речи; оно входило в выборку в речевых вариантах представителей центрально-южных регионов.
- В речи представителей северных регионов России слово «*кушать*» встречается значительно реже, предпочитают «*есть*» или другие варианты («*завтракать/обедать/ужинать*»).
- Жители крупных городов центра и Сибири/Дальнего Востока чаще используют глагол «*есть*», а не «*кушать*», особенно среди говорящих вне детских/домашних ситуаций. Но здесь наблюдается большое расхождение при выборе слова в зависимости от уровня образования и от возраста.

4. Возрастные различия.

- Представители старшего поколения (60+) реже используют слово «*кушать*», предпочитают глагол «*есть*» даже в разговорах с детьми.
- Люди среднего возраста (30-59) намного чаще отдают предпочтение глаголу «*кушать*». Для них не является проблемой выбор слова, они легко могут использовать даже форму 1 лица.
- Молодые люди практически постоянно говорят о том, что и они, и их родители, и друзья *кушают*.

5. Уровень образования.

Чем более образован человек, тем реже выбор слова «*кушать*». Предпочтительный вариант – «*есть*», а также слова «*завтракать*», «*обедать*», «*ужинать*».

Таким образом, в связи со всем вышесказанным можно констатировать, что частотность употребления слова «*кушать*» увеличивается. Конечно, проведённое мини-исследование требует дополнительной работы и расширение числа опрашиваемых. Однако уже этот прямой опрос 50-ти респондентов и их ответы о своих родственниках де-

монстрируют приоритет глагола «*кушать*», тенденцию к расширению сферы использования данного слова и возможной замены им литературного и стилистически нейтрального слова «*есть*».

Как трактовать это явление: как ложную вежливость или возврат к нормам XIX века? Станет ли со временем нормативным глагол «*кушать*», если так же продолжит оставаться в приоритете носителей языка молодого и среднего возраста? Или повторит судьбу существительного «*кофе*», которое было долгое время словом мужского рода, потом в словарях появилась помета, что допустимо использовать в среднем роде, а сейчас опять следует употреблять в мужском роде?

Все эти вопросы – темы для дальнейших исследований.

Литература

1. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 ч. / В. И. Даль. – Москва: АСТ, 2015.
2. Толковый словарь русского языка: в 4 т. / Под ред. Д.Н. Ушакова. – Москва: Астрель, 2001.
3. Ожегов С.И. Словарь русского языка: 30 000 слов. — 3-е изд., испр. и доп. / Под ред. С.П. Ожегова. — М.: Гос. изд-во иностр. и нац. словарей, 1980.
4. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов / Российская академия наук. Институт русского языка им. В.В. Виноградова. – М.: Азбуковник, 2000.
5. Большой академический словарь русского языка / Рос. акад. наук, Ин-т рус. яз. Гл. ред. К.С. Горбачевич. – М.: Наука, 2004, 2011.
6. Ефремова Т. Ф. Современный толковый словарь русского языка: В 3 т. – М.: АСТ, 2006.
7. Кузнецов С.А. Большой толковый словарь русского языка. – СПб: НОРИНТ, 2000.
8. Дмитриев Д.В. Толковый словарь русского языка (2003) [Электронный ресурс] // URL: <https://rus-yaz.niv.ru/doc/dictionary-dmitriev/fc/slovar-202-11.htm#zag-2067> (дата обращения: 30.09.2025 г.).
9. Викисловарь. 2004 [Электронный ресурс] // URL: <https://ru.wiktionary.org> (дата обращения: 30.09.2025 г.).
10. gramota.ru [Электронный ресурс] // URL: <https://gramota.ru/poisk?query=%D0%BA%D1%83%D1%88%D0%B0%D1%82%D1%8C&mode=slovari&dicts%5B%5D=42> (дата обращения: 30.09.2025 г.).

O.A. Zhilina

Assoc. Professor of Thammasat University

e-mail: zhilina_olga@mail.ru

+ 66-929-712-712

THE VERBS “ЕСТЬ” AND “КУШАТЬ”.

SPEECH VIOLATION OR CHANGE?

Abstract. The article is devoted to questions of stylistic variation, the making and the change of speech norm with synonyms of verbs «есть» and «кушать». The survey results of speakers of different ages and social groups.

Keywords: speech norm, meaningful dictionaries of the Russian language^ synonyms of verbs “есть” and “кушать”, stylistic variation.

Е.М. Кичина

ekaterina.kichina@inbox.ru

преподаватель Учебного центра русского языка

Москва, Россия

ГРАММАТИЧЕСКАЯ КАТЕГОРИЯ РОДА В КУРСЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО: МЕТОДИЧЕСКИЕ СТРАТЕГИИ ДЛЯ НАЧИНАЮЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ

Аннотация. Грамматическая категория рода имен существительных занимает центральное место в морфологической системе русского языка и является одним из ключевых элементов всей системы согласования. Для иностранных учащихся освоение этой категории зачастую сопряжено со значительными трудностями, особенно в случаях, когда их родной язык не содержит аналогичной грамматической категории или функционирует по иным принципам. Начинающие преподаватели русского языка как иностранного (РКИ) нередко недооценивают сложность усвоения рода, полагаясь на его кажущуюся очевидность для носителей языка. Вместе с тем практика показывает, что даже после формального изучения правил студенты продолжают допускать устойчивые ошибки в спонтанной речи, что свидетельствует о недостаточной автоматизации навыка. Цель настоящей статьи – систематизировать лингвистические и методические аспекты преподавания категории рода и предложить начинающим педагогам практический инструментарий для эффективной работы с данной темой на начальных и средних этапах обучения.

Ключевые слова: русский язык как иностранный (РКИ), методика преподавания, грамматическая категория рода, интерференция, ошибки, согласование, поэтапное обучение, визуализация, языковая догадка.

Категория рода имен существительных представляет собой одну из базовых и одновременно наиболее проблемных грамматических тем в курсе РКИ. Её фундаментальность обусловлена стержневой ролью в системе согласования: род определяет грамматическую форму прилагательных, местоимений, числительных и глаголов прошедшего времени. Таким образом, недостаточное усвоение данной категории неминуемо ведёт к системным грамматическим ошибкам и нарушению коммуникативной эффективности.

Для носителей языков, в которых категория рода отсутствует (тюркские, финно-угорские) или же организована принципиально иным образом (германские, романские), овладение этой абстрактной и не всегда семантически мотивированной категорией сопряжено со значительными когнитивными трудностями. Начиная преподаватель сталкивается с феноменом *персеверации ошибок*, когда учащиеся, успешно справляясь с заданиями на отработку правила, продолжают допускать ошибки в спонтанной речи.

Цель данной статьи – синтезировать лингвистические и методические аспекты преподавания категории рода и предложить начинающему преподавателю РКИ научно обоснованную и практико-ориентированную систему работы.

Лингвистическая природа категории рода в русском языке

С грамматической точки зрения род представляет собой постоянный морфологический признак имени существительного, определяющий его принадлежность к одному из трёх классов: мужскому, женскому или среднему. В русском языке род проявляется не только в форме самого существительного, но и в согласовании с прилагательными, местоимениями, числительными и глаголами прошедшего времени. Например, в конструкциях «*красивый стол – она стояла – это моё яблоко*» род существительного задаёт форму всех зависимых слов.

Основным формальным маркером рода служит окончание именительного падежа единственного числа:

- мужской род: нулевое окончание (*стол, дом*) или мягкий знак (*день, словарь*);
- женский род: окончания **-а/-я** (*книга, семья*) или мягкий знак (*ночь, дверь*);
- средний род: окончания **-о/-е** (*окно, море*) и группа слов на **-мя** (*время, имя*).

Однако уже на начальном уровне возникают сложности: существительные на **-ь** могут относиться как к мужскому, так и к женскому роду, а несклоняемые заимствования (*кофе, такси, кино*) требуют определения рода по семантическому признаку.

Типология трудностей и ошибок учащихся

Ошибки, связанные с категорией рода, можно условно разделить на три группы в зависимости от их происхождения.

1. *Интерференционные ошибки* возникают под влиянием родного языка. Для носителей некоторых языков (казахский, турецкий, китайский) характерно либо полное игнорирование категории рода, либо хаотичное её использование.

Носители языков с иной системой рода (немецкий, французский) часто переносят свои грамматические модели на русский язык, что приводит к системным ошибкам:

например, немецкое *das Mädchen* (среднего рода) соответствует русскому *девочка* (женского рода), и студент может сказать «*оно пошло в школу*».

2. **Внутриязыковые ошибки** связаны с нарушением согласования на расстоянии («*комната была светлый*») или неправильным определением рода у несклоняемых слов («*красивое день*»).

3. **Психолингвистические трудности** проявляются в спонтанной речи, когда когнитивные ресурсы учащегося сосредоточены на лексике и синтаксисе, а контроль над грамматикой ослабевает. По этой причине студент может правильно выполнить письменное упражнение, но совершать ошибки в устной коммуникации.

Поэтапная методика формирования родовой компетенции

Эффективное усвоение категории рода требует системного и поэтапного подхода. На начальном этапе (уровень A1) рекомендуется сначала вводить только два рода – мужской и женский – на материале одушевлённых существительных (*мать/отец, девочка/мальчик*), что позволяет учащимся связать грамматический род с биологическим полом. Важно сразу же вводить местоимения (*он/она*) и вопросительные конструкции («*Кто это? – Это он/она*»).

После освоения базовой оппозиции вводится средний род через неодушевлённые предметы (*окно, яблоко*). Далее начинается работа над согласованием с прилагательными («*красивый стол, красивая книга, красивое окно*»). На следующем этапе акцент делается на связи рода с формами глагола прошедшего времени: «*он читал – она читала – оно читало*».

Методические приёмы и дидактические инструменты

Для успешного усвоения категории рода необходимо сочетать наглядность, повторяемость и коммуникативную направленность. Эффективное овладение грамматической категорией рода иностранными учащимися возможно только при условии одновременного применения этих трёх ключевых методических принципов.

Наглядность – использование визуальных опор (цветовая маркировка, карточки с изображениями, схемы, жесты), которые делают абстрактную грамматическую категорию осязаемой и понятной без избыточного объяснения на родном языке.

Повторяемость – систематическое и многократное возвращение к теме рода в различных форматах на протяжении не одного, а нескольких уроков. Это позволяет не просто *запомнить правило*, а постепенно *автоматизировать* навык, закрепив его на уровне интуитивного реагирования.

Коммуникативная направленность – введение и отработка категории рода не в изолированных грамматических упражнениях, а в «реальных речевых ситуациях»: при описании семьи, комнаты, рассказе о прошедшем дне и т.п. Это обеспечивает осмысленность обучения и мотивацию: учащийся видит, «зачем» ему нужен род – чтобы быть понятым и говорить грамотно.

Ни один из этих элементов в отдельности недостаточен:

- только наглядность без практики не приведёт к автоматизации;
- только повторение без контекста вызовет скуку и формальное заучивание;
- только коммуникация без опор и структуры оставит учащегося в состоянии неопределённости.

Именно *синтез* этих трёх компонентов создаёт условия для глубокого, устойчивого и функционального усвоения категории рода в курсе РКИ.

Также важно проводить работу с исключениями. Уже на первых занятиях учащиеся сталкиваются с лексикой, нарушающей простую схему «окончание = род». К таким словам относятся:

- Существительные мужского рода на **-а**: *папа, дядя, дедушка, мужчина*, а также мужские имена (*Александр – Саша, Николай – Коля*).
- Существительные среднего рода на **-я**: *время, имя*.
- Слово *кофе*, которое в современном языке допускает оба варианта (**он** и **оно**), но в учебной практике целесообразно закреплять форму **он** как более традиционную.

Эти исключения необходимо вводить постепенно, после того как учащиеся усвоили базовую модель. Их следует сопровождать пояснением: «— *Это особое слово – оно обозначает мужчину, поэтому он, хотя оканчивается на -а*».

Особое внимание требуют слова, оканчивающиеся на мягкий знак: *ночь, дверь, мать, учитель, рубль*. На начальном этапе нецелесообразно давать сложные правила. Лучше включать такие слова в отдельную таблицу исключений, постепенно пополняя её по мере изучения новой лексики.

Типология упражнений и игровые методы

Эффективное усвоение категории рода невозможно без разнообразной и многократной практики. Рекомендуется использовать следующие типы заданий:

- Классификация по родам: учащиеся распределяют карточки с изображениями или словами по трём колонкам (**он / она / оно**).

- Завершение слова: преподаватель показывает слово с пропущенным окончанием (*компьют __, дедуш __*), учащиеся выбирают правильные буквы.
- Игровые форматы:
 - «Лото по родам»;
 - «Кто быстрее соберёт колонку с определенным родом»;
 - «Снежный ком»: каждый учащийся добавляет новое слово в таблицу, повторяя предыдущие.
- Аудирование с фокусом на род: студенты выделяют из устного текста все существительные и определяют их род.
- Тексты-«ловушки»: пропущены формы согласования, которые необходимо восстановить.
- Проектные задания: описание комнаты или рассказ о городе интегрируют навык использования рода в связную монологическую речь.

Важно избегать монотонности: даже при повторении одной и той же грамматической темы следует варьировать формы работы – устные, письменные, индивидуальные, парные, групповые.

Связь с последующими темами и профилактика ошибок

Категория рода – это не изолированный элемент, а основа для освоения:

- согласования с прилагательными (*интересный фильм, интересная книга, интересное кино*);
- притяжательных местоимений (*мой дом/моя книга/моё окно*);
- спряжения глаголов в прошедшем времени (*он читал – она читала – оно читало*);
- склонения существительных (особенно у слов мужского рода, оканчивающихся на **-а/-я**: *вижу папу*, но: *мой папа/ дядя*).

Поэтому уже на этапе введения рода важно закладывать «мостики» к будущим темам. Например, при работе со словом *папа* стоит сразу проговаривать: «— Это он, потому что мужчина. Мы говорим: **мой папа, папа читал**».

Для профилактики рекомендуется регулярно возвращаться к теме рода даже после её формального «прохождения» – в качестве разминки, устного повторения или элемента новых грамматических конструкций.

Ключевые принципы преподавания категории рода

Успешное преподавание категории рода невозможно без соблюдения ряда методических принципов:

- **Постепенность:** переход от простого к сложному, от явных маркеров к исключениям.
- **Контекстуальность:** грамматика должна вводиться не изолированно, а в речевых ситуациях.
- **Индивидуализация:** учёт языкового фона и когнитивных особенностей каждого студента.
- **Систематичность:** регулярное повторение и закрепление материала на всех этапах обучения.
- **Рефлексивность:** поощрение студентов к осознанию собственных ошибок и поиску правил.
- **Минимизация терминологии:** на начальном этапе необходимо избегать лингвистических терминов в пользу визуальных и контекстуальных методов.

Начинающему преподавателю следует помнить, что категория рода – это не просто формальное правило, а живой элемент языковой системы, без которого невозможна естественная и грамотная речь. Преподаватель РКИ должен выступать не только как носитель знаний, но и как проводник, помогающий студенту «почувствовать» язык.

В заключение следует отметить, что грамматическая категория рода в русском языке представляет собой сложное, но фундаментальное явление, требующее от преподавателя РКИ высокого уровня лингвистической и методической компетентности. Успешное освоение этой категории учащимися возможно лишь при условии системного подхода, сочетающего теоретическую ясность, дидактическую наглядность и коммуникативную практику.

Предложенные в статье стратегии позволяют не только сформировать, но и автоматизировать родовую компетенцию, заложив тем самым прочный фундамент для дальнейшего овладения русским языком.

Работа над родом – это не разовое объяснение правила, а длительный педагогический процесс, в котором каждый шаг учащегося к грамматической точности является важным достижением. И именно преподаватель, вооружённый знанием, терпением и методической гибкостью, способен превратить этот процесс в путь к подлинному владению языком.

Литература

1. Акишина А. А., Каган О. Е. Учимся учить: для преподавателя русского языка как иностранного. – М.: Русский язык. Курсы, 2009. – 320 с.
2. Валгина Н. С., Розенталь Д.Э., Фомина М.И. Современный русский язык. – М.: Логос, 2018. – 448 с.
3. Крючкова Л.С., Мощинская Н.В. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному. – М.: Флинта: Наука, 2009. – 288 с.
4. Милрудинова Г.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного. – М.: Академия, 2015. – 256 с.
5. Сергеева Н.А. Русский язык в играх. – М.: Флинта, 2010. – 144 с.
6. Шукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного / Учебное пособие для вузов. – М.: Высшая школа, 2003. – 334 с.
7. Черкасова Т.Н. Грамматика в курсе РКИ: от теории к практике. – М.: Флинта, 2020. – 208 с.
8. Яхина, А.С. Игровые задания на занятиях по русскому языку как иностранному. – Казань: КФУ, 2017. – 120 с.

E.M. Kichina

Professor of Russian language centre

Moscow, Russia

e-mail: katerina.kichina@inbox.ru

THE GRAMMATICAL CATEGORY OF GENDER IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE: METHODOLOGICAL STRATEGIES FOR NOVICE TEACHERS

Abstract. The article deals with the grammatical category of noun gender that occupies a central place in the morphological system of the Russian language and serves as a cornerstone of the entire agreement system. For foreign learners, mastering this category is often fraught with significant difficulties – especially when their native language either lacks a comparable grammatical category or operates on fundamentally different principles. Novice instructors of Russian as a foreign language (RFL) frequently underestimate the complexity of acquiring gender, relying on its apparent self-evidence for native speakers. However, classroom practice consistently shows that even after formal instruction, students continue to make persistent errors in spontaneous speech, indicating insufficient automatization of the skill. The purpose of this article is to systematize both linguistic and methodological aspects of teaching noun gender and

to provide novice educators with a practical, classroom-tested toolkit for effectively addressing this topic at beginner and intermediate levels.

Keywords: Russian as a foreign language (RFL), teaching methodology, grammatical gender, language interference, learner errors, agreement, staged instruction, visual scaffolding, linguistic guessing.

Е.Г. Ковалева

eg-kovaleva@yandex.ru

старший методист

Учебного центра русского языка

Москва, Россия

ЯЗЫК-ПОСРЕДНИК НА УРОКАХ РКИ: АРГУМЕНТЫ «ЗА» И «ПРОТИВ»

Аннотация. Статья посвящена поиску ответа на вопрос: нужен ли язык-посредник при обучении РКИ? А также околотемам, но не менее актуальным вопросам степени участия/неучастия языка-посредника в процессе преподавания РКИ. В статье также предложены инструменты и описаны примеры приемов, которые с первых дней могут быть использованы в процессе обучения РКИ при объяснении иностранцам русских языковых явлений, лексико-грамматических категорий без помощи языка-посредника и/или другого (родного) языка. А также проведен анализ аргументов, в пользу использования беспереводных способов семантизации грамматических категорий и лексических единиц. Составлена рабочая схема по фрагменту презентации темы «Виды глагола» с использованием только русского словаря (уровень А1).

Ключевые слова: русский язык как иностранный (РКИ), обучение РКИ, эффективные инструменты обучения РКИ, язык-посредник, беспереводные способы семантизации, русские лексико-грамматические категории.

При работе с иностранцами продолжают оставаться актуальными не только вопросы методических подходов, инструментов и механизмов обучения, но и поиски решений, которые часто определяют вектор дальнейшего алгоритма работы в иностранной аудитории. К ним также относятся и те вопросы, которые связаны с целесообразностью использования языка-посредника на уроках РКИ, а также способами семантизации лексики с помощью перевода как эффективного инструмента при обучении РКИ. Преподавателю часто бывает важно определиться: стоит ли с первых дней обучения активно использовать на занятиях язык-посредник и переводные формы семантизации лексики и при объяснении русских грамматических явлений? Или же стоит минимизировать участие языка-посредника в процессе обучения иностранцев, а в ряде случаев – вообще отказаться от него?

По нашему мнению, в поиске ответов на эти вопросы необходимо отдавать себе отчет в том, что язык-посредник – это не враг, а инструмент-помощник. Однако помощником он становится только в умелых руках преподавателя-режиссера, преподавателя-сценариста, преподавателя-тактика, учитывающего любые нюансы определенных учебных ситуаций в каждой конкретной аудитории.

Будучи автором и творцом процесса обучения языку, отвечающим за результаты этого обучения, что называется, «под ключ», преподаватель РКИ является также и исполнителем задуманного сценария занятий. Он призван не только осознанно прорабатывать, но и вправе использовать те механизмы и инструменты, которые максимально эффективно «сработают» на результат именно с этими обучаемыми, в соответствии с уровнем и этапами обучения, руководствуясь заявленными целями и задачами [Ковалева].

Вполне объяснимо, что язык-посредник с первых занятий в той или иной степени активно участвует в работе преподавателей РКИ. Причиной этого является справедливая убежденность преподавателей в эффективности его использования именно на начальном этапе, когда у обучаемых ещё нет необходимого объема лексики и они не обладают знаниями грамматики, при помощи которых можно было бы качественно, по-русски донести до учащихся встроенную в учебный процесс важную информацию. На этом этапе, когда переводная семантизация легко закрывает языковые лакуны, экономя время и упрощая коммуникацию, она результативно срабатывает.

Однако, несмотря на кажущуюся адекватность аргументации в пользу выбора языка-посредника, некоторые преподаватели-методисты вообще отказываются от его использования именно на начальном этапе обучения. Или, по крайней мере, стремятся минимизировать его использование, имея свои, на наш взгляд, небезосновательные резоны, прежде всего исходящие из посыла: *«Хочешь говорить по-русски – говори по-русски!»* Есть и ряд других аргументов, позволяющих согласиться с практиками, которые отказываются от языка-посредника в пользу русского.

Как правило, в полиязычной аудитории обычно активен либо один язык-посредник (как правило, английский), либо несколько языков, либо их нет вообще, а обучаемый говорит только на своем родном языке. Сам же преподаватель при этом в лучшем случае владеет одним-двумя из них. В то же время, даже если есть единый язык-посредник (например, все тот же английский; хотя чаще всего это бытовой английский, в большинстве случаев не выше уровня А1-А2), обычно уровень владения им явно недостаточен для адекватного понимания и осмысления специфических грамматических реалий русского языка. Не владея информацией о таких языковых явлениях на родном языке и/или языке-посреднике, учащийся не в состоянии их осмыслить.

Нередко, сталкиваясь на уроке русского языка с объяснениями русских языковых явлений и правил русской грамматики (чаще – на языке-посреднике, реже – на родном языке), учащийся вообще не понимает, о чем идет речь. Поскольку, во-первых, он не знает аналогов этих грамматических категорий на этих языках (в том числе и по причине их возможного отсутствия). А во-вторых, если всё же и имеет представление, о каких языковых явлениях идет речь, то, как правило, не в состоянии понять, проанализировать и соотнести друг с другом совпадающие и различающиеся характеристики этих языковых явлений, чтобы в итоге найти правильный эквивалент.

Другими словами, очень часто обучаемый имеет либо весьма приблизительное представление о реалиях русского языка, либо вообще не имеет о них ни малейшего представления. Поэтому следует учитывать тот факт, что часто в сознании учащихся понятия и понимание отдельных грамматических категорий русского языка часто либо не совпадают ни в родном языке, ни в языке-посреднике, либо вообще отсутствуют. В связи с этим весьма затруднительно при помощи простой аналогии, которая на практике часто оказывается неполной, искаженной и не имеющей точного эквивалента, объяснять заявленные языковые категории. И вот именно тогда часто намного продуктивнее использовать русский язык, предлагая объяснение явлений русского языка на русском же языке.

Из нашего опыта работы следует, что именно эти причины являются препятствием для адекватного восприятия учащимися таких грамматических явлений русского языка, как, например:

- вид глагола;
- категория лица;
- категория одушевленности / неодушевленности;
- причастный и деепричастный оборот;
- признак переходности глагола;
- признак возвратности глагола и др.

В китайском языке, например, нет причастий и деепричастий. Атрибутивная семантика передаётся глаголом в сочетании с неким атрибутивным суффиксом, переводящим предмет в определение. «Формально причастия и деепричастия отсутствуют в китайском языке, но их можно переводить несколькими языковыми средствами, имеющими разную степень эквивалентности» [Мусабекова 2016; с. 36-37]. Поэтому, как показывает практика, проще и эффективнее в объяснении этих категорий давать их толкование на русском языке.

Также категория вида в китайском языке может выражаться не при помощи приставки, суффикса, а при помощи повторения глагола: например, 看看 (kan kan) – “смотреть-смотреть” дают значение ‘посмотреть’, то есть глагола совершенного вида; 想一想 (xiang yi xiang) – “думать / недолго думать” соответствуют значению ‘подумать’, т.е. значению глагола совершенного вида; либо при помощи прибавления служебных слов 了 (le), 着 (zhe), 过 (guo) и др. [Чжэн Циньфан; с. 21, 23].

Следует также учитывать и тот факт, что при отказе от языка-посредника, когда в речевом акте напрямую принимает участие только русский язык, в процесс осмысления запускается механизм языковой догадки, а также механизмы «поиска – активации». То есть включения в устную речь изученных лексико-грамматических конструкций, посредством смысловой трансформации которых выбранные грамматические модели способствуют созданию новых смысловых цепочек для решения коммуникативных потребностей обучаемых. Поэтому, на наш взгляд, язык-посредник целесообразно подключать лишь тогда, когда очевидна невозможность заполнения смысловых лакун с помощью только бесперевода форм семантизации.

При обучении без языка-посредника в психомыслительном механизме задействована двойная цепочка: с опорой на изучаемый язык и на родной язык (создаются прямые непосредственные ассоциативные связи между понятиями и словами), а не тройная: «изучаемый язык – язык-посредник – родной язык». То есть происходит упрощение психомыслительного процесса осмысления, понимания и усвоения языковых явлений за счет ликвидации промежуточного звена. А это, на наш взгляд, также является важным аргументом в пользу большей эффективности в достижении необходимых целей обучения.

Вслед за ведущими лингвистами (В.Г. Костомаровым, О.Д. Митрофановой) при использовании термина «язык-посредник» в методике РКИ мы также рассматриваем его «как вспомогательную обучающую технику для применения в ситуациях, когда трудно объяснить различные языковые явления с помощью средств только русского языка» [Костомаров, Митрофанова; с. 67].

В этой связи нужно подчеркнуть, что если есть хотя бы малейшая возможность обойти эти трудности только с участием русского языка, то он должен максимально присутствовать на занятиях в любых доступных для понимания учащимися лексико-грамматических конструкциях. На начальном этапе – начиная с команд-просьб (*слушайте, читайте, говорите, пишите* и др.), формулировок заданий, объяснений нового материала. А на последующих этапах обучения РКИ – заканчивая пространственными комментариями, страноведческими справками, инструкциями и т.п.

При этом нужно учитывать рекомендации таких методистов, как А.А. Акишина, Т.М. Балыхина и др., которые считают, что оптимальная эффективность активности преподавателя на уроке составляет 15-20 % аудиторного времени. С учётом этих резонов, если преподаватель принимает решение пользоваться на уроках только русским языком, он должен уже с первых занятий создавать свой «рабочий» словарь отобранных, знакомых учащимся лексико-грамматических конструкций, которые будут участвовать в процессе объяснения правил, языковых явлений, нового грамматического материала и т.д. А также тот набор невербальных приемов (от мимики до жестов), который впоследствии будет востребован в беспереводной семантизации лексики и грамматики.

Уже с первого урока (тема «*Введение алфавита*») мы можем обходиться без языка-посредника, логично начиная урок с диалога-знакомства, предъявляемого на слух имитативно, при помощи жестов и мимики.

Поскольку для многих учащихся первое занятия – это ещё и первая встреча с русским языком (ведь учащиеся пока что не имеют элементарных навыков чтения, говорения и произношения), то мини-диалог должен быть максимально кратким, легко воспроизводимым с точки зрения фонетических реалий русского языка, состоящим из трех-четырёх коротких реплик:

— **Добрый день!** / *Здравствуйте!*

— **Я – Елена!** / *Меня зовут Елена Викторовна!*

— **А вас?** / *А как вас зовут?*

— **Я – Ли... Ани... Мира...** / *Меня зовут Ли...Ани...Мира.*

— **Спасибо!** / *Очень приятно! Приятно познакомиться!*

(*Курсивом* отмечен более сложный вариант диалога).

Также имитативно, на слух, используя жесты и мимику, вводим команды (их на первом занятии может быть не более четырёх-пяти): «*слушайте*», «*читайте*», «*повторяйте*», «*говорите*», «*пишите*».

Эти глаголы в форме императива мн. ч., как правило, запоминаются с первого раза. (А потом, когда уже будут введен весь алфавит, можно записать их в начальной форме в словарь, чтобы в дальнейшем иметь базу для объяснения темы русского глагола).

Такой вид работы, как правило, вызывает позитивные эмоции и минимизирует трудности восприятия ещё одной непростой темы. Поскольку далее вербальное участие преподавателя на уроке сокращается, а большую часть времени работают обучаемые

(слушают, повторяют, произносят, читают, пишут буквы и слоги), то словарь преподавателя на русском языке на этом занятии может этим и ограничиться.

При объяснении темы «*Виды глагола*» (она в стандартной программе РКИ рекомендована для освоения в конце уровня А1), используя только русские, хорошо знакомые учащимся лексико-грамматические конструкции, можно успешно описать, как образуется вид глагола, объяснить значение видов, дать характеристику видовой разницы и т.п.

В предложенной ниже **таблице** предложена схема видовой разницы с примерами словаря преподавателя и с вопросами для работы по данной теме без участия языка-посредника.

Данную тему, как правило, начинаем с краткой характеристики видов глагола: называем вопросы глаголов несовершенного (НСВ) и совершенного вида (СВ); даем характеристику видовой разницы парных глаголов, форм образования видов, начиная с группы глаголов, образованных при помощи приставок; вводим и комментируем примеры со словами-сигналами; задаем уточняющие вопросы, контролирующие глубину понимания вводимых языковых реалий; работаем с тренажёрами на закрепление темы – устными / письменными заданиями по ней.

При объяснении языковых явлений данной темы предлагается использовать определенную русскую лексику, которая заполняют смысловые лакуны. По нашему мнению, эти слова можно обозначить как «**информационные проводники**» или «**слова-ориентир**». Чаще всего это интернациональные слова (в таблице выделены **курсивом**), контекстные синонимы (в таблице выделены **курсивом с подчёркиванием**). Их можно было бы ещё обозначить как «приблизительные» синонимы, на начальном этапе обучения активно участвующие в устной речи преподавателя, который говорит на так называемом **птичьём языке** (этот термин устоявшийся – он знаком большинству преподавателей РКИ, работающих на начальном этапе).

Все эти более-менее адекватные «замены» особенно важны на начальном этапе обучения, когда преподаватель остро нуждается в заполнении смысловых лакун необходимой лексикой и подыскивает похожие слова и понятия, заменяющие незнакомые эквивалентные, служащие для адекватного сопровождения объяснения, несущие разъяснительную нагрузку и облегчающие комментарий на русском языке.

НСВ глагола = Несвершен- ный вид глагола	СВ глагола = Совершенный вид глагола	Словарь преподавателя / команды, речевые модели, возможные вопросы преподавателя при объяснении темы
--	--	---

(Imperfective aspect)	(Perfective aspect)	
Вопрос инфинитива: ЧТО ДЕЛАТЬ? ПисаТЬ ЧитаТЬ ЗавтракаТЬ ГотовиТЬ	Вопрос инфинитива: ЧТО СДЕЛАТЬ? НАписаТЬ ПРОчитаТЬ ПОзавтракаТЬ ПРИготовиТЬ и др.	• Все гл-лы имеют инфинитив у всех гл. есть инфинитив? • Какие вопросы инфинитива вы знаете? • Какой вопрос инфинитива у гл. НСВ\ СВ? • Какой суффикс инфинитива вы видите в вопросе? • Какой суффикс инфинитива вы видите в глаголах НСВ и СВ? • Суфф. -ТЬ в вопросах и в глагол равны (=одинаковы)? • Где есть приставки (= префиксы)? • Назовите гл.СВ • Назовите гл. НСВ • Если есть приставки (= префиксы) то какой это вид гл.? / А если нет?
Прошедшее время (= раньше) глагола писаТЬ писал\а\о\и НСВ-это процесс, факт, повторяющееся действие (=делать много раз)	Прошедшее время (= раньше) глагола НаписаТЬ Написал\а\о\и СВ=это результат, однократное действие (=сделать 1 раз)	• Что значит процесс действия? Как вы это понимаете? • Что значит результат действия, как вы это понимаете? • Результат или процесс-это стоп?
Настоящее время (= сейчас) глагола писаТЬ Я пишу Ты пишешь Он\а\о пишет Мы пишем Вы пишете Они пишут Это процесс, факт, (= делать много раз)	Нет настоящего времени _____	• Почему нет настоящего времени (= сейчас) у глаголов СВ?
ПРИМЕРЫ: Я каждый день пишу упражнения, а не читаю текст.	ПРИМЕРЫ: Я уже написал новые глаголы в словарь.	• Прочитайте фразы, где есть результат. • Прочитайте фразы, где есть процесс. • Напишите вопросы к глаголам.

Я часто писала глаголы. Я иногда пишу их.		Она наконец написала этот рассказ.	- Прочитайте глаголы НСВ\СВ. - Почему вы думаете, что это гл.НСВ \СВ? - Напишите сначала гл-лы НСВ, потом СВ, поставьте к ним вопросы.
Будущее время глагола писаТЬ	(<u>= это время будет потом</u>)	Будущее время глагола (<u>= это время будет потом</u>) НАписаТЬ Я НАпишу Ты НАпишешь Он\а\о НАпишет Мы НАпишем Вы НАпишете Они НАпишут	Назовите время глаголов, где их виды очень похожи (<u>= немного равны</u>) - Какой вид (= <u>форма</u>) гл. в будущем времени и какой вид (= <u>форма</u>) гл. в прошедшем времени немного похожи (<u>= немного равны</u>)? - А что здесь не похоже (<u>= не равно</u>)?
Я буду Ты будешь Он\а\о будет Мы будем Вы будете Они будут	писаТЬ		
Мы будем писать новые слова каждый день.		Мы завтра напишем эти стихи.	- Напишите вопросы к каждой фразе. - Назовите глаголы НСВ/Св вида . - Назовите все формы гл.НСВ: буд. вр.НСВ, наст.вр.НСВ, прош. вр.НСВ. - Назовите все формы гл.СВ: буд. р.СВ,прош. вр.НСВ
Слова- <u>сигналы</u> гл. НСВ: Долго, всегда, иногда, часто, целый день, еще два дня... Я часто пишу упражнения; иногда они слушают музыку; мы всегда готовим ужин вместе...		Слова- <u>сигналы</u> гл. СВ: уже, наконец, вдруг, неожиданно... Друг неожиданно подарил мне часы; я вдруг захотел мороженое; мы уже выучили эти стихи...	- Какие фразы = это <u>процесс</u> действия. - Какие фразы = это повторение действия (<u>=делать много раз</u>) - Какие фразы= это <u>результат</u> действия. - Какие фразы =однократное действие (<u>= сделать 1 раз</u>)

Эту таблицу можно затем дать в качестве домашнего задания с установкой поработать и осмыслить материал с тем, чтобы на следующем уроке выступить в роли преподавателя, с объяснением этой темы сокурсникам.

Выводы

1. Преподаватель РКИ порой годами нарабатывает арсенал инструментов, способов, методов, которые с начального уровня позволяют без языка-посредника объяснить любые явления русского языка: и категорию рода, и одушевленности, и лица, вида и залога глагола, и т.п. Это отработано и принято в методике РКИ и отражено практически в любом классическом учебнике. Сам механизм объяснения необходимых языковых реалий без участия языка-посредника и/или родного языка, вне всяких сомнений, достаточно эффективен.

2. Выбор в пользу активного «участия» в учебном процессе только русского языка на разных этапах обучения даёт возможность развивать способность максимально обходиться без внутренней опоры – перевода на родной и/или язык-посредник в цепочке: *«родной язык – язык-посредник – русский язык»*, минуя обе эти опоры. При этом исключается опасность, так называемой «совмещенности языков», которую следует избегать, поскольку «именно преодоление совмещенности является главнейшей трудностью при обучении второму языку» [Митрофанова, Костомаров; с. 111]. Без лишнего звена появляются условия для адекватного усвоения и автоматизации необходимых навыков и умений.

3. То есть возможность избегать опоры на родной язык и/или язык-посредник при объяснении разных аспектов и явлений русского языка также позволяет вычленивать тот набор инструментов, методов, приемов, который способен отрегулировать возможность накопления и усвоения лексико-грамматической базы без третьего языка, т.е. языка-посредника, а в последствии и второго, т.е. родного языка (в цепочке: *«русский язык – перевод на родной язык – перевод на язык-посредник»*).

4. Соглашаясь с установкой крупнейших специалистов в области методики преподавания РКИ О.Д. Митрофановой и В.Г. Костомарова, считающих, что «современный учитель должен быть готов к выбору не любых, а оптимальных форм работы» [Митрофанова, Костомаров; с. 121], также считаем, что «при определенных условиях можно обходиться и без всякой опоры на родной язык учащихся, поскольку действие ее не директивно» [там же]. Преподаватель должен стремиться к созданию на уроке условий, при которых учащиеся находятся в сфере русского языка как можно больше; отдавать при введении и закреплении учебного материала предпочтение использованию средств наглядности, объяснениям через толкование, синонимию, антонимию и пр., наблюдениям в контексте, т.е. «русско-русским» приемам работы, освобождая тем самым сознание учащихся от излишних, невольно закрепляемых столкновений механизмов пользования родным (иным) и русским языками» [там же].

5. «Необходимо предостеречь преподавателя от подмены практической речевой деятельности на уроке русского языка теоретизированием, сравнением двух языков, поиском аналогий, сходств, различий, от подмены изучения языка разговорами о нем» [там же].

6. Следует помнить, что установка: *«Хочешь научиться быстро говорить по-русски – говори по-русски!»* – дается обучаемому с первых занятий возможность выстраивать процесс усвоения русского языка с помощью уже изученных языковых средств. Сам преподаватель минимизирует обращение к языку-посреднику, а свою русскую речь соотносит с языковым уровнем учащегося, учитывает мнение полиглотов о том, что «грамматические ошибки приводят к меньшему коммуникативному сбою, чем незнание слов» [Балыхина 2012, с. 93]. Преподаватель обучает учащегося «не превращать избыточность грамматики в кладбище знаний и не задерживать реальную коммуникацию боязнью «неправильности речи» [там же].

7. Считаю, что использование языка-посредника предпочтительно, например, в историко-этимологических, страноведческих комментариях, в справочных материалах, при изучении инструкций, а также при толковании идиоматических выражений, фразеологизмов и т.п.

Литература

1. Азимов Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – М.: ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Балыхина Т.М. Избранные статьи по теории и практике обучения русскому языку и воспитания // Научно-практические материалы для участников мероприятий Россотрудничества в рамках ФПЦ «Русский язык». 2012 / Т.М. Балыхина. Искусство и наука обучать и обучаться. – М.: РУДН, 2012. – с. 90-94.
3. Ковалева Е.Г. Нужен ли иностранцу язык-посредник для обучения иностранцев русскому языку? [Электронный ресурс] // URL: <https://metodika-rki.livejournal.com/430968.html?ysclid=mgshh5yvuvv603861595> (дата обращения: 30.09.2025 г.)
4. Корженевич Ю.В. Понятие о языке-посреднике и его значении в преподавании русского языка как иностранного // Вестник Полесского государственного университета. Серия общественных и гуманитарных наук. 2019. №1. – С. 40-47
5. Костомаров В.Г. Митрофанова О.Д. Методика как наука. Статья 2: Методическая проблематика двуязычия // Русский язык за рубежом. 1979. № 6(62). – С. 67-73.

6. Митрофанова О.Д., Костомаров В.Г. Методика преподавания русского языка как иностранного. – М.: Русский язык, 1990. – 267 с.
7. Мусабекова Н.Ч. Особенности лексико-грамматического строя языка специальности и его освоение китайскими учащимися // International Scientific and Practical Conference World science, 2016. № 1(53), Vol.3. – С. 34-39.
8. Пэн Фань. Категория вида в грамматике китайского и русского языков // Южно-Уральский гос. ун-тет. Филологические науки. Челябинский гуманитарий. 2017. №4 (41). – С. 67-69.
9. Чжэн Циньфан. Проблемы употребления видов глагола у китайских студентов в русском языке. Выпускная квалификационная работа магистра. Урал. фед. ун-т им. Б.Н. Ельцина, Урал. Гуман. Ин-т, каф. иностранных языков и перевода // URL: https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/103656/1/m_th_q.zheng_2021.pdf (дата обращения: 30.09.2025 г.)

E. G. Kovaleva

Senior methodologist

The Russian Language Training Center

Moscow, Russia

e-mail: eg-kovaleva@yandex.ru

INTERMEDIARY LANGUAGE IN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE LESSONS: PRO AND CON ARGUMENTS

Abstract. The article is devoted to finding an answer to the question: is an intermediary language needed when teaching Russian? As well as the near-dark, no less relevant issues of the degree of his participation / non-participation in the process of teaching Russian to foreigners. The article also offers tools and describes examples that, starting from the first days of learning RFL, can be used to explain Russian language phenomena, lexico-grammatical categories to foreigners without the help of an intermediary language and/or any native language. The paper also offers an analysis of arguments in favor of using non-translational methods of semanticizing grammatical categories and lexical units at the initial stage of teaching Russian as a foreign language. A working scheme for using only the Russian dictionary has been drawn up using the example of the presentation of the topic "Types of verbs" (Level A1).

Keywords: Russian as a foreign language (RFL), learning RFL, effective RFL teaching tools, Intermediary language, non-translatable ways of vocabulary semantics, Russian lexico-grammatical categories.

Л.С. Крючкова

lkryuchkova@bk.ru

кандидат филологических наук, доцент,

научный консультант Учебного центра русского языка

Москва, Россия

ПРОБЛЕМЫ ПОНИМАНИЯ ИНОСТРАННЫМИ УЧАЩИМИСЯ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ

Аннотация. В условиях межкультурной коммуникации, происходящей между носителями разных языков и культур, возникают трудности понимания и трудности в общении, связанные с системой национальных вербальных и невербальных кодов, с разницей в ожиданиях и предубеждениях, так как каждый участник культурно-языкового контакта располагает ещё и своей собственной системой правил. Понимание как познавательная деятельность состоит в восприятии, декодировании семантики языковых единиц и текста в целом, а также в интерпретации чего-либо неясного или сложного для понимания. В учебном процессе вопросы понимания / непонимания зависят от организации самого процесса обучения, который должен быть обеспечен высокопрофессиональной деятельностью преподавателя и наличием качественного учебного материала, представленного современными средствами обучения.

Ключевые слова: русский язык как иностранный (РКИ), понимание, непонимание, коммуникативная деятельность, беспереvodный метод обучения, форма слова, функция словоформы, обобщённо-грамматическая семантика словоформы.

1. Проживая в обществе, каждый человек общается с другими его представителями на том языке, который в этом обществе используется. Проблемы человеческого общения связаны с социализацией человека, то есть с вхождением его в общественную жизнь, с обеспечением его жизнедеятельности. Социализация иностранца в новом для него обществе происходит лишь тогда, когда он освоит язык и новый код общества, в котором он живёт в данный момент и в котором ему надо общаться. В противном случае он будет постоянно сталкиваться с проблемами непонимания, что часто приводит к межкультурному шоку. Естественная потребность любого человека состоит в стремлении понимать, что происходит, какую информацию он должен услышать, увидеть и обязательно понять. Именно поэтому при изучении русского языка как иностранного (РКИ)

важно, чтобы преподаватель общался с учащимся на том языковом уровне, каким тот владеет.

Понимание – это мыслительный процесс, связанный с усвоением новой информации, в результате чего человек, воспринимающий эту информацию, смог бы правильно, без искажений её усваивать, интерпретировать и в дальнейшем использовать.

На процессы понимания влияет множество факторов. Понимание возникает не сразу, не всегда и не везде. Трудности понимания и проблемы непонимания связаны с разницей в ожиданиях и предубеждениях, свойственных человеку, и обусловлено нетождественностью культур, языка. А так как у представителей различающихся культур и языков по-разному происходит дешифровка информации, следовательно, возникает непонимание, напряжённость и невозможность общения [Крючкова 2016].

Существует риск непонимания, поэтому в условиях учебного общения преподавателю следует постоянно следить за реакцией учащихся. Вероятность непонимания всегда присутствует, и это вызывает у иностранного учащегося негативные эмоции (тревогу, неуверенность, стресс, культурный шок), что ведёт к эмоциональному или физическому дискомфорту. Иностранец замыкается или начинает себя вести не так, как обычно. Чувствуя дискомфорт и напряжение, он может начать беспокоиться, не смотреть на преподавателя, как прежде, или же выражать своё состояние как-то иначе. Преподавателю стоит внимательно следить за поведением учащихся и правильно, спокойно на него реагировать. Адаптация к новой информации может быть длительной, стрессовой, так как восприятие информации на изучаемом языке обусловлено несформированностью навыков её усвоения.

Причинами непонимания могут стать типологические расхождения языковых систем, несформированность языковой системы, речевых и коммуникативных навыков, индивидуально-психологические особенности учащихся и многое другое.

На проблемы непонимания может влиять и ещё один немаловажный фактор. Психологи утверждают, что процесс восприятия и усвоения нового материала зависит от того, что память человека воспринимает новую информацию не более 15 минут, далее наступает усталость, потеря внимания и невосприимчивость поступающей информации. В этом случае рекомендуется менять вид деятельности: от восприятия информации переходить к другому её виду – к письму или к речевой зарядке с проговариванием различных небольших стихов, скороговорок и т.п. Если студенты-иностранцы не возражают, можно подвигаться, сделать небольшую зарядку. Например, немецкие учащиеся с огромным удовольствием одну-две минуты что-то декламируют, поют, двигаются.

Приводим несколько примеров, когда возникает ситуация непонимания:

- Преподаватель задаёт учащимся вопрос: – *Во сколько вы сегодня идёте в музей?* И они все дружно поднимают руки, поняв вопрос так: – *Сколько вас сегодня идёт в музей?* Преподаватель осознаёт, что его не поняли, и меняет форму вопроса: – *Когда вы сегодня идёте в музей?* Ответ звучит так: – *В три часа.*
- Читая адаптированный текст рассказа А.С. Пушкина «Метель», учащиеся не понимают фразу: *«Марья Гавриловна была воспитана на французских романах и следственно была влюблена»*. Иностранные учащиеся не осознают, почему Марья Гавриловна была влюблена, что такого загадочного было во французских романах?
- Небольшой рассказ А.П. Чехова «Толстый и тонкий» труден для понимания, которое обусловлено наличием в тексте: устаревшей лексики; этикетных форм обращения; незнакомых социально-исторических реалий; невербального поведения героев и др.
- Грамматические, лексические единицы также оказываются трудными для понимания, если в них проявляется не универсальный, а национально-специфичный элемент формы и семантики.

2. В учебном процессе вопросы понимания / непонимания зависят от многих факторов и, в частности, от организации самого процесса обучения.

1) Речевая деятельность преподавателя РКИ, рассчитанная на восприятие и понимание этой речи иностранными учащимися, является важнейшим фактором их обучения РКИ. Преподаватель должен научиться говорить и писать в тех обстоятельствах профессиональной деятельности, в которые он поставлен целями, задачами, условиями обучения, конкретным контингентом учащихся и их уровнем владения изучаемым языком. Речь преподавателя РКИ должна быть краткой, среднего темпа, без синонимических повторов, чётко запрограммированной на выполнение определённых заданий.

2) Текст, на основе которого проводится занятие, должен быть методически подготовлен к восприятию учащимися, его необходимо: адаптировать для соответствующего уровня владения русским языком; структурировать, выделив ключевые фразы и опорную лексику; снять культурологические трудности.

Коммуникативные неудачи в плане непонимания возникают не только на уровне восприятия текста, но при восприятии устной речи на слух. При аудировании визуалы (а их в мире порядка 80%) и аудиалы (10-12%) по-разному воспринимают устную информацию. Европейцы часто довольно скоро начинают воспринимать русскую речь на слух

(конечно, не всегда, но лучше, чем представители Юго-Восточной Азии). Ухо представителей арабского мира также неплохо приспособлено для восприятия русской речи на слух. (В частности, одним из положительных факторов является то, что слушание с малых лет текстов Корана и запоминание этих текстов способствует развитию навыков аудирования.)

Китайцы, японцы и другие представители Востока, как правило, визуалы и интроверты, поэтому плохо воспринимают русскую устную речь. Преподаватель тратит много учебного времени на объяснение учебного материала, толкование новых слов и других лингвистических явлений, а учащиеся, не понимая преподавателя, обычно сидят тихо и вопросов не задают.

При чтении также возникают проблемы в виде непонимания различных элементов читаемого текста: не изученной ранее лексики; лексики с национально-культурным компонентом (безэквивалентной, неполноэквивалентной); исторических и культурологических реалий; затекстной или подтекстной информации и др.

3) В процессе обучения преподаватель должен обеспечивать и корректировать речевую деятельность учащихся, так как в этот момент и у него возникают проблемы с пониманием речи учащихся.

4) Отдельно хочу обратить внимание на то факт, что в настоящее время наблюдается тенденция к объяснению нового учебного материала на языке-посреднике, в частности, на английском. Такая методика будет работать при условии, если и преподаватель, и учащиеся безупречно владеют английским языком. Но так, к сожалению, бывает далеко не всегда. Преподаватель, работающий в группе, персонально принимает решение, надо ли ему использовать родной язык учащегося или язык-посредник. Однако не стоит этим злоупотреблять. Мы учим русскому языку!!! Кроме этого, преподаватель должен внимательно следить за тем, понимает или не понимает учащийся его речь. Если преподаватель говорит на языке-посреднике, то в его речи возможен его родной акцент, а у студента – свой национальный акцент, что ведёт к непониманию (о чём учащийся преподавателю не сообщает).

Наша методика развивалась как система беспереводного метода обучения с пошаговым продвижением вперёд: от известного (освоенного) к неизвестному (новому). Все учебники в настоящее время чаще всего строятся по этому принципу. В отдельных случаях издаются учебники с заданиями на родном языке учащегося. Такой пример видим в комплексе «Дорога в Россию» с заданиями на родном студентам китайском языке. Пошаговая методика формирования знаний, навыков, умений позволяет опытному преподавателю язык-посредник не использовать.

Выступая 13 сентября 2023 года в Санкт-Петербурге на XV Конгрессе МАПРЯЛ «Русский язык и литература в меняющемся мире», известный российский учёный-нейропсихолог Т.В. Черниговская высказала важные для нас мысли: клетки мозга грамматикой не занимаются; мозг работает со смыслами; смысл – главный игрок; смыслы переигрывают всё! Мысли Т.В. Черниговской подтверждают, что иностранный учащийся для понимания должен находить какие-то смысловые эквиваленты в родном языке.

3. Проблемы понимания / непонимания преподаватель должен решать на занятиях по РКИ. Это важно при обучении всем видам речевой деятельности и ещё более важно при обучении аспектам: фонетике, лексике, грамматике. Проиллюстрируем это на материале обучения грамматике.

Русская грамматика особенно трудно поддаётся пониманию, и причин для этого много. Коммуникативный метод обучения представляет грамматику отдельными блоками, необходимыми для понимания материалов конкретного урока; системный подход к обучению грамматике, как правило, в учебнике не изложен, поэтому общая языковая картина на структурном и функциональном уровне не представлена. Если в учебных пособиях грамматика и отрабатывается, то семантическая характеристика языковых единиц довольно часто отсутствует. Оптимизм, однако, присутствует, так как тестирование, другие формы контроля и различные виды аттестации учащихся невозможны без знания грамматики.

Для того чтобы у иностранного учащегося возникло понимание, преподаватель, обучая грамматике, должен работать над формой слова, его функцией и обобщённо-грамматической семантикой слова, которая проявляется на функциональном уровне.

Форма – это вариант слова, который на уровне морфологии обладает комплексом парадигматических элементов конкретной части речи, отражающей морфологические характеристики этой части речи;

Функция – это роль словоформы при её актуализации в речевой деятельности.

Обобщённо-грамматическая семантика – это то значение, которое в речевой деятельности выражает та или иная форма для передачи смысла, обеспечивая понимание.

Триединство **формы – функции – семантики** позволяет обеспечивать понимание.

Работая с учащимися уровней владения русским языком А1 и А2, преподаватель может кратко объяснять семантику языковых единиц на материале учебника. Так, семантику и функцию глаголов с просьбой **начала действия** в форме императива можно объяснить на материале заданий: *Слушайте! Читайте! Говорите! Пишите!*

Преподаватель вместе с учащимися читает задание и объясняет:

«— В задании надо сразу (сейчас) начинать выполнять просьбу и эти действия, то есть *слушать, читать, говорить, писать*. В просьбе содержится идея не только начала действия, первой его фазы, но и идея **процесса действия без указания на его результат**. Это форма несовершенного вида в императиве».

Обобщённо-грамматическое значение **непосредственного совместного процесса действия**, то есть действия в форме глаголов несовершенного вида, представлено в учебнике формами: *слушаем, читаем, говорим, пишем; рисуем таблицу, учим новые слова, задаём вопросы, отвечаем на вопросы, рассказываем* и т.д.

Глаголы совершенного вида употребляются в императиве при требовании выполнения действий на перспективу или подготовки домашнего задания. В этом случае результат действия важен, он актуален, обязателен: *откройте книгу, прочитайте текст, прослушайте, скажите, запишите, запомните*. В задании подчёркивается необходимость доведения действия до конца и получения его результата: *дома прочитайте, напишите, прослушайте, выучите, проверьте* и т.д.

Вот таким образом преподаватель может постепенно формировать понимание семантики грамматической формы. И для того, чтобы иностранные учащиеся приобрели способность понимать тот язык, который они изучают, это следует делать постоянно.

Семантическая основа русской падежной и предложно-падежной системы подробно описана в монографии «Падежная и предложно-падежная система русского языка: функционально-семантический аспект» [Крючкова 2025(а)]. А в учебном пособии «Синтаксис простого и сложного предложения» представлена вся система русского языка с позиций формы, функции и семантики [Крючкова 2025(б)].

Литература

1. Крючкова Л.С. Проблемы понимания / непонимания в процессе учебной межкультурной коммуникации // Актуальные проблемы обучения русскому языку как иностранному и русскому языку как неродному. – М.: МГОУ, 2016. – С. 129-138.
2. Крючкова Л.С. Падежная и предложно-падежная система русского языка: функционально-семантический аспект. 6-е изд. – М.; Флинта. 2025(а). – 136 с.
3. Крючкова Л.С. Синтаксис простого и сложного предложения / Учебн. пособие. – М., Флинта, 2025(б). – 624 с.

L.S. Kryuchkova

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,

Scientific Consultant of the Russian Language Training Center

Moscow, Russia

e-mail: lkryuchkova@bk.ru

PROBLEMS OF FOREIGN STUDENTS UNDERSTANDING THE TEACHING MATERIAL IN RFL CLASSES

Abstract. In the context of intercultural communication between speakers of different languages and cultures, there are difficulties in understanding and communication related to the system of national verbal and non-verbal codes, as well as differences in expectations and prejudices, as each participant in cultural and linguistic contact has their own system of rules. Understanding as a cognitive activity involves perceiving, decoding the semantics of linguistic units and the text as a whole, as well as interpreting anything that is unclear or difficult to understand. In the learning process, the issues of understanding/non-understanding depend on the organization of the learning process itself, which must be ensured by the highly professional activities of the teacher and the availability of high-quality educational material presented at the level of modern teaching tools.

Keywords: Russian as a foreign language (RFL), understanding, misunderstanding, communicative activity, non-translation method of teaching, word form, word form function, generalized grammatical semantics of a word form.

О.А. Свешникова

sveshnikova-oa@rudn.ru

кандидат филологических наук, доцент

Института русского языка Российского университета дружбы народов

Москва, Россия

СПЕЦКУРС «ОСНОВЫ ПЕРЕВОДА» ДЛЯ СТУДЕНТОВ, ИЗУЧАЮЩИХ РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ

Аннотация. Обучение русскому языку как иностранному (РКИ) осуществляется последовательно: начиная с подготовительных отделений вузов, продолжается на основных факультетах. Эффективная профессиональная деятельность иностранных обучающихся обусловлена уровнем владения русским языком и коммуникативной компетентностью. Настоящая статья посвящена методическим аспектам преподавания письменного перевода студентам-нефилологам старших курсов, изучающим русский язык как иностранный. Представлен анализ существующих отечественных учебников по переводу, используемых в обучении РКИ. Описаны подходы к созданию учебно-методического пособия для курса «Теория и практика перевода», разработанного на кафедре русского языка №4 Российского университета дружбы народов (РУДН) специально для студентов, осваивающих технические специальности. Учебно-методическое пособие направлено не только на ознакомление учащихся с основными положениями теории письменного перевода, но и на систематизацию, повторение пройденных ранее материалов по русской лексике, грамматике и синтаксису. Учебно-методическое пособие базируется на общепринятых дидактических принципах постепенного усложнения учебного материала «от простого к сложному», примеры и задания приводятся на английском языке с последующим переводом на русский язык.

Ключевые слова: русский язык как иностранный (РКИ), основы перевода, учебно-методическое пособие, теория и практика перевода, иностранные студенты, нефилологические специальности.

Обучение переводу иностранных студентов, изучающих язык в среде носителей, началось в середине 1980-х годов. Методисты в рамках коммуниктивно-деятельностной методики разработали специальный курс обучения переводу для этой цели, который предназначен как для студентов гуманитарных, так и для студентов естественнонаучных

и технических факультетов. Общие положения теории перевода и обучения переводчиков отражены в работах Р.К. Миньяр-Белоручева [Миньяр-Белоручев 1980], Л.К. Латышева [Латышев 2005], В.Н. Комиссарова [Комиссаров 1990], Л.С. Бархударова [Бархударов 1975], чьи идеи нашли дальнейшее развитие в работах современных авторов.

Современные учебные пособия по курсу перевода для студентов филологических и нефилологических специальностей в большей своей части создавались для обучения профессиональных переводчиков [Алексеева 2008; Бреус 2008 и др.]. Также существуют современные учебно-методические пособия, в которых перевод рассматривается как один из аспектов обучения русскому языку как иностранному [Антонова 2018; Микова 2012; Нечаева 1994 и др.].

Внимание к переводу на русский язык связано с этапом обучения: это не только начальный курс перевода, но и завершающий этап обучения русскому языку.

Спецкурс «Теория и практика перевода» базируется на знаниях, умениях и навыках, которыми учащиеся овладели на предыдущих этапах изучения русскому языку, и способствует повышению языковой и коммуникативной компетентности в русском языке.

Основными **целями** спецкурса «Теория и практика перевода» являются:

- формирование умения быстро переключаться с одного языка на другой, основанного, с одной стороны, на полноценном владении родным (английским) языком и достаточном владении изучаемым (русским) языком, а с другой стороны – на знании соотносительных способов передачи идентичных значений в сопоставляемых языках;
- ознакомление учащихся с теоретическими основами переводческой практики;
- формирование базовых переводческих умений и навыков (базовой переводческой компетенции) на лингвистическом материале, где используется общелитературный и общенаучный язык в письменной форме.

Занятия на спецкурсе способствуют также уточнению и систематизации полученных ранее знаний по русскому языку путем сознательного сопоставления разноуровневых единиц родного и изучаемого языка; совершенствованию языковых и речевых умений и навыков в различных видах речевой деятельности на русском языке; преодолению интерференции родного языка.

Основными **задачами** курса «Теория и практика перевода», который является продолжением курса по русскому языку как иностранному, являются:

- углубление и расширение знания теоретических основ переводческой деятельности на материале текстов учебно-профессиональной сферы;

- развитие и совершенствование базовых переводческих умений и навыков на материале текстов учебно-профессиональной сферы;
- формирование умения составить на родном языке / языке-посреднике резюме, аннотацию, реферат, реферат-обзор текстов по специальности;
- формирование умения выявлять сопоставительные характеристики правил построения текстов жесткой структуры на контактирующих языках;
- формирование умения пользоваться общими терминологическими словарями, специальными справочниками и другими источниками информации;
- овладение минимумом общенаучной и специальной лексики на родном языке / языке-посреднике [Пугачев, 2016, с. 462].

Цель курса «Теория и практика перевода» для иностранных бакалавров технических и естественнонаучных направлений заключается в развитии базовых переводческих навыков и формировании переводческой компетенции. Это означает способность эффективно и адекватно осуществлять межъязыковую и межкультурную коммуникацию на материале текстов учебно-профессиональной сферы. В процессе обучения студенты повышают свой уровень лингвистической подготовки и развивают навыки анализа языкового материала с точки зрения сопоставительного и переводческого подходов.

Спецкурс «Теория и практика перевода» рассчитан на 72 (108) часа учебных занятий (2 часа в неделю в течение двух/трёх модулей). Увеличение количества часов обеспечивается дополнительными разделами и заданиями, отмеченными в пособии звёздочкой (*).

Спецкурс включает лекции-беседы по основам теории перевода и практические занятия. На практических занятиях закрепляются и углубляются теоретические знания, полученные в ходе лекций, формируются базовые переводческие умения и навыки.

На занятиях представлены различные **виды перевода**: а) устный и письменный; б) со словарем и без словаря; в) подготовленный и неподготовленный; г) перевод словосочетаний, предложений и целого текста.

В качестве основ теории перевода мы рассматриваем: сущность перевода; виды перевода; основные типы словарей и справочников, необходимых переводчику; понятие о единице перевода; перевод на уровне фонем; транскрипция и транслитерация; перевод на уровне морфем; перевод на уровне слова; дословный, или буквальный перевод, буквализмы; перевод на уровне предложения и целого текста; понятие реалий и способы их передачи (беспереводное заимствование, калькирование, гиперонимическая замена, замена функциональным аналогом, описательный перевод); переводческие трансформации: перестановки, замены, добавления, опущения; основные виды лексических замен:

конкретизация, генерализация, прием смыслового развития, целостное переосмысление; эквиваленты и вариантные соответствия; потенциальное и контекстуальное значение слова; использование синонимии и антонимии в процессе перевода; передача интернациональной лексики и «ложные друзья переводчика».

Существенное место в нашей системе профессиональной переводческой подготовки бакалавров занимают **грамматические проблемы перевода**, к числу которых мы относим: грамматические трансформации в процессе перевода; изменение конструкции; замену частей речи и членов предложения; трансформацию сложного предложения в простое и наоборот; замену сочинения подчинением и наоборот; членение и объединение предложений в процессе перевода; перевод беспредложных и предложно-падежных конструкций, выражающих различные смысловые отношения; перевод пассивных конструкций.

В конце работы спецкурса проводится **итоговая аттестационная работа** в форме теста и письменного задания. Проверяется умение переводить без словаря оригинальные тексты (в пределах пройденной тематики) с английского языка на русский. Контролируется также знание соотносительных способов передачи идентичных значений в сопоставляемых языках (преимущественно на материале языковых единиц, не имеющих прямой структурной аналогии в другом языке).

На кафедре русского языка №4 РУДН было разработано и подготовлено учебно-методическое пособие «Теория и практика перевода» [Маханькова, Свешникова 2021] для студентов технических и естественнонаучного профилей, которое знакомит студентов с теоретическими основами переводческой деятельности. В пособии содержатся теоретические основы переводческой деятельности, упражнения на различные типы переводческих трансформаций, задания для совершенствования лингвистической подготовки, развития навыков осмысления языкового материала и единиц функциональной грамматики с сопоставительно-переводческих позиций, развития способности мыслить в контексте двух культур, повышения социокультурной компетенции, расширения кругозора, а также задания для промежуточного и итогового контроля. Учебно-методическое пособие предназначено для иностранных студентов-бакалавров III-IV курсов.

Цель пособия заключается в ознакомлении студентов с основами теории и практики письменного перевода. Примеры и практические задания приводятся на английском языке и имеют перевод на русский язык. Также есть задания, в которых студентам предлагается найти и объяснить переводческие трансформации на их родном языке в сопоставлении с русским. В задания включены примеры различной сложности, поэтому

методика работы будет во многом зависеть от уровня подготовки аудитории, академических часов и т.п. Так, например, преподаватель может отобрать для работы в аудитории несколько предложений для перевода, а остальные задать на дом и проверить на следующем занятии. Каждое задание или пример служит для иллюстрации какого-то одного языкового явления или приёма перевода. В примерах и заданиях нужный языковой фрагмент выделен курсивом. Переводческие трансформации редко встречаются в чистом виде, поэтому при переводе переводчик решает целый комплекс задач. В процессе обучения в методических целях рекомендуется обращать внимание на решение конкретной задачи.

При написании пособия использовались различные источники – отечественные и зарубежные учебники и пособия по переводу, публикации по проблемам перевода в современных периодических изданиях. Пособие успешно прошло апробацию в группах студентов-иностранцев 3-4 курсов физико-математического факультета и инженерной академии различных специальностей.

Как одна из ведущих форм обучения используется сопоставительный анализ оригиналов с переводами, выполненными специалистами, а также проводимое в аудитории совместное (с преподавателем) обсуждение и редактирование переводов, выполненных студентами, – обсуждение типичных ошибок и наиболее удачных переводческих решений.

В пособии содержатся сведения по теории перевода и упражнения, направленные на формирование у обучающихся навыков перевода текстов. Структура учебно-методического пособия «Теория и практика перевода» включает в себя теоретические сведения об основных **типах переводческих трансформаций**:

1. Перестановки.

2. Грамматические замены. Замена формы слова. Замена частей речи. Замена членов предложения. Замена английской пассивной конструкции русской активной конструкцией и наоборот. Замена простого предложения сложным и сложного простым. Замена союзной связи бессоюзной.

3. Добавления.

4. Опускания.

5. Лексические замены. Конкретизация. Генерализация. Антонимический перевод.

6. Целостное преобразование.

7. Компенсация.

8. Перевод интернациональной лексики. «Ложные друзья переводчика».

9. Итоговые задания.

10. Задания для самостоятельной работы.

Все задания, представленные в пособии, учитывают уровень языковой подготовки студентов и выстроены по принципу «от простого к сложному». Так, например, при изучении первой темы («Перестановки») студенты сначала сравнивают словосочетание на английском языке с русским переводом, при этом случаи перестановки выделены курсивом: *air temperature* – температура *воздуха*, *birth certificate* – свидетельство *о рождении*. При сопоставлении атрибутивных сочетаний студенты также повторяют падежи – называют падеж определяемого слова в словосочетаниях на русском языке.

Задания спецкурса также направлены на сопоставление двух языков, а также повторение и закрепление знаний по РКИ, которые были усвоены ранее. Примерами таких заданий могут быть:

Составьте словосочетания, употребив данные в скобках слова в родительном падеже:

Кафедра ... (*русский язык*), научный центр ... (*мировой уровень*), дизайн ... (*архитектурная среда*), студенты ... (*инженерная академия*), перевод ... (*научная статья*), каналы ... (*мобильная связь*), высота ... (*телевизионная башня*), физика ... (*твёрдое тело*), двигатели ... (*внутреннее сгорание*), режим ... (*реальное время*).

Например, при изучении темы перестановок студентам предлагаются задания на составление словосочетаний в нужном падеже:

Доступ к ... (*нужные файлы или папки*), распределение электронов по ... (*энергетические уровни*), передача данных по ... (*обычные телефонные сети*), толчок к ... (*дальнейшее развитие*), рецензия на ... (*дипломная работа*), выход в ... (*глобальная сеть*), влияние на ... (*химическая реакция*), управление ... (*космические полёты*), расстояние между ..., (*крупные города*), взаимодействие с ... (*серная кислота*), двигатель с ... (*вращательное движение*).

При изучении приёма перестановки студентам предлагается для тренировки перевод наименований названий международных организаций, учреждений, географических названий, которые вызывают большой интерес у студентов. Например:

United Nations General Assembly. – Генеральная Ассамблея ООН.

World Peace Council. – Всемирный Совет Мира.

The Cape of Good Hope. – Мыс Доброй Надежды.

Контролем в заданиях такого типа является таблица для ответов, которая является эффективным и быстрым способом проверки как для студента, так и для преподавателя.

А. Перестановка			Б. Нет перестановки		
1.	2.	3.	4.	5.	6.
7.	8.	9.	10.	11.	12.

При рассмотрении темы порядка слов в предложении студентам предлагается сравнить два предложения на русском и английском языках: центр высказывания английского предложения находится в начале предложения, русского – в конце предложения. Это необходимо учитывать при переводе.

1	4	3	2
An international film festival /	4 июня / в Париже /	начнёт свою работу /	
2	3	4	1
will begin / in Paris / on June, 4.	международный кинофестиваль.		
1. подлежащее (S)	4. обстоятельство времени		
2. сказуемое (P)	3. обстоятельство места		
3. обстоятельство места	2. сказуемое (P)		
4. обстоятельство времени	1. подлежащее (S)		

Задание. Сравните порядок слов в английских и русских предложениях. Обозначьте цифрами подлежащее, сказуемое, обстоятельства.

1. We had an examination in mathematics today. – Сегодня у нас был экзамен по математике. 2. A new glass works has been built in 1963 in Kazan. – В 1963 году в Казани был построен новый стекольный завод. 3. She studied music in college. – В колледже она изучала музыку. 4. The sky cleared after the storm. – После грозы небо прояснилось. 5. A lot of people live in the city. – В городе живёт много людей.

В теме «Перестановки» студенты ещё раз повторят синтаксис: обстоятельства, дополнение (объект), определение. Дается краткий теоретический комментарий к каждой теме.

Обстоятельство (the Adverbial Modifier) характеризует действие, состояние или качество лица или предмета, обозначая время, место, образ действия, причину, степень, цель совершения этого действия:

They will travel by train to Paris tomorrow morning. – Завтра утром (когда? – обстоятельство времени) они отправятся в Париж (куда? – обстоятельство места) поездом (как? каким способом? – обстоятельство образа действия).

И в задании повторяются виды обстоятельств:

Обратите внимание, на какой вопрос отвечает обстоятельство в русском предложении и что оно обозначает.

1. John lives *in the south of England*. – Джон живёт *на юге Англии*. (Где? – место) He went *south*. – Он поехал *на юг*. (Куда? – место) My friend is *from Africa*. – Мой друг *из Африки*. (Откуда? – место) 2. See you *on Monday*. – Увидимся *в понедельник*. (Когда? – время) 3. The flight was delayed *because of fog*. – Вылет был задержан *из-за тумана*. (Почему? Отчего? По какой причине? – причина) 4. I'm here *on business*. – Я здесь *по делам*. / She went to England *to learn English*. – Она поехала в Англию *изучать английский язык*. (Зачем? Для чего? С какой целью? – цель) 5. *If there is a need*, the period may be prolonged up to one month. – *В случае необходимости* этот срок может быть продлён на месяц. (Если? При каком условии? – условие) 6. You can book seats *for free online*. – Вы можете забронировать места *бесплатно через Интернет*. (Как? Каким образом? Каким способом? – образ действия).

Далее студенты самостоятельно работают с заданием, в котором сопоставляют примеры на английском и на русском, определяют обстоятельство в русском предложении и называют его вид.

Далее повторяем, что такое дополнение (объект):

Объект (the Object) – местоимение или существительное, на которое направлено действие. Отвечает на вопросы кого/чего? кому/чему? кого/что? кем/чем? о ком/о чём?: I received an invitation two days ago. – Я получила (что?) приглашение два дня назад.

Пример задания: Задайте вопрос к объекту в русском предложении.

1. He gave *me* gorgeous flowers. – Он подарил *мне* красивые цветы. 2. We congratulated *Anna* on her success. – Мы поздравили *Анну* с успехом. 3. Uranium can be produced *from thorium*. – Уран можно получить *из тория*. 4. I study chemistry at the university. – Я изучаю химию в университете. 5. English people love to talk *about the weather*. – Англичане любят говорить *о погоде*.

Затем повторяется тема «Определение»:

Определение (the Attribute) характеризует субъект или объект. Отвечает на вопросы *какой? который? и чей?*: The sea water is *salty*. – (какая?) *Морская* вода (какая?) *солёная*.

Например, назовите части речи, с помощью которых выражено определение в русском языке. Задайте вопрос к определению.

1. A *pretty, young* lady stopped a taxi in a *big* square. – *Симпатичная молодая* женщина остановила такси на *большой* площади. 2. The *discussed* question is very important. –

Обсуждаемый вопрос очень важен. 3. Anders's office is on the *seventh* floor. – Офис Андерса на *седьмом* этаже. 4. My mother is the best person in the world! – Моя мама – самый лучший человек на свете! 5. It's *river* sand, not *sea* sand. – Это *речной* песок, а не *морской*.

Студенты нередко используют электронных переводчиков на своих мобильных телефонах, которые переводят текст на русский язык не всегда правильно/корректно. Важное умение, которое и формируется в процессе обучения РКИ, это навык адаптации переводного текста на русский язык. Иностранные студенты не всегда могут это сделать, поэтому в пособие есть задания на порядок слов в предложении, повторение падежей, конструкций со словом *который*. Такие конструкции вызывают трудности, поэтому в разделе «Замены» (замена простого предложения сложным и сложного простым) студентам предлагается ещё раз потренироваться.

Задание. Раскройте скобки, поставив *который* в нужный род, число и падеж.

1. *This is a rule not to be forgotten.* – Это правило, (*который*) не следует забывать.
2. *The book which I read yesterday was rather interesting.* – Книга, (*который*) я прочитал вчера, была довольно интересной.

В разделе грамматические замены (замены одних грамматических единиц другими; замены форм слова; частей речи; членов предложения; простого предложения сложным и наоборот; главного предложения придаточным и наоборот; подчинения сочинением и наоборот и т.д.) повторяем форму слов, сопоставляем примеры на английском и русском:

а) форме множественного числа в английском языке может соответствовать форма единственного числа в русском языке:

<i>the Stone Ages</i>	каменный век
<i>contents</i>	содержание
<i>weapons</i>	оружие
<i>stairs</i>	лестница
<i>wages</i>	заработная плата

б) форме единственного числа в английском языке может соответствовать форма множественного числа в русском языке:

<i>money</i>	деньги
<i>information</i>	новости/сведения/информация
<i>vacation</i>	каникулы
<i>evidence</i>	показания
<i>debate</i>	прения/дебаты

При изучении замен грамматического времени повторяем главные и придаточные предложения, виды глаголов в русском языке:

а) замена формы настоящего времени Present Indefinite в придаточных предложениях времени или условия в английском языке на форму будущего времени в русском языке:

When your papers <i>are ready</i>	Когда твои документы <i>будут готовы</i>
(subordinate clause), you	(придаточное предложение), ты смо-
can leave at once (main	жешь сразу уйти (главное предложе-
clause).	ние).

б) замена форм настоящего времени Present Perfect и Present Perfect Continuous, обозначающие завершённое / законченное действие, на глаголы прошедшего времени совершенного или несовершенного вида при переводе на русский язык:

I <i>have written</i> six letters	Я <i>написал</i> (сов. вид) шесть пи-
since breakfast.	сем после завтрака.
I <i>have been writing</i> letters	Я <i>писал</i> (несов. вид) письма
since breakfast.	после завтрака (всё это время).

Повторяем виды глаголов в заданиях: вставьте вместо точек глагол совершенного или несовершенного вида.

1. Анна любит ... (*готовить, приготовить*). 2. Не надо ... (*откладывать, отложить*) на завтра то, что можно ... (*делать, сделать*) сегодня. 3. Как тебе удалось ... (*учить, выучить*) китайский язык за год? 4. Вы должны каждый день ... (*узнавать, узнать*) что-то новое. 5. Моя цель — ... (*заканчивать, закончить*) университет и ... (*получать, получить*) диплом.

В теме «Замена частей речи» повторяем части речи в русском языке. Например, замена прилагательного (чаще всего образованного от географического названия) существительным и существительного прилагательным:

The <i>Congolese</i> Embassy	посольство <i>Конго</i>
<i>European</i> security	безопасность в <i>Европе</i>
The <i>British</i> Government	правительство <i>Великобритании</i>
The <i>Nobel</i> Prize	<i>Нобелевская</i> премия
Lake <i>Geneva</i>	<i>Женевское</i> озеро
<i>peace</i> talks	<i>мирные</i> переговоры

Повторяем основные части речи в русском языке: имя существительное (*бетон, кипение, прочность, инженер*); имя прилагательное (полное: *пластичный*; краткое: *пластичен*); глагол (несов. в.: *решать*; сов. в.: *решить*); глагольные формы: причастия (активные: *решающий, решавший, решивший*; пассивные полные: *решаемый, решённый*; пассивные краткие: *решён*) и деепричастия (*решая, решив*); имя числительное (*три, третий*); местоимение (*она, этот, каждый, кто-нибудь, что*); наречие (*редко, всегда*); предлог (*к, из-за*); союз (*а, или, чтобы*); частица (*не, только*).

И закрепляем в заданиях после теоретического комментария:

Назовите части речи, к которым относятся выделенные слова. Заполните таблицу.

1. Бакалавры учатся *только* четыре года. 2. Китай *резко* увеличил добычу газа. 3. Сессия *уже* закончилась. 4. Я живу *на пятом* этаже. 5. В *нашем* городе *нет* аэропорта, *поэтому* я езжу в Москву на поезде. 6. Вода *в озере зимой* замерзает. 7. Здание *надёжно* защищено *от* разрушения. 8. Существует *две* теории происхождения нефти. 9. Он *всегда* делает домашнее задание *быстро*. 10. *Темно, не видно даже* луны на небе. 11. Самый *первый* в мире компьютер был создан *ещё* в 1941 году. 12. Дом оштукатурен *и снаружи, и внутри*. 13. Мой брат – студент *второго* курса. 14. В *девятом* блоке *шестнадцать* этажей. 15. Яблоки дорогие, *но* сладкие. 16. Мы спускаемся *вниз*. 17. Вес *каждой из* звёзд Кремля доходит *до* тонны. 18. Если устал, отдохни. 19. Я не знаю, как жить, *если* ты уйдёшь.

Числительное	Местоимение	Наречие	Предлог	Союз	Частица

Отдельно рассматривается перевод английского герундия, который может переводиться на русский язык:

а) существительным:

Reading is my hobby. – Чтение – моё хобби.
Smoking is forbidden. – Курение запрещено.

б) инфинитивом:

I like *playing* football. Я люблю *играть* в футбол.
This place is worth *visiting*. Это место стоит *посетить*.

в) деепричастием:

They walked quickly without <i>stopping</i> to rest.	Они шли быстро, не <i>останавливаясь</i> для отдыха.
We enrich our knowledge by <i>reading</i> books.	<i>Читая</i> книги, мы обогащаем свои знания.

г) прилагательным:

a <i>dancing</i> hall	<i>танцевальный</i> зал
a <i>swimming</i> pool	<i>плавательный</i> бассейн
<i>reading</i> hall	<i>читальный</i> зал

д) глаголом в личной форме (в придаточном предложении):

He couldn't remember her ever <i>laughing</i> .	Он не помнил, чтобы она когда-нибудь <i>смеялась</i> .
<i>Thank you for coming</i> .	<i>Спасибо, что пришли</i> .

Следует отметить, что некоторые английские существительные переводятся как личной формой глагола, так и отглагольными существительными, например:

Lola plans <i>going to</i> London next year.	Лола планирует <i>поехать</i> в Лондон на будущий год.
	Лола планирует <i>поездку</i> в Лондон на будущий год.

После заданий на определение частей речи в русском языке, которые соответствуют английскому герундию, предлагается задание на замену глагольных словосочетаний именными:

Выпускать книгу, *реализовывать* проект, *подготовить* презентацию, *заменить* двигатель, *загрузить* файл, *выбирать* метод, *защитить* диссертацию, *реконструировать* стадион, *построить* график, *анализировать* проблему, *очистить* диск, *хранить* информацию, *автоматизировать* технологию, *установить* приложение, *возвести* (с/д) мост, *собрать* и *передать* данные, *рассчитать* нагрузку, *обновить* (в/вл) браузер, *эксплуатировать* автомобиль, *строить* школу, *установить* (в/вл) связи.

И так последовательно в каждой теме мы так или иначе вспоминаем, сопоставляем, сравниваем две неродственные грамматические системы, но при этом понятные носителям языков.

Одним из важных условий эффективного управления процессом обучения является мониторинг знаний и умений учащихся. В конце каждого из разделов предлагаются **контрольные задания**, а в качестве **итоговых заданий** – тестовые задания закрытого типа, в которых нужно выбрать один вариант ответа, и оригинальный текст, в котором студентам предлагается сопоставить текст на английском языке и его перевод на русский

и определить типы переводческих трансформаций. Например, определите вид трансформации:

Organization of Petroleum-Exporting Countries (ОПЕС). – Организация стран-экспортёров нефти (ОПЕК).	а) опущение б) конкретизация в) перестановка г) генерализация
Victoria Falls is the largest waterfall in the world. – Водопад Виктория – самый большой водопад в мире.	а) замена членов предложения б) добавление в) замена формы слова г) перестановка

В завершении курса проводится **итоговая аттестационная работа** в форме теста и письменного задания. Проверяется умение переводить без словаря оригинальные тексты (в пределах пройденной тематики) с английского языка на русский. Контролируется также знание соотносительных способов передачи идентичных значений в сопоставляемых языках (преимущественно на материале языковых единиц, не имеющих прямой структурной аналогии в другом языке).

Специфика преподавания курса перевода бакалаврам на инженерном, экологическом факультетах и факультете физико-математических и естественных наук заключается в том, что в одной учебной группе могут оказаться студенты разных профилей, а также различных специальностей одного профиля. Подобная ситуация, равно как и филологическое образование преподавателя, делают невозможным использование на занятиях по переводу текстового материала узкоспециализированной направленности. Одним из вариантов решения данной проблемы мы считаем обращение к лингводидактической типологии учебно-научных текстов, разработанной с позиций коммуникативной грамматики и текстоцентризма, поскольку анализ заголовков текстов, репрезентирующих тему, позволяет разделить весь текстовый массив на несколько групп, наиболее актуальными из которых являются тексты о естественных и производственных процессах, а также о предметах в широком смысле этого слова (предмет как исходное сырье, предмет как результат процесса, предмет как орудие осуществления процесса).

Структура таких текстов, как правило, является результатом реализации грамматических и семантических возможностей имен, которые выступают в качестве заголовка. Такой подход к систематизации фактов языка и речи позволяет нам анализировать текст в единстве его формы и содержания. И суть процесса перевода в этом случае сводится

нами к выявлению путей передачи средствами другого языка характера предметных отношений экстралингвистической области, изучаемой дисциплинами инженерно-технического цикла.

Литература

1. Алексеева И.С. Профессиональный тренинг переводчика. – СПб: Перспектива, 2008. – 288 с.
2. Алексеева И.С. Текст и перевод. – Москва: Международные отношения, 2008. – 184 с.
3. Бархударов Л.С. Язык и перевод (Вопросы общей и частной теории перевода). М.: Междунар. отношения, 1975. – 240 с.
4. Брагина М.А., Булгарова Б.А., Попович И.Ю. Определение перевода и его объектов в целях обучения иностранцев русскому языку // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. 2015. № 3. – С. 80-88.
5. Микова С.С., Антонова А.В., Штырина Е.В. Теория и практика письменного перевода. – Москва: РУДН, 2013.
6. Антонова В.В. Переводим на русский язык: II сертификационный уровень: учебное пособие. – Москва: РУДН, 2018. – 112 с.
7. Бреус Е.В., Казакова Т.А. Практические основы перевода. – СПб.: Перспектива, 2008. – 320 с.
8. Комиссаров В.Н. Теория перевода (лингвистические аспекты): Учебник для инст-тов и фак-тов иностр. яз. – М.: Высш. шк., 1990. – 253 с.
9. Латышев Л.К. Технология перевода: Учебное пособие для студ-тов лингв. вузов и фак-тов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Академия, 2005. – 320 с.
10. Иванова В.В., Карелова М.А., Маханькова И.П., Свешникова О.А.. Принципы создания учебно-методических пособий для иностранных студентов технического (естественнонаучного) и гуманитарного профилей к курсу «основы перевода» и их адаптация для интернет-курса // Мир русского слова. 2022. № 3. – С. 100-111.
11. Маханькова И.П., Свешникова О.А. Основы перевода: учебно-методическое пособие для иностранных студентов технического и естественнонаучного профилей. – Москва: РУДН, 2019. – 74 с.
12. Маханькова И.П., Свешникова О.А. Теория и практика перевода: учебно-методическое пособие для иностранных студентов технического и естественнонаучного профилей. – Москва: РУДН, 2021. – 107 с.

13. Миньяр-Белоручев Р.К. Общая теория перевода и устный перевод. – М.: Воениздат, 1980. – 237 с.
14. Нечаева В.М. Методика обучения переводческой деятельности. – Москва: Русский язык, 1994.
15. Попович И.Ю. Место перевода с родного языка в процессе усвоения русского языка как иностранного // Теория и практика общественного развития. 2011. № 2. – С. 368-370.
16. Пугачев И.А. Профессионально ориентированное обучение русскому языку как иностранному: теория, практика, технологии: монография. – Москва: РУДН, 2016. – 483 с.

O.A. Sveshnikova

PhD, Associate professor

of the Institute of the Russian Language

Patrice Lumumba Peoples' Friendship University of Russia

Moscow, Russia

e-mail: sveshnikova-oa@rudn.ru

THE SPECIAL COURSE "BASICS OF TRANSLATION" FOR STUDENTS WHO STUDY RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Abstract. Teaching Russian as a foreign language is carried out in a consistent manner: starting with the preparatory departments of universities, it continues at the main faculties. The effective professional activity of foreign students is determined by the level of Russian language proficiency and communicative competence. This article focuses on the methodological aspects of teaching written translation to non-philology students of senior courses who study Russian as a foreign language. It presents an analysis of existing domestic textbooks on translation used in teaching Russian as a foreign language. The article describes approaches to creating a teaching and methodological guide for the course "Theory and Practice of Translation," which was developed by the Department of Russian Language No. 4 at the Peoples' Friendship University of Russia specifically for students studying technical specialties. The teaching and methodological guide is aimed not only at introducing students to the basic principles of written translation theory, but also at systematizing and reviewing previously learned materials on Russian vocab-

ulary, grammar, and syntax. The teaching aid is based on the generally accepted didactic principles of gradual complication of the educational material "from simple to complex", and examples and tasks are given in English with subsequent translation into Russian.

Keywords: Russian as a Foreign Language (RFL) translation basics, educational and methodological guide, theory and practice of translation, foreign students, non-philological specialties.

А.В. Хруненкова

anna.khrunenкова@mail.ru

кандидат филологических наук, доцент

Санкт-Петербургского государственного университета

Санкт-Петербург, Россия

НЕКОТОРЫЕ ВИДЫ ТВОРЧЕСКИХ ЗАДАНИЙ ПО ФРАЗЕОЛОГИИ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Аннотация. В статье рассматриваются некоторые виды творческих заданий по фразеологии в практике преподавания русского языка как иностранного (РКИ). В качестве наглядности приводятся примеры выполнения творческих заданий. Апробация предложенных заданий проходила в 2023-2025 гг. в рамках курса по русской фразеологии (лингвокультурологический аспект) для иностранных обучающихся, владеющих русским языком в объеме В2-С1. Данные творческие задания, которые, как правило, выполняются в группе, предполагают создание по определенным правилам связного текста в устной или письменной форме. Целью рассматриваемых в докладе творческих заданий является, с одной стороны, умение работать с фразеологизмами в рамках заданной проблематики, с другой – индивидуализация получаемых результатов и активизация языковых ресурсов в различных коммуникативных ситуациях.

Ключевые слова: русский язык как иностранный (РКИ), фразеологизмы, коммуникативная компетенция, творческие задания, креативное мышление, иностранные обучающиеся, продвинутый этап обучения.

Актуальность включения фразеологизмов в содержание обучения русскому языку как иностранному обусловлена рядом причин. Во-первых, фразеологизмы являются хранителями национально-культурной информации, которая, по мнению В.Н. Телия, отражает разные формы осознания – от древнейших до современных [Телия 1996, с. 75]. Основной целью лингвокультурологического анализа фразеологических единиц является «выявление и описание культурно-национальных коннотаций, узуально сопровождающих значение в форме образных ассоциаций с эталонами, стереотипами и другими культурными знаками и соотносимых друг с другом посредством когнитивных процедур, придающих этим коннотациям осмысление» [Телия 1993, с. 308].

Во-вторых, коммуникативно ориентированный подход в обучении направлен на формирование у обучающихся коммуникативной компетенции, под которой понимается «способность решать средствами иностранного языка актуальные для учащихся и общества задачи общения из бытовой, учебной, производственной и культурной жизни; умение учащегося пользоваться фактами языка и речи для реализации целей общения» [Азимов 2009, с. 98].

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод о том, что высоким показателем владения коммуникативной компетенцией является успешное общение иностранных учащихся с носителями русского языка, в процессе которого инофоны корректно выражают свои мысли и коммуникативные намерения, используя при этом всё богатство языковых средств русского языка, включая фразеологические единицы.

Согласно интерпретационной модели значения идиом, коммуниканты с помощью фразеологизма могут осуществлять различные ментальные операции:

- 1) обмениваться денотативной информацией о происходящем в мире;
- 2) сообщать и воспринимать оценку происходящего;
- 3) получать впечатление от образа, лежащего в основе внутренней формы фразеологизма;
- 4) испытывать эмоцию (эмоциональное отношение) к сказанному или услышанному [Ковшова 2009, с. 10].

Кроме того, по нашему мнению, одним из эффективных способов активизации фразеологизмов в речи является выполнение инофонами творческих заданий, которые отличаются от заданий условно-речевого типа тем, что, во-первых, обладают «элементом свободы» в процессе решения поставленной задачи; во-вторых, при выполнении творческих заданий язык из объекта изучения превращается в способ передачи информации, является формой выражения собственных идей, мыслей, чувств и целей. По определению В.И. Андреева, учебно-творческая задача есть «такая форма организации содержания учебного материала, при помощи которого педагогу удастся создать учащимся творческую (проблемную) ситуацию, прямо или косвенно задать цель, условия и требования учебно-творческой деятельности, в процессе которой учащиеся активно овладевают знаниями, умениями, навыками, развивают творческие способности личности» [Андреев 1988, с. 178].

В данной статье рассмотрим некоторые виды творческих заданий, целью которых является активизация речевой коммуникации у студентов-иностранцев продвинутого этапа обучения. Апробация предложенных заданий проходила в 2023-2025 гг. в рамках

курса по русской фразеологии (лингвокультурологический аспект) для иностранных обучающихся, владеющих русским языком в объеме В2-С1.

Приведем примеры некоторых творческих заданий.

1. «Ты узнаешь меня по имени...»

Обучающиеся загадывают имя. К каждой букве имени они подбирают фразеологизм и составляют связный текст. Другие студенты должны услышать фразеологизмы в звучащем тексте и назвать имя. В качестве задания преподаватель может предложить загадать не имя, а родной город учащегося, название страны и т.д.

Например:

Все в школе знали, что Пете *Медведь на ухо наступил*. Его пение на уроках музыки вызывало у одноклассников смех. Отчаявшись, он просто надеялся на *Авось да небось*: авось учительница поставит тройку просто так. Но учительница однажды сказала ему: «Петя, в любом деле *“Конец – делу венец”*. Хочешь хорошо спеть на выпускном? Тогда записывайся в хор». Петя пришёл на первую репетицию в полной растерянности. Дирижёр хора, видя его страх, объяснил: «Наше искусство требует терпения. Помни золотое правило: *Семь раз отмерь, один раз отрежь*. Сначала научись слушать и чувствовать ритм». Он показал мальчику, как брать простейшие ноты, после чего в душе у Пети *из Искры возгорелось пламя* – появился первый интерес, первая надежда. Прошли годы. Петя не стал великим певцом, но руководил школьным хором и учил детей тому, что понял сам: настоящая *Мудрость приходит с годами*. Она заключается не в идеальном слухе, а в понимании, что любое, даже самое маленькое дело, нужно доводить до конца.

Ответ: **МАКСИМ**

Следует отметить, что при выполнении данного задания преподаватель может ограничить тематический выбор фразеологизмов или предложить свободу выбора. Кроме того, преподаватель может дать название истории, например: «*Случай в кафе*», «*Кругосветное путешествие*», «*Как я стал музыкантом*». Или указать, в каком стиле речи должен быть представлен рассказ.

2. «Перепиши сказку».

Данное задание предполагает, что за основу берется известная русская сказка, например, «*Сказка о рыбаке и рыбке*» А.С. Пушкина. Задача обучающихся – сохранить основную сюжетную линию и образ героев, но изменить место и время действия. В ходе «написания» сказки необходимо использовать фразеологизмы. Как и в предыдущем задании, преподаватель может ограничить выбор фразеологических единиц (предложить список необходимых для использования фразеологизмов) или дать возможность учащимся самостоятельно сделать свой выбор.

Приведем пример сказки, созданной группой студентов из трёх человек (Китай, Узбекистан) по мотивам «Сказки о рыбаке и рыбке» А.С. Пушкина.

«Сказка о мышке». Жили-были под самой крышей старого питерского дома муж с женой. *Век свой доживали* в коммуналке. Муж работал охранником в ближайшем гипермаркете, а в выходные *вкалывал как проклятый* таксистом. Супруга же его в основном проводила время *сложив руки* за стареньким телевизором. Однажды во время ночного обхода *попалась* мужу на глаза мелкая воришка-мышка, которая пыталась стащить пару кусков сыра. Первый раз старик её отпустил, второй – тоже, а в третий – *взял*, что называется, *за шиворот*. Мышка была волшебная, она умела говорить. Писклявым таким голоском и говорит:

— Ну что, служивый, *взял так взял*. Не веди меня к начальству, отпусти лучше. Я не простая, я *на особом счету*. Исполню все твои желания!

А старик был человек не жадный, *с жиру не бесился*. Подумал: «Да чего её, зверюшку, в капкане держать?» — вздохнул и разжал пальцы.

— Иди, – говорит, – с богом. Мне твои подарки не нужны, я и так *сыт по горло* своей работой.

Вернулся он после смены домой, рассказал, дурак, жене про мышку. Как услышала это старуха, так *глаза на лоб полезли*. И *подняла она шум и гам*.

— Ах ты, валенок несчастный! – закричала она. – У нас ничего путного, а тут такой шанс! Беги, разыщи ту мышку, чтоб она нам для начала сделала красивое жильё, холодильник новый, чтобы он не гудел, а то наш старый уже, только продукты портит!

Не стал старик *лить воду*, пошёл назад в торговый центр. Ходит между стеллажами, шепчет: «Мышка, выйди, я не со зла...» Глядь – а она тут как тут, у ноги его усами шевелит.

— Ну что, – говорит, – хозяин, надумал что-то?

— Да вот, – старик переминается с ноги на ногу, – жена замучила. Холодильник, говорит, нужен новый, а то наш совсем...

Не успел договорить, глядь – а дома-то холодильник уже стоит, новый-новёшенький, и морозилка большая, *глаз не отвести*.

Обрадовался старик, думал – теперь-то у жены *камень с души свалится*. Ан нет! Наутро старуха его будит:

— Мало! *Глаза разбежались* у меня! Этот холодильник в нашей развалюхе смотрится, *как на корове седло*. Иди к своей мышке, скажи – хотим евроремонт в двушку, с джакузи и умным домом, чтобы я с пульта всем управляла!

Опять поплёлся старик *повесив нос*. Стыдно ему перед мышкой, но делать нечего. Вышла мышка, выслушала и хвостом вильнула: «Будет вам!»

Вернулся муж – остоленел. Стоит их коммуналка, а внутри – прямо сказка: мрамор, хром, светильники дизайнерские. А старуха уже *новую песню завела*:

— Что это я, весь день дома сижу? Хочу быть блогером, чтоб подписчиков миллион, да денежный поток!

И пошло, и понеслось. Бегал старик к мышке *как белка в колесе*. Стала старуха сначала блогершей, потом коучем, бизнес-леди потом... *Черта лысого захотела* – чтобы сама мышка у неё в студии *на побегушках была!*

Поплёлся старик в последний раз, *душа в пятки ушла*. Мышь его выслушала, ничего не сказала, лишь хвостиком вильнула и *как сквозь землю провалилась*.

Стоит он, смотрит в пустоту, а потом медленно побрёл домой. Идёт, а в голове одна дума: «Ну всё, приехали, сейчас мне *влетит по первое число...*»

Пришёл. А на месте их шикарной двушки снова старая коммуналка. В пыльной комнате старуха на табуретке сидит, в свой старый разбитый телефон уставившись, и тихо так повторяет: «Лайки бы... хоть пару лайков...» А на кухне тот самый древний холодильник загудел, *вводя в заблуждение* насчёт своей работоспособности.

И всё стало, как прежде. Только мышку в торговом центре больше никто не видел. *След её простыл...*

В заключение отметим, что изучение фразеологии является важным звеном в усвоении русского языка инофонами. По нашему мнению, предложенные виды творческих заданий развивают языковую догадку и критическое мышление инофонов, активизируют эмоциональную сторону речи, формируют лингвокультурологическую компетенцию и способствуют непринужденному межличностному общению с представителями изучаемого языка.

Основными функциями подобных заданий являются учебно-тренировочная, стимулирующая и развивающая креативные способности учащихся-инофонов. Выполнение творческих заданий включает целый спектр разнообразных действий: отбор языкового материала, исследование, осмысление, интерпретация, групповое обсуждение и, наконец, индивидуализацию результата.

Литература

1. Азимов А.Г, Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: ИКАР, 2009. – 448 с.

2. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности: Основы педагогики творчества. – Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1988. – 238 с.
3. Ковшова М.Л. Семантика и прагматика фразеологизмов (лингвокультурологический аспект): Дис. ... доктора филол. наук. М., 2009. – 49 с.
4. Телия В.Н. Культурно-национальные коннотации фразеологизмов (от мировидения к миропониманию) // Славянское языкознание. XI междунар. съезд славистов. М., 1993. – С. 302–314.
5. Телия В.Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. – М.: Языки русской культуры, 1996. – 288 с.

A. V. Khrunenкова

Candidate of Philological Sciences,

Associate Professor of St. Petersburg State University

St. Petersburg, Russia

e-mail: anna.khrunenкова@mail.ru

SOME TYPES OF CREATIVE TASKS ON PHRASEOLOGY IN THE PRACTICE OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Abstract. The article considers some kinds of creative tasks on phraseology in practice of teaching Russian as a foreign language. Examples of creative assignments are provided as illustrative. The validation of proposed tasks took place in 2023-2025 as part of the course on Russian phraseology (linguocultural aspect) for foreign students who speak Russian at level B2-C1. These creative tasks, which are usually performed in a group, involve the creation of a coherent text in oral or written form according to certain rules. The aim of the creative tasks discussed in the report is, on the one hand, to work with idioms within a given problem, and on the other - to individualize the results obtained and activate language resources in different communicative situations.

Keywords: Russian as a foreign language (RFL), phraseology, communicative competence, creative tasks, creative thinking, foreign students, advanced stage of education.

II. РУССКИЙ ЯЗЫК В МИРОВОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ: СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ И ТЕСТИРОВАНИИ ИНОСТРАНЦЕВ В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ

О.Н. Балтак

olesyabaltak@gmail.com

преподаватель РКИ и TEFL,

руководитель частной языковой школы *Languagegarden*,

преподаватель школы «Руссика» при Почётном консульстве РФ в Вероне

Верона, Италия

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ПОДГОТОВКЕ УЧА- ЩИХСЯ К НАПИСАНИЮ ЭКЗАМЕНАЦИОННОГО ЭССЕ В КОНТЕКСТЕ ЭКЗАМЕНА *A LEVEL RUSSIAN*

Аннотация. Английский государственный экзамен на знание русского языка *A Level Russian* состоит из трёх частей и по структуре напоминает британские экзамены на владение английским языком как иностранным. Письменная работа второй части (эссе) предполагает аналитический подход к выполнению задания, умение высказывать своё мнение, правильность и разнообразие используемых лексических и грамматических структур, отличное знание оригинального текста и культурно-исторического контекста. Список обязательных для изучения произведений включает в себя повесть А.С. Пушкина «Пиковая дама». Работа с аутентичным художественным текстом в иноязычной или билингвальной аудитории представляется достаточно непростой задачей, поэтому целью данного методического пособия является подготовка учащихся к чтению оригинального текста повести «Пиковая дама» и написанию эссе в контексте экзамена *A Level Russian*.

Ключевые слова: русский язык как иностранный (РКИ), экзамен *A Level Russian*, экзаменационное эссе, методические рекомендации, А.С. Пушкин, повесть А.С. Пушкина «Пиковая дама», ELI

Обязательное школьное образование в Великобритании включает в себя младшую и среднюю школу. В возрасте 16-ти лет ученики получают общее свидетельство о

среднем образовании (*General Certificate of Secondary Education/GCSE*), что даёт им возможность начать трудовую деятельность или продолжить обучение в старшей школе по программе *A Level* или *GCE Advanced Exam*, что в переводе означает «продвинутый уровень аттестата о среднем образовании». Программа *A Level* рассчитана на подростков 16-18-ти лет и направлена на подготовку к поступлению в высшее учебное заведение. Обучение длится два года и предполагает углублённое изучение выбранных предметов. Результаты экзаменов *A Level* признаются всеми британскими университетами, поэтому высокие баллы (A*) играют важную роль при принятии решения о зачислении в тот или иной университет. *A Level* по русскому языку даёт студентам преимущество при поступлении на такие направления, как русский язык, литература, история, политология.

Экзамен на знание русского языка *A Level* проводится частной экзаменационной комиссией *Edexcel* [Pearson Edexcel 2022]. Экзамен состоит из трёх частей и по структуре напоминает британские экзамены на владение английским языком как иностранным:

- аудирование, чтение и перевод (первая часть – *Paper 1*);
- перевод и письменная работа (вторая часть – *Paper 2*);
- устный экзамен (третья часть – *Paper 3*).

Письменная работа второй части (эссе) предполагает аналитический подход к выполнению задания, умение высказывать своё мнение, правильность и разнообразие используемых лексических и грамматических структур, отличное знание оригинального текста и культурно-исторического контекста. Список обязательных для подготовки к экзамену произведений включает в себя «Пиковую даму» А.С. Пушкина, «Ревизор» Н.В. Гоголя, «Вишнёвый сад» А.П. Чехова, «Один день Ивана Денисовича» А. Солженицына, «Неделю как неделю» Н. Баранской и «Сонечку» Л. Улицкой [Pearson Edexcel 2022, p.51].

Работа с оригинальным текстом А.С. Пушкина в иноязычной или билингвальной аудитории представляется достаточно непростой задачей. Учащиеся неизбежно столкнутся с большим количеством устаревших и незнакомых слов, непростой терминологией карточной игры конца XVIII – первой четверти XIX века, незнакомыми культурно-историческими реалиями. При выполнении письменного задания могут возникнуть дополнительные трудности, связанные с особенностями структуры и формата эссе.

Эссе – это не простой пересказ сюжета, а умение рассуждать, доказывать свою точку зрения и анализировать литературный текст. Чтобы написать грамотное эссе, важно учитывать основные правила построения текста, уметь правильно использовать цитаты и подбирать веские аргументы в поддержку своих тезисов. В эссе необходимо

продемонстрировать свой языковой, когнитивный и аналитический потенциал, способность аргументировать своё мнение и формулировать свои мысли ясно и грамматически правильно.

Для решения вышеперечисленных задач было создано методическое пособие по подготовке учащихся к написанию эссе по материалам повести А.С. Пушкина «Пиковая дама» в контексте экзамена *A Level Russian* [Балтак, Суходинцева 2025].

В **первой части** методического пособия рассматриваются виды эссе и его структура.

Во **второй части** представлен список полезных устойчивых словосочетаний и клише, помогающих организовать предложения в связный текст.

Третья часть методического пособия рассказывает о жизни А.С. Пушкина и событиях, повлиявших на сюжет «Пиковой дамы». Текст биографии А.С. Пушкина предложен в упрощённом варианте и соответствует уровню A2-B1 [Лапошина, Лебедева 2021]. К тексту прилагаются задания на проверку понимания и закрепление прочитанного материала.

В **четвёртой части** методических рекомендаций было уделено внимание портрету эпохи и роли карточной игры в дворянском обществе конца XVIII – первой четверти XIX века. В «Пиковой даме» содержится огромное количество слов и ситуаций, связанных с азартными играми. Без правильного прочтения этих терминов практически невозможно до конца понять содержание повести и всю глубину творческого замысла А.С. Пушкина.

В нашем методическом пособии мы предлагаем небольшую **культурно-историческую справку** (текст «Портрет эпохи в повести А.С. Пушкина “Пиковая дама”», уровень B1-B2 [Лапошина, Лебедева 2021]) и **гlossарий** с подробным описанием карточных терминов, встречающихся в оригинальном тексте повести (текст «Гlossарий карточных терминов», уровень B1-B2 [Лапошина, Лебедева 2021]). Отдельное место занимает объяснение скрытых смыслов и магических символов, чисел и карт, сопровождающих главного героя на протяжении всего повествования [Виноградов 1936] / [Лотман 1994] / [Безродный 2023] / [Муравьева 1978] / [Раскольников 1987].



Часть 4

Портрет эпохи в повести А. С. Пушкина «Пиковая дама»

«Пиковая дама» — краткое, но очень яркое произведение, насыщенное символами и реалиями дворянской жизни. Действие повести происходит в 30-х годах XIX века в Петербурге. Петербург был одним из крупнейших и красивейших городов Европы. В 1833 году население столицы Российской империи составляло почти полмиллиона человек. Город поражал приезжих своими гранитными набережными, прямыми и широкими улицами, просторными площадями и красивыми зданиями. При императоре Николае I в Петербурге строились дворцы, театры, мосты, церкви и соборы, появлялись технические новшества — железная дорога и газовое освещение. XIX век вошёл в историю как «золотой век русской культуры» — время расцвета литературы, живописи, театра и музыки. В Петербурге жили и работали Александр Пушкин, Николай Гоголь, Фёдор Достоевский, Карл Брюклов, Пётр Чайковский.

«Пиковая дама» была опубликована в 1834 году во втором номере петербургского журнала «Библиотека для чтения». Повесть сразу же стала очень популярна. «Моя «Пиковая дама» в большой моде. Игроки поигнутой на тройку, семёрку и туза», — записал в своём дневнике Пушкин. Мир карточной игры был хорошо ему знаком, хотя часто он играл неудачно и проигрывал много денег. «Страсть к игре есть самая сильная из страстей», — говорил Пушкин своему другу Алексею Вульфу. Эта страсть едва не разорила его во время игры с известным картежником Василием Огнём-Догановским. Пушкин проиграл ему огромную сумму (почти 25 тысяч рублей) и отдал долг несколько лет. Некоторые пушкинисты считают, что прототипом Чекалинского является Догановский.

Герои «Пиковой дамы» играют в фарон и штосс. Повесть начинается и заканчивается за карточным столом. В первой главе читатели знакомятся с молодыми офицерами: князем Томским, Суриным, Нарузовым. Нарузов — конногвардеец, то есть офицер, служивший в элитном лейб-гвардии Конном полку, в нём служила высшая аристократия. Предположительно, князь Томский также служит в кавалерии, возможно, в лейб-гвардии Конном или Кавалергардском полку. В конце повести Томский произведён в ротмистры, это звание старшего офицера в кавалерии, аналог капитана в пехоте.

Молодой работящий инженер немецкого происхождения Германи оказывается в компании богатых русских аристократов. Выходя из общества, он испытывает интерес к карточной игре. Азиатские игры были широко распространены в высшем свете. Карты были универсальным развлечением.

В то время существовало два типа карточной игры: коммерческие и азартные игры. К первой относятся было достаточно пошлостью, а вторые официально запрещались как безнравственные, хотя у игроков именно азартные игры были очень популярны.

В коммерческих играх азарт почти отсутствует в поведении игроков, они играют и рассчитывают каждого хода. Эти игры имеют достаточно сложные правила. Коммерческие игры требуют от игроков стратегического мышления, анализа ситуаций, вычисления, сложных расчётов и мастерства.

Азартные игры не зависят от сложных расчётов или мастерства игрока. Здесь всё зависит только от случая. Самыми популярными азартными играми в России были фарон или штосс. Правила игры очень простые*. В игре принимают участие два игрока: банкёт, который

* В повести используются примеры из книги Ю. М. Лопатина «Беседы о русской культуре. Быт и традиции русского дворянства (XVIII–начало XIX века)».

13



Часть 4

Портрет эпохи в повести А. С. Пушкина «Пиковая дама»

Глоссарий карточных терминов

Задание 1

Объясните значение карточных терминов.

- ♦ банкёт
- ♦ понтер
- ♦ метать банк
- ♦ понтировать
- ♦ соник
- ♦ сорвать куш
- ♦ играть мирнодолом
- ♦ поставить на руле
- ♦ обдёрнуться

Задание 2

Объясните значение фраз из повести А. С. Пушкина «Пиковая дама».

- ♦ «Надобно признаться, что я несчастлив: играю мирнодолом, никогда не горююсь, ничем меня с полку не соблазню, а всё проигрываюсь»
- ♦ «И ты ни разу не соблазнился? ни разу не поставил на руле?»
- ♦ «Не могу постигнуть», — продолжал Томский, — «каким образом бабушка моя не понтирует?»
- ♦ «Она выбрала три карты, поставила их одну за другою: все три выиграли ей соника, и бабушка отыгралась совершенно».
- ♦ «Может статься, порошковые карты?» — подхватил третий.
- ♦ «Попавший поставил на первую карту пятьдесят тысяч и выиграл соника, загнул паролы, паролы-не, — отыгрался и остался ещё в выигрыше».
- ♦ «Позвольте поставить карту», — сказал Германи.
- ♦ «Идаёт!» — сказал Германи, написав мелом куш над своей картою.
- ♦ «Что ж?» — возразил Германи. Быть вы мою карту или нет?
- ♦ На другой день вечером он опять явился у Чекалинского. Хозяин метал. Германи подошёл к столу: понтеры тотчас дали ему место. Чекалинский ласково ему поклонился.
- ♦ Германи дождался новой тали, поставил карту, положив на неё свои сорок семь тысяч и вчерашний выигрыш.
- ♦ Чекалинский стал метать. Валет выпал направо, семёрка налево.
- ♦ Германи открыл семёрку.
- ♦ Германи снул и поставил свою карту, покрыв её кипой банковых билетов. Это похоже было на поклон. Глубокое молчание царствовало кругом.
- ♦ Чекалинский стал метать, руки его тряслись. Направо легла дама, налево туз.
- ♦ «Туз выиграл!» — сказал Германи и открыл свою карту.
- ♦ «Дама ваша убита», — сказал ласково Чекалинский.
- ♦ Германи вздрогнул: в самом деле, вместо туза у него стояла пиковая дама. Он не верил своим глазам, не понимая, как мог он обдёрнуться.
- ♦ Германи стоял неподвижно. Когда отошёл он от стола, поднялся шумный говор. «Славно спонтировал!» — говорили игроки. Чекалинский снова ставовал карты: игра пошла своим чередом.

17



Часть 4

Портрет эпохи в повести А. С. Пушкина «Пиковая дама»

Глоссарий карточных терминов

Повесть Пушкина строится вокруг карточной игры, которая называется штосс или фарон. В игре принимают участие два игрока. Банкёт — первый игрок, он метет банк (раскладывает карты) и ведёт игру против второго игрока. Второй игрок — понтер, он понтирует (выбирает одну карту для игры). У каждого игрока свои колоды карт, карты должны быть новыми и абсолютно одинаковыми. Понтер выбирает одну карту из своей колоды, кладёт её перед собой на карточный стол и сверху кладёт деньги (куш). Банкёт берёт свою колоду, достаёт две карты и кладёт первую карту направо, а вторую карту налево. Банкёт открывает карты. Если карта понтера совпадает с картой справа от банкёта, то понтер проигрывает. Если карта понтера совпадает с картой слева от банкёта, то понтер выигрывает. Метать при этом не волея — только номинал (тройка, семёрка, дама и так далее). Если никто не выиграл, игра продолжается, открываются следующие две карты. Если понтер выигрывает с самого первого раза, его карта называется «соник» (выиграть соника).

В первой главе повести мы узнаём, что Сурин играет мирнодолом, то есть играет на одну и ту же маленькую сумму и не увеличивает ставку (например, 1 рубль, 1 рубль, снова 1 рубль). Сурин ни разу не поставил на руле и не загнул ни одного паролы, то есть не увеличил ставку в два раза (1 рубль, 2 рубля, 4 рубля, 8 рублей и так далее). Паролы-не — ставка, увеличенная в четыре раза.

Бабушка Томского никогда не понтирует, то есть не играет в штосс. Много лет назад старая графиня проиграла в карты герцогу Орленскому. Граф Сен-Жермен открыл ей тайну трёх карт, и бабушка Томского отыграла все свои деньги. Герцог Орленский метал банк — играл за банкёта (играл против понтера). Три карты графини выиграли ей соника, то есть графиня выиграла с самого первого раза. Другая Томского не верит в эту историю и предполагает, что в игре были порошковые карты — карты шулеров.

Бабушка Томского открыла секрет трёх карт только одному человеку — Чаплинскому. Чаплинский поставил на первую карту 50 тысяч и выиграл соника, загнул паролы, отыгрался и опять выиграл. Иными словами, Чаплинский сделал ставку 50 тысяч рублей, выиграл, затем удвоил ставку (100 тысяч рублей), выиграл, а затем удвоил ещё раз (200 тысяч рублей) и опять выиграл. Таким образом, общая сумма выигрыша Чаплинского составила 400 тысяч рублей.

Германи хочет повторить игру Чаплинскому. Он вступает в игру, делает крупную ставку (47 тысяч рублей) на тройку — и выигрывает. На следующий вечер он удваивает ставку (94 тысячи рублей), ставит на семёрку — и снова выигрывает. На третий вечер он опять удваивает сумму (188 тысяч рублей) и ставит на туза. Германи рассчитывает получить 376 тысяч рублей. Однако в последней игре Германи «обдёрнуется» — по ошибке вместо туза выбирает даму. Чекалинский раскладывает карты. Направо ложится дама, налево — туз. Германи думает, что у него туз, однако у него в руках оказывается дама. Дама Германи «убита» (проиграла), туз выиграл. Германи обдёрнулся (ошибся). Он проигрывает все свои деньги и сходит с ума.

16

Рис. 1-4

Методические рекомендации по подготовке учащихся к экзамену A Level Russian Paper

2 Part B по материалам повести А.С. Пушкина «Пиковая дама», стр. 13, 14, 16, 17.

- Портрет эпохи в повести А.С. Пушкина «Пиковая дама».
- Глоссарий карточных терминов повествования [Балтак, Суходинцева 2025]

В пятой части методического пособия собраны **цитаты** из оригинального текста, знание и понимание которых необходимо продемонстрировать в письменном задании экзамена.

В шестой и седьмой частях предложены **упражнения**, позволяющие составить краткое **досье** на каждого персонажа и провести сравнительный анализ характеров и поступков главных героев. Подобное досье поможет учащимся запомнить основные черты каждого героя и его роль в повести.



Рис. 5-6

Методические рекомендации по подготовке учащихся к сдаче экзамена A Level Russian Paper 2 Part B по материалам повести А.С. Пушкина «Пиковая дама».

- Главные герои повести (досье), стр. 23.
- Сравнительная характеристика героев, стр. 25 [Балтак, Суходинцева 2025].

В последней части методических рекомендаций представлены примеры письменных работ; отдельный модуль для проверки соответствия эссе требованиям экзамена; список возможных экзаменационных тем и пример экзаменационного задания. Работать с методическим пособием можно как последовательно, так и выбирая необходимые для работы разделы. Все материалы находятся в свободном доступе на сайте издательства ELI в разделе: «Пиковая дама. Материалы для преподавателя / Resources for teachers». На сайте издательства ELI также размещены дополнительные упражнения к повести, литературная игра, файл с изображением комнаты старой графини и костюма

начала XIX века [ELI 2018]. Все материалы можно использовать как для подготовки учащихся к экзамену *A Level Russian*, так и в более широком контексте, например, на занятиях русского языка и литературы в иноязычной (уровень B1-B2) или билингвальной аудитории.



Часть 8
Анализ эссе

Эссе 1

Прочитайте текст. Дайте свою оценку эссе. Напишите комментарии по каждому пункту в модуле на странице 36.

Тема эссе: Объясните, как Пушкин изображает влияние азартных игр на судьбу главного героя в повести «Пиковая дама».

Александр Пушкин — великий русский поэт и писатель. Он часто находил сюжеты для своих произведений в повседневной жизни. В качестве примера можно привести тот факт, что историю о трёх картах рассказал писателю молодой князь Голицын. Этот рассказ произвёл на Пушкина сильное впечатление, настолько захватив его воображение, что он решил показать читателям, как азартные игры способны разрушить человеческую жизнь. Рассмотрим, каким образом автор реализовал этот замысел.

Во-первых, азартные игры оказывают глубокое воздействие на внутренний мир человека. Знакомая читателя с Германом, Пушкин отмечает, что «анекдот о трёх картах сильно подбодрил на его воображение». Сам герой признаётся: «игра занимает меня сильно». Я считаю, что писатель использует эти выражения, чтобы подчеркнуть, насколько страсть к азартным играм способна повлиять на сознание человека.

Во-вторых, азартные игры становятся причиной морального краха. Если в начале повести Герман лишь проявляет интерес, то позже он уже готов обманывать и совершать преступления ради богатства. По мере развития сюжета автор показывает нравственное падение главного героя. В разговоре с графиней Герман произносит слова, которые ясно это доказывают: «Откройте мне вашу тайну!». Может быть, она сопряжена с ужасным грехом, ... с дьявольским договором. ... я готов взять грех ваш на свою душу».

В-третьих, мы наблюдаем, как страсть Германа к игре приводит его к безумию. Герой повести озабочен своей идеей: «Тройка, семёрка, туз — не выходили из его головы... Все мысли его слились в одну, — воспользоваться тайной, которая дорого ему стоила».

Обобщая сказанное, можно сделать вывод, что великий русский писатель Александр Пушкин в своей повести «Пиковая дама» показывает, что страсть к азартным играм может привести человека к разрушению личности, нравственному падению и потере душевного равновесия.

257 слов



Часть 8
Анализ эссе 1. Комментарии

Дайте свою оценку по каждому пункту: отлично, хорошо, плохо.

- Соответствие теме задания: _____
- Структура эссе: _____
- Ясная и логичная организация текста: _____
- Наличие фраз-клише для логической организации эссе: _____
- Детальное знание оригинального текста повести Пушкина: _____
- Наличие выводов и собственного мнения: _____
- Терминология для анализа литературного текста: _____
- Правильная орфография, синтаксис, пунктуация: _____
- Сложные лексико-грамматические конструкции: _____
- Общий комментарий/замечания: _____



Часть 8
Пример анализа эссе 1

Прочитайте анализ эссе. Сравните комментарии с вашими ответами.

- Соответствие теме задания:** содержание эссе соответствует заявленной теме. Тема влияния азартных игр на судьбу главного героя повести раскрыта. *Оценка: отлично*
- Структура эссе:** эссе разделено на три части (вступление, основная часть, заключение). Основная часть состоит из трёх темов (абзацев). Объём текста соответствует установленному экзаменом количеству слов. *Оценка: отлично*
- Ясная и логичная организация текста:** все идеи и мысли изложены в ясной и логичной форме и взаимосвязаны. *Оценка: отлично*
- Наличие фраз-клише для логической организации эссе:** в эссе присутствуют фразы-клише (Во-первых, ... Во-вторых, ... В-третьих, ... Я считаю, ...). *Оценка: отлично*
- Детальное знание оригинального текста повести Пушкина:** в эссе указаны примеры и цитаты из текста, доказывающие действия от простого интереса главного героя к азартным играм до его морального падения и сумасшествия («анекдот о трёх картах сильно подбодрил на его воображение», «игра занимает меня сильно», «Откройте мне вашу тайну!». Я готов взять грех ваш на свою душу», «Тройка, семёрка, туз — не выходили из его головы»). *Оценка: отлично*
- Наличие выводов и собственного мнения:** выводы чётко сформулированы и подкреплены цитатами из оригинального текста. Каждый вывод обоснован своей точкой зрения, сопровождается соответствующими лексическими конструкциями (В качестве примера можно привести тот факт, что ... Я считаю, что писатель использует эти выражения, чтобы подчеркнуть, ... Обобщая сказанное, можно сделать вывод, ... В-третьих, мы наблюдаем, как ...). *Оценка: отлично*
- Терминология для анализа литературного текста:** для анализа литературного текста в эссе используются характерные термины (Александр Пушкин — великий поэт и писатель. Он часто находил сюжеты для своих произведений в повседневной жизни. Он решил показать читателям, как азартные игры способны разрушить человеческую жизнь. Рассмотрим, каким образом автор реализовал этот замысел. Если в начале повести ... По мере развития сюжета автор показывает нравственное падение главного героя. Герой повести озабочен своей идеей). *Оценка: отлично*
- Правильная орфография, синтаксис, пунктуация:** эссе написано грамотно. *Оценка: отлично*
- Сложные лексико-грамматические конструкции:** эссе содержит несколько сложных грамматических конструкций и сложных предложений с союзами (Этот рассказ произвёл на Пушкина сильное впечатление, настолько захватив его воображение, что он решил показать читателям, как азартные игры способны разрушить человеческую жизнь. Знакомая читателя с Германом, Пушкин пишет, что ... Обобщая сказанное, можно сделать вывод, что ...). *Оценка: хорошо*
- Общий комментарий/замечания:** содержание эссе соответствует заявленной теме. Тема эссе раскрыта. Правильная, чёткая и логичная структура эссе. Широко используются слова-связки и характерные для анализа литературного текста термины. Каждый тем подкрепляется доказательствами, аргументами или примерами. Присутствуют собственные выводы. Предложены цитаты из оригинального текста. Эссе написано грамотно. **Замечание:** следует использовать более сложные синтаксические конструкции (сложные предложения с союзами). *Общая оценка: отлично*



Часть 10
А. С. Пушкин «Пиковая дама». Пример экзаменационных заданий

Пиковая дама (Александр Пушкин)
SECTION B
WRITTEN RESPONSE TO WORKS (LITERARY TEXTS)
Ответьте на два вопроса. Выберите один вопрос из раздела «В» или один вопрос из раздела «С» или один вопрос из раздела «D».
Напишите 215–250 слов в ответ на каждый вопрос.

В
Пиковая дама (Александр Пушкин)
(a) Объясните, как Пушкин изображает тему азартных игр в рассказе.
OR
(b) Рассмотрите до какой степени характер Лиги является положительным.

С
(a) Рассмотрите, какую роль играют символы в повести «Пиковая дама».
OR
(b) Проанализируйте характер и судьбу Графини, как центрального персонажа повести.

D
(a) Проанализируйте, как Пушкин изображает тему мистической тайны в рассказе.
OR
(b) Объясните, до какой степени Герман является жертвой.

Рис. 7-10

Методические рекомендации по подготовке к сдаче экзамена *A Level Russian Paper 2 Part B* по материалам повести А.С. Пушкина «Пиковая дама», стр. 35, 36, 37, 57.

○ Анализ эссе. Примеры экзаменационных заданий [Балтак, Суходинцева 2025].

Активное вовлечение учащихся в учебный процесс, поощрение интереса к русскому языку и русской культуре, создание условий для повышения внутренней мотивации учащихся является приоритетной задачей современного преподавателя русского языка как иностранного или как второго языка. Искренне надеемся, что наши учебные пособия и рекомендации будут способствовать продвижению русской литературы и культуры среди иностранных учащихся.

Литература

1. Балтак О.Н., Суходинцева Г.А. Методические рекомендации по подготовке учащихся к сдаче экзамена A Level Russian Paper 2 Part B по материалам повести А.С. Пушкина «Пиковая дама» // Реканати. ELI, 2025. [Электронный ресурс] // URL: <https://www.chinese-russian-latin.elionline.com/p/pikovajadama> (дата обращения 25.09.2025).
2. Безродный М.В. Опыт комментария к «Пиковой даме». – Франкфурт-на-Майне: Esterum Publishing; СПб.: Чистый лист, 2023. – 400 с. [Электронный ресурс] // https://imwerden.de/pdf/bezrodny_opyt_kommentariya_k_pikovej_dame_2023_izd.pdf (дата обращения 25.09.2025).
3. Белых А. Когда и почему Германн сошел с ума. [Электронный ресурс] // URL: <https://leontief-centre.ru/UserFiles/Files/Belykh.pdf> (дата обращения 25.09.2025).
4. Виноградов В.В. Стилль «Пиковой дамы» // Пушкин: Временник Пушкинской комиссии. Вып. 2. / АН СССР. Ин-т литературы. – М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1936. – С. 74. [Электронный ресурс] // URL: https://philologos.narod.ru/classics/vinogr_qsp.htm (дата обращения 25.09.2025).
5. Лапошина А.Н., Лебедева М.Ю. Текстометр: Онлайн-инструмент определения уровня сложности текста по русскому языку как иностранному // Русистика. 2021. Т. 19. № 3. С. 331–345
6. Лотман Ю.М. Беседы о русской культуре. Быт и традиции русского дворянства (XVIII – начало XIX века). – СПб: Искусство, 1994. – 399 с. // URL: https://imwerden.de/pdf/lotman_besedy_o_russkoj_kulture_1994_ocr.pdf (дата обращения 25.09.2025).
7. Лотман Ю.М. «Пиковая дама» и тема карт и карточной игры в русской литературе начала XIX века // Лотман Ю. М. Пушкин: Биография писателя; Статьи и заметки,

- 1960—1990. [Электронный ресурс] // URL: <https://feb-web.ru/feb/pushkin/critics/lot/lot-786-.htm?cmd=p> (дата обращения 25.09.2025).
8. Муравьева О.С. Фантастика в повести Пушкина «Пиковая дама» // Пушкин: Исследования и материалы / АН СССР. Ин-т рус. лит. (Пушкин. дом). Т. 8. – Л.: Наука. Ленингр. отд., 1978. – С. 62-69. [Электронный ресурс] // URL: <https://feb-web.ru/feb/pushkin/serial/is8/is8-062-.htm?cmd=p> (дата обращения 25.09.2025).
 9. Раскольников Ф. Иррациональное в «Пиковой даме» // *Revue des Études Slaves*. Année 1987. 59(1-2), pp. 247-261. [Электронный ресурс] // URL: https://www.persee.fr/doc/slave_0080-2557_1987_num_59_1_5629 (дата обращения 25.09.2025).
 10. Яворник М. Двумерность «Пиковой дамы» А.С. Пушкина. [Электронный ресурс] // URL: <https://www.openstarts.units.it/server/api/core/bitstreams/fd44f4db-e8c4-4941-bce8-e7454c6eaf3c/content> (дата обращения 25.09.2025).
 11. ELI. Серия адаптированных произведений русской классики. А.С. Пушкин, книга градуированного чтения «Пиковая дама» / Фрагмент книги для ознакомления и дополнительные материалы. Пересказ О.Н. Балтак. – Реканати, 2018. [Электронный ресурс] // URL: <https://www.chinese-russian-latin.elionline.com/p/pikovajadama> (дата обращения 25.09.2025).
 12. Specification Pearson Edexcel Level 3 Advanced GCE in Russian (9RU0) First teaching from September 2017. First certification from 2019. [Электронный ресурс] // https://qualifications.pearson.com/content/dam/pdf/A%20Level/Russian/2017/specification-on-sample-assessments/Specification_GCE_A_level_L3_in_Russian.pdf (дата обращения 25.09.2025).
 13. Sample Assessment Materials Pearson Edexcel Level 3 Advanced GCE in Russian (9RU0). First teaching from September 2017. First certification from 2019. [Электронный ресурс] (Дата обращения 25.09.2025) // URL: <https://qualifications.pearson.com/content/dam/pdf/A%20Level/Russian/2017/specification-sample-assessments/SAMs-GCE-A-level-L3-in-Russian-January-2017.pdf>. (дата обращения 25.09.2025).
 14. Pearson qualifications. A levels Russian. Teaching and learning materials. [Электронный ресурс] (Дата обращения 25.09.2025) // URL: <https://qualifications.pearson.com/en/qualifications/edexcel-a-levels/russian-2017.coursematerials.html#filterQuery=category:Pearson-UK:Category%2FExam-materials&filterQuery=category:Pearson-UK:Unit%2FPaper-2>.

O.N. Baltak

TEFL/TRFL teacher, Languagegarden school

Verona, Italy

e-mail: olesyabaltak@gmail.com

+(39)3332678435

METHODOLOGICAL GUIDELINESS FOR WRITING AN ESSAY IN THE WRITTEN PART OF THE RUSSIAN A LEVEL EXAM

Abstract. The Pearson Edexcel A Level Exam in Russian consists of three papers assessing listening, reading, writing and speaking skills. In Paper 2 Part B students must write an extended response on the literary texts selected for the exam. A strong essay should have a clear and logical structure with accurate grammar supported by complex vocabulary and a variety of grammatical structures. Students are supposed to demonstrate thorough knowledge of the original text and in-depth interpretation of the plot, as well as the ability to draw conclusions and to express their own opinion. Alexander Pushkin's short story 'Queen of Spades' has been included in the A Level Russian syllabus. Working with an authentic short story in an English-speaking or bilingual classroom may be quite challenging, so the purpose of this teaching manual is to promote deeper understanding of the original text and to provide models of good writing.

Keywords: Russian as a foreign language (RFL), A Level Russian Exam, A Level Russian essay, A Level Paper 2 Part B, Russian literature, Russian culture, A.S. Pushkin, 'Queen of Spades', ELI Russian readers.

Е.А. Картушина

eakasrtushina@gmail.com

кандидат филол. наук, доцент

доцент Миланского государственного университета (Милан, Италия)

преподаватель Учебного центра русского языка (Москва, Россия)

НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ К ПРОВЕДЕНИЮ ВХОДНОГО ТЕСТИРОВАНИЯ ДЕТЕЙ-МИГРАНТОВ

Аннотация. Статья посвящена проблемам, возникающим при организации входного тестирования детей-мигрантов, начинающих обучение в российской школе. Рассматриваются трудности педагогов, связанные с необходимостью перестройки с преподавания русского как родного на преподавание русского как иностранного, а также с недостатком знаний о видах тестов и показателях их качества. В заключении предложены рекомендации по совершенствованию профессиональной подготовки педагогов.

Ключевые слова: дети-мигранты, входное тестирование, РКИ, валидность, надёжность, подготовка педагогов.

В последние годы в российские школы всё чаще приходят дети, для которых русский язык не является родным. Их успешная адаптация во многом зависит от того, насколько грамотно организовано входное тестирование первый этап знакомства ребёнка с новой образовательной средой. Однако проведение такого тестирования требует от педагога особой профессиональной подготовки и методической гибкости.

1. Трудность перестройки с родного языка на русский как иностранный.

Многие педагоги, особенно работающие в начальной школе, привыкли воспринимать русский язык как родной для всех учеников. При работе с детьми-инофонами необходимо осознанно перестроиться на преподавание русского как иностранного (РКИ). Это означает учет не только возраста ребёнка, но и его языкового портфеля: какой язык является доминирующим, насколько развит его родной язык, владеет ли он письменной речью на любом из языков. Без этой переключения, понимания “языковой ситуации” учитель может предъявлять чрезмерные требования, использовать непонятные инструкции, культурно обусловленные тексты и

лексику, что искажает результаты тестирования. В итоге тест отражает не уровень владения русским языком, а степень тревожности и коммуникативных барьеров ребёнка.

2. Недостаток знаний о видах тестов и показателях качества

Другая трудность заключается в недостаточной методической подготовке педагогов в области тестологии. Учителя часто не знакомы с классификацией тестов (диагностические, уровневые, обучающие), а также с основными показателями их качества – валидностью, надёжностью и объективностью (см. Лазарева, 2020). Без понимания этих параметров невозможно судить, насколько тест действительно измеряет языковую компетенцию ребёнка. Например, задания с выбором ответа не всегда выявляют уровень владения устной речью или способность строить связные высказывания.

Кроме того, педагоги часто сталкиваются с трудностью интерпретации результатов. Как отмечает Т.М. Балыхина [Балыхина 2019], для адекватной оценки необходимо учитывать не только правильность ответов, но и речевое поведение ребёнка во время выполнения задания – его стратегии понимания, способность переспрашивать и уточнять.

Серьёзную помощь педагогам может оказать участие в курсах и семинарах по тестированию, таких как «Школа тестера» под руководством Е. Лазаревой, где рассматриваются принципы конструирования тестов по РКИ, анализ типичных ошибок и пути их коррекции.

2.1. Валидность и надёжность теста: понимание и практические затруднения педагогов.

На практике нередко возникает ситуация, когда педагог чувствует, что тест «работает неправильно», но не может чётко сформулировать, в чём именно проблема. Это происходит из-за отсутствия представлений о таких ключевых показателях качества теста, как валидность и надёжность.

Валидность – это соответствие теста своей цели, то есть степень, в которой задания действительно проверяют заявленные умения. Например, если тест направлен на определение уровня владения русским языком, то формулировки заданий должны быть понятны ребёнку и не выходить за рамки его жизненного опыта. Вопрос «*Где ты учишься?*» может быть невалидным для ребёнка, который ещё не ходит в школу. В этом случае педагог может адаптировать задание, уточнив: «*Ты ходишь в школу или в садик?*» – при этом не нарушая сути вопроса.

Надёжность теста – это стабильность и воспроизводимость его результатов. Часто педагоги ошибочно полагают, что любое изменение инструкции или формулировки нарушает надёжность, и потому боятся даже минимальных уточнений. Однако методически допустимая

адаптация – это не нарушение, а проявление профессиональной гибкости, если она не меняет содержание задания. Надёжность обеспечивается не буквальным повторением текста теста, а единообразием условий, прозрачностью процедуры и объективностью оценивания.

Понимание этих двух характеристик позволяет педагогам избежать двух крайностей: с одной стороны, механического следования тестовой инструкции, не учитывающего языковой уровень ребёнка, а с другой – чрезмерной вольности в изменении заданий. Методически грамотный баланс между валидностью и надёжностью делает тестирование действительно диагностическим инструментом, а не формальной процедурой.

В связи с этим подготовка педагогов к проведению входного тестирования должна включать практическое освоение принципов валидности и надёжности. Важно, чтобы учителя умели задавать себе диагностические вопросы:

- Измеряет ли тест именно языковую компетенцию, а не общий уровень развития или культурную осведомлённость?
- Соответствуют ли задания возрасту и опыту ребёнка?
- Можно ли при необходимости уточнить вопрос без искажения диагностической цели?

Освоение этих принципов позволяет учителю чувствовать себя увереннее и действовать осознанно, а не по шаблону, что особенно важно в работе с детьми-мигрантами, для которых тестирование часто становится первым опытом общения на русском языке в официальной ситуации.

3. Рекомендации по подготовке педагогов.

Для повышения качества входного тестирования детей-мигрантов необходима целенаправленная подготовка педагогов, включающая следующие направления:

- Изучение методики преподавания РКИ – знакомство с особенностями билингвизма, возрастной психолингвистикой, принципами межкультурной коммуникации [Балыхина 2019].
- Практикум по тестированию – освоение структуры тестов, критериев оценки, составление диагностических заданий разных типов [Лазарева 2020].
- Обмен опытом и кейс-анализ – разбор реальных ситуаций входного тестирования, обсуждение трудностей и эффективных приёмов адаптации детей.
- Создание банка диагностических материалов, адаптированных под возраст, уровень владения языком и образовательный контекст.

Таким образом, подготовка педагога к проведению входного тестирования должна объединять методические, психологические и лингводидактические аспекты. Только при таком

подходе тестирование становится не формальной процедурой, а важным инструментом поддержки ребёнка в его вхождении в новую языковую и культурную среду.

Литература

1. Лазарева Е.А. Школа тестера: обучение педагогов диагностике уровня владения русским языком как иностранным. – М.: Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, 2020.
2. Балыхина Т.М. Психолингвистические аспекты адаптации детей-инофонов к русскоязычной образовательной среде. // Вестник РУДН. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. – М.: РУДН, 2019.
3. Методические рекомендации Минпросвещения РФ по организации обучения и тестирования детей-мигрантов. – М., 2021.
4. Материалы проекта «Школа тестера» [Электронный ресурс]. URL: <https://schooltester.pushkininstitute.ru> (дата обращения: 10.10.2025).

Е.А. Kartushina

Ph.D., Associate Professor

Associate Professor at Milan State University (Milan, Italy)

Lecturer at the Educational Center of Russian Language, (Moscow, Russia)

e-mail: eakartushina@gmail.com

SOME ISSUES IN PREPARING TEACHERS FOR ENTRANCE TESTING OF MIGRANT CHILDREN

Abstract: The article examines key challenges teachers face when organizing entrance testing for migrant children beginning their studies in Russian schools. The author highlights two major issues: teachers' difficulty in switching from teaching Russian as a native language to Russian as a foreign language, and their lack of awareness of test types and quality indicators. Recommendations for improving teachers' professional preparation are proposed.

Keywords: migrant children, entrance testing, RFL, validity, reliability, teacher training.

Л.С. Крючкова

lkryuchkova@bk.ru

кандидат филологических наук, доцент,

научный консультант Учебного центра русского языка

Москва, Россия

КАК МОТИВИРОВАТЬ ИНОСТРАНЦЕВ К ИЗУЧЕНИЮ РУССКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. Русский язык как иностранный изучают в настоящее время люди разных возрастов и профессий, поэтому методика развивается и совершенствуется. Преподаватель работает по учебному плану, использует средства зрительной наглядности и средства технической поддержки, учитывает уровень владения русским языком, цели и задачи обучения, индивидуальные особенности обучаемой личности и т.д. Снимая элементы усталости и стресса, преподаватель меняет виды и методы работы, следит за восприятием учебного материала, старается сделать занятия комфортными.

Ключевые слова: русский язык как иностранный (РКИ), методика преподавания РКИ, программа и последовательность предъявления материала, учебники и средства зрительной наглядности, снятие стресса, переключение видов деятельности, игровые задания.

1. Методика преподавания РКИ формировалась с конца 40-х – начала 50-х годов прошлого столетия, когда в Советский Союз после окончания Великой Отечественной войны стали приезжать на обучение иностранцы из разных стран Европы и Азии. Именно поэтому наука сформировалась как система обучения взрослых учащихся, которым предстояло учиться в вузе, сдавать зачёты и экзамены.

В настоящее время РКИ изучают взрослые и дети, представители разных специальностей, просто любители русского языка. У всех разные цели, задачи и сроки обучения. Методика преподавания РКИ всё это учитывает, и она совершенствуется. В соответствии с этим, работая с иностранными учащимися, преподаватель и выстраивает учебный курс.

Программу и последовательность предъявления материала ему подсказывает учебный план и учебник. Учебник в бумажном или электронном варианте должен быть персонально у каждого учащегося. Наиболее распространёнными в настоящее время являются учебники «Дорога в Россию», «Поехали!», «Россия – любовь моя!», «Жили-были» и др.

В дополнение к учебнику необходимо использовать «Русский язык в упражнениях» С.А. Хаврониной и А.И. Широченской, а также тексты для чтения (например, «Шкатулочка» и «Шкатулка»), игровые задания, пособия для формирования речевой деятельности – разговорных тем, диалогов (например, «Говорим по-русски без переводчика» [Крючкова и др. 2022]) и другие издания.

Для того чтобы на высокопрофессиональном уровне обучать иностранного учащегося РКИ, преподавателю необходимо пройти курс обучения в университете или на курсах повышения квалификации, освоить методику преподавания РКИ, языковую и функциональную специфику РКИ:

- фонетические, лексические, грамматические особенности РКИ;
- виды речевой деятельности: чтение, говорение, письмо, аудирование;
- основы русской национальной культуры (в широком понимании).

2. Преподаватель должен научиться понимать, какими способностями обладают учащиеся, каков их уровень владения русским языком, каковы индивидуально-психологические особенности личности. Не обязательно знать родной язык учащегося – важно знать типологические особенности его родного языка.

В настоящее время преподаватели стали использовать на занятиях язык-посредник, чаще всего английский. Моё мнение по этому вопросу таково: наша методика развивалась как система беспереводного метода обучения с пошаговым продвижением вперёд: от известного (освоенного) к неизвестному (новому). Все учебники строились по этому принципу. Если говорить об использовании языка-посредника, то однозначного ответа на этот вопрос у меня в настоящий момент нет.

Пошаговая методика формирования знаний, навыков, умений позволяет опытному преподавателю язык-посредник не использовать. Что касается конкретного преподавателя, работающего в группе, то он индивидуально решает, надо ли ему использовать родной язык учащегося или язык-посредник. Однако не стоит этим злоупотреблять. Мы учим русскому языку!!!

Кроме этого, преподаватель должен внимательно следить за тем, понимает или не понимает учащийся его речь: если преподаватель говорит на языке-посреднике, то в его речи – его родной акцент, а у студента свой национальный акцент. Возможно непонимание! А сам учащийся об этом преподавателю не сообщает. Сидит тихонько, помалкивает.

Не все учащиеся воспринимают русскую речь на слух. Порядка 80% людей в мире – это визуалы. Визуалам необходима поддержка в виде текста, так как они не всё (иногда ничего) не воспринимают на слух. Изучая русский язык, визуал должен подготовиться к

говорению, записать свой текст. И говорить он часто может только по заранее написанному тексту. Сюда же относятся интроверты – первоначально они должны всё продумать, от начала до конца!

На слух русскую речь способны воспринимать аудиалы или учащиеся близкородственных языков: это славяне, греки, итальянцы и др. Они более приспособлены к восприятию нашей речи на слух. Ухо араба (многие из них аудиалы) тоже способно воспринимать пусть не всё, но очень многое. Однако при том условии, что преподаватель обладает чётким произношением, средней скоростью речи, старается говорить на русском, близком к уровню учащегося.

При каких условиях возможно использование родного языка или языка-посредника? Это возможно, если:

- преподаватель безупречно, в совершенстве владеет родным языком учащегося или языком-посредником, а учащийся также владеет языком-посредником на хорошем / отличном уровне;
- группа моновыязычная и необходимо сократить время (в первый период обучения и др.);
- преподаватель может подсказать слово, вариант, фразу, ситуацию и т.д. с целью экономии времени на проблемы понимания.

В РУДН, например, на элементарном уровне владения языком в первые недели обучения проводится вводный пропедевтический курс, где с использованием родного языка или языка-посредника даются основные понятия и т.д. Существуют учебники с заданиями на родном языке учащегося. Специально для китайских учащихся выпущен вариант учебника «Дорога в Россию» с заданиями на родном китайском языке. В зарубежных странах, как правило, во всех учебниках используется родной язык учащихся.

Когда мы работаем с индивидуальными учащимися или работаем на языковых курсах, то время и регулярность занятий, интенсивность и цели обучения бывают разными.

В любом варианте педагогической деятельности преподавателю необходимо постоянно учиться, развиваться. Набираться опыта, совершенствоваться, знакомиться с тем, что делают другие преподаватели. Обогащать свои знания, повышать профессиональный опыт. Ваш профессионализм – это лучший залог успеха!

Обучение – это труд, совместный труд преподавателя и студента. Только благодаря упорной работе можно добиться результатов. **«Научить нельзя, а научиться можно»**, – гласит народная мудрость. Поэт Владимир Маяковский, говоря о своём творчестве, писал: **«Поэзия — вся! — езда в неизвестное»**. Эта идея применима и к практике

работы с иностранными учащимися. За мою многолетнюю преподавательскую деятельность ни разу не случилось повторений. Всё всегда, как в первый раз!

В дополнение приведу ещё одну цитату. В 1939 году премьер-министр Великобритании Уинстон Черчилль сказал о нашей стране следующее: *«Россия – это загадка, завёрнутая в тайну, помещённая внутрь головоломки»*. Эта фраза может быть отнесена и к обучению русскому языку иностранцев. Эту загадку, непостижимую тайну каждый раз и приходится решать преподавателю-русисту.

3. Ещё одну важнейшую идею должна донести до всех, кто работает с иностранцами. Чтобы познавать русский язык, учащемуся необходимо понимать, что говорит на занятиях преподаватель, что сообщается в изучаемом тексте, какой смысл передаётся в русской фразе и т.д. По этому поводу замечательно высказалась известный российский учёный-нейропсихолог Татьяна Владимировна Черниговская: «Клетки мозга грамматикой не занимаются; мозг работает со смыслами». Что это значит? Это значит, что для понимания иностранец в первую очередь должен найти в родном языке эквивалент русского смысла. Другими словами, преподавание РКИ основано на передаче смысла, и учащийся должен этот смысл понять!

4. В работе преподаватель должен стремиться к такой организации процесса обучения, чтобы на занятии 70-80% речевой деятельности отводилось учащемуся. Взяв за основу обучения текст, надо предоставить ему возможность больше слушать, говорить, описывать в подробностях события, интерпретировать текст, озвучивать его, создавать маленькие спектакли на основе текста. Уже на начальном этапе обучения преподаватели РКИ ставят с учащимися русские сказки «Репка», «Теремок» и другие с использованием кукол или других средств наглядности. Хорошо воспринимаются иностранцами и мультфильмы.

Наглядно, интересно и доступно грамматика представлена в пособии Ю.Д. Поляковой и Е.В. Ермаковой – двух преподавателей, работающих в Российском государственном университете нефти и газа имени И.М. Губкина: «Грамматика в картинах русских художников» [Полякова, Ермакова 2024].

В моей практике были разные варианты озвучивания текста. С итальянцами, например, мы озвучивали сказку «Три медведя». Девушки отлично справлялись с ролью, а вот мальчик сказал, что без меня не будет ничего говорить. Чтобы мотивировать, стояла за его спиной и подсказывала. Попутно скажу, что на материале этой сказки можно доступно объяснить семантику видов глагола:

«— Кто лежал на моей кровати и всё спял?»

Лежал – действие было совершено в прошлом (давно прошедшее время), поэтому глагол употребляется в несовершенном виде. *Смял* – глагол совершенного вида: медведи видят результат. Это важно в настоящий момент.

И ещё один пример: в педагогическом университете обучались стажёры-краткосрочники из Великобритании. Мы работали по программе, разучивали стихи, песни, читали коротенькие тексты. Из учебного пособия каждый должен был прочитать и рассказать всем несколько текстов на выбор. Не сразу, конечно: один текст в неделю. Учащиеся должны были слушать и воспринимать текст, задавать вопросы. Англичане любят так работать.

Однажды они захотели сыграть небольшие сценки. Всем наговорила их роли. И все они готовились самостоятельно, дома. Так вот! Помню! Сценку-диалог Ивана Александровича Хлестакова и дочери городничего Марьи Антоновны. Он – англичанин, высокий, худой, с тёмными глазами и белой кожей (по матери – монгол). А она – тоже англичанка, но с африканской внешностью. Оба прекрасно справились с небольшим текстом, выучив всё наизусть. Самое удивительное случилось в конце. Оба сидели, но не за столом, а на стульях. И вдруг девушка, вскочив, прыгнула Хлестакову на колени. Финал всех удивил. Думаю, что это запомнилось всем и надолго!

Ищите различные яркие возможности для семантизации текста и понимания его образов и идей! Переспрашивайте, поддерживайте учащихся!

5. Чтобы снять элементы усталости, стресса, необходимо понимать, что внимание концентрируется в течение конкретного определённого времени. Психолог-педагог Марина Ефимовна Вайндорф-Сысоева говорит, что внимание русскоязычного человека может поддерживаться в течение 15 минут, далее наступает усталость. И надо менять вид учебной деятельности или включать элементы, которые могли бы вернуть внимание слушателя. Для иностранца этот период может быть ещё короче. Надо следить, как ведёт себя ваш учащийся: внимательно ли он слушает, всё ли понимает?

Если он начинает волноваться, двигаться (например, руками касаться головы и т.п.), стоит сразу понять, что он устал и не воспринимает информацию. Именно поэтому комплексный урок позволяет переходить от одного вида речевой деятельности или аспекта к другому. От чтения переходить к письму, записыванию лексики и ключевых фраз, далее – проговаривать записанный текст.

Иностранец, который пишет буквами русского алфавита, часто потом сам не может понять то, что он написал. Стоит попросить его поменяться с рядом сидящим учащимся и проверить один другого. Необходимо устраивать фонетические и речевые зарядки, петь коротенькие песни, заучивать стихи. Это снимает напряжение.

На помощь приходят игровые задания. Игры способствуют:

- определённой форме релаксации, переключению внимания, отдыху;
- повышению интереса к аспектам языка – например, к грамматике, делая процесс обучения более плодотворным, к активизации речевых навыков;
- созданию непринуждённой обстановки и снятию тревожности;
- формированию коллективных форм работы, что помогает убирать языковой барьер и боязнь допустить ошибки.

Опубликовано много пособий, где приводятся различные виды игровых заданий и даются подробные рекомендации, как проводить игры. Мне нравятся работы О.Э. Чубаровой [Чубарова 2024(а), 2024(б)], Н.Л. Федотовой и А.Ю. Касаткиной [Федотова, Касаткина 2016].

Рекомендую также использовать игровые задания, которые даны в книге «Практическая методика обучения русскому языку как иностранному» [Крючкова, Мощинская 2025], любое её издание. Там вы найдёте игровые задания по фонетике, грамматике, лексике. Все они созданы авторами именно для работы с иностранными учащимися.

Карточки, рисунки, игры, песни, сценки, фильмы и мультфильмы, проекты и дискуссии будут полезны и эффективны только тогда, когда преподаватель, владея языковой системой, ясно представляет себе, зачем он использует определённый приём, для чего предлагает тот или иной материал.

Старайтесь сделать занятия комфортными, чтобы учащийся приходил к вам с радостью, с желанием учиться и смотрел на вас с пониманием. И сияющими глазами!

Литература

1. Крючкова Л.С., Дунаева Л.А., Перфильева Н.В. Говорим по-русски без переводчика. Интенсивный курс по развитию навыков устной речи. 14-е изд. – М.: Флинта, 2022. – 177 с.
2. Крючкова Л.С., Мощинская Н.В. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному. – М.: Флинта: Наука, 2025. – 476 с.
3. Полякова Ю.Д., Ермакова Е.В. Грамматика в картинах русских художников. – СПб: М.: Златоуст, 2024. – 76 с.
4. Федотова Н.Л., Касаткина А.Ю. Фонетические игры при обучении иностранцев русскому произношению // Образовательные технологии и общество. 2016. №2. Том 19. – С 467-481.
5. Чубарова О.Э. Играй-ка в падежи. Русский язык в играх. – М.: Русский язык. Курсы. 2024(а). – 24 с.

6. Чубарова О.Э. Глаголы движения. Пособие-игра. – М.: Русский язык. Курсы. 2024(6).
– 44 с.

L.S. Kryuchkova

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,

Scientific Consultant of the Russian Language Training Center

Moscow, Russia

e-mail: lkryuchkova@bk.ru

HOW TO MOTIVATE FOREIGNERS TO LEARN RUSSIAN

Abstract. Russian as a foreign language is currently being studied by people of different ages and professions, so the methodology is constantly evolving and improving. The teacher follows a curriculum, uses visual aids and technical support, takes into account the student's level of Russian proficiency, the goals and objectives of the lesson, and the individual characteristics of the student. To reduce fatigue and stress, the teacher changes the types and methods of teaching, monitors the student's understanding of the material, and strives to make the lessons comfortable.

Keywords: Russian as a foreign language (RFL), methodology of teaching Russian as a foreign language, program and sequence of presenting the material, textbooks and visual aids, stress relief, switching between activities, game tasks.

С.Л. Митрович

smiljael@yahoo.com

кандидат психол. наук, преподаватель РКИ, психолог

Институт философии, психологии и междисциплинарных наук,

отдел психолингвистики

Нови Сад, Сербия

РУССКИЙ ЯЗЫК В СЕРБИИ В УНИВЕРСИТЕТАХ БЕЛГРАДА И НОВИ-САДА

Аннотация. В данной статье предпринята попытка описать текущее состояние изучения русского языка в университетах Белграда и Нови-Сада. В статье рассматривается изучение русского языка и литературы в Сербии в последние годы на государственных факультетах и возможности развития этого процесса. Также делается попытка объяснить причины, по которым сербские студенты, изучающие русский язык и литературу в довузовском периоде, в дальнейшем русский язык не изучают.

Ключевые слова: русский язык как иностранный (РКИ), изучение русского языка и литературы в Сербии, Белградский университет, университет Нови-Сада, Болонская система, учебные программы.

Введение

Попытаемся объяснить причины, по которым учащиеся в Сербии, обучающиеся русскому языку и литературе в довузовском периоде, в дальнейшем русский язык не изучают. Поправки и дополнения в закон «*Об основах системы образования и воспитания*» от 2019 года вернули русский язык в начальную школу в качестве русского как иностранного (РКИ) в статусе факультативного предмета. При этом оценки выставлялись описательно, что не влияло на общую успеваемость учащихся. Начиная с 2023/2024 учебного года этот предмет стал оцениваться в числовом значении, и в настоящее время оценка по РКИ влияет на общую успеваемость учащихся начальной школы.

Объединение «*Славянское общество Сербии*» внесло ряд конструктивных предложений по изучению иностранных языков и русского языка в гимназиях и средних школах, а также вклад в разработку «*Стратегии образования и воспитания в Республике Сербии*» до 2030 года и программу «*Укрепление многоязычия, повышение статуса и качества преподавания иностранных языков*».

Ранее отмечалось, что в начальных и средних школах Сербии наблюдается крах многоязычия, а точнее, нарушение баланса в преподавании других, помимо английского и немецкого, иностранных языков. В последние годы это произошло из-за *«повысившегося интереса родителей к изучению немецкого языка»*, но также и из-за несоблюдения положений, регулирующих, согласно вышеназванному Закону, введение в школьное обучение второго иностранного языка. *«Славянское общество Сербии»* предлагало более точно определить порядок введения второго иностранного языка, чтобы другие иностранные языки не теряли своего статуса *«в связи с высоким интересом к изучению немецкого языка»*. Инициатива этой общественной организации по пересмотру программы изучения иностранных языков в филологических гимназиях Сербии принесла свои плоды: русский язык был включён в программу начального обучения наряду с немецким и французским в качестве первого иностранного языка. Также в качестве второго иностранного языка были введены итальянский и испанский языки. В 2018/2019 учебном году русский язык как иностранный преподавался в 61 школе Сербии.

Программы обучения по РКИ также приняты в рамках форм образовательной работы для учащихся гимназий и средних профессиональных учебных заведений. В гимназиях русский язык является третьим иностранным языком, а в средних школах с одним иностранным языком РКИ считается вторым иностранным языком. Согласно собранным данным на 2022/2023 учебный год (по состоянию на 11.01.2023), общая представленность русского языка как третьего иностранного в сербских школах составляет:

— в 28-ми начальных школах РКИ преподают как третий иностранный: в 23-х школах – наряду с немецким, в десяти школах – наряду с французским, в одной школе – наряду с испанским (общее количество изучающих русский язык в начальных школах составляет около 14 000 учеников);

— в 20-ти гимназиях, восьми средних школах и профессионально-технических училищах РКИ преподают как второй иностранный (общее количество учителей – 38, преподавание ведется в 190 классах, всего РКИ изучают 3 тысячи 760 учащихся).

Значительную поддержку продвижению русского языка в Сербии оказывает Российский центр науки и культуры *«Русский дом»* в Белграде, двери которого широко открыты для учителей, учащихся и их родителей. Начиная с 2014 года здесь на всех мероприятиях проводятся школьные концерты, которые пользуются огромной популярностью (в том числе концерты учащихся гимназий и средних школ, а также учащихся начальной школы).

Кроме того, компания *«Нефтяная индустрия Сербии»* (NIS) организует олимпиаду для изучающих русский язык и награждает победителей в различных номинациях

участием в летних и зимних школах русского языка. Помимо проведения олимпиады компания NIS оборудовала большое количество сербских школ кабинетами русского языка.

Русский язык сегодня в Белградском университете

В настоящее время изучение русского языка ведется в следующих государственных университетах Сербии: Белградском, Нови-Садском, Косовска-Митровицком и Нишском. В нашей работе мы рассмотрели Белградский университет на примере двух факультетов – филологического и православного богословского факультета, а также Нови-Садский университет на примере философского факультета.

Из истории Белградского университета. Русский язык преподается с 1877 года, когда здесь была открыта кафедра русского языка и литературы. Вступительную лекцию в 1878 году прочитал профессор Платон Андреевич Кулаковский. С самого начала преподавание русского языка не прерывалось, менялось лишь название кафедры¹.

В 1990-х годах русский язык и литература на кафедре славяноведения изучалась четыре года, с большим количеством двухсеместровых курсов, но существовали и четырехсеместровые программы обучения. Тогда РКИ являлся иностранным языком по выбору (экзамены сдавались на первом и втором курсе). На других кафедрах того же факультета РКИ изучался как второй славянский язык (на втором и третьем курсах, по два блока в неделю; экзамен сдавался письменно и устно как единый экзамен).

Помимо теоретического курса², вышеупомянутые предметы включали **практические упражнения**: по устной речи, орфографии и орфоэпии, фонетике и фонологии, морфологии существительных и глаголов, синтаксису, а также лексические упражнения и упражнения по переводу. Наряду с русским языком и литературой преподавались общеобразовательные предметы: *Сербский язык, Социология, Психология* и др. В начале 2000-х годов был введен еще один предмет – *Культурная и политическая история России*.

¹ Название кафедры Белградского университета изменялось следующим образом: с 1878-го по 1905 г. – «кафедра русского языка и литературы»; с 1905-го по 1963 г. – «кафедра восточнославянских и западнославянских языков»; с 1963-го по 1990 г. – «кафедра славяноведения филологического факультета» (после отделения филологического от философского факультета); с 1990 г. по настоящее время – «кафедра славяноведения филологического факультета».

² Предмет «Русский язык I-IV» преподавался с первого по четвертый год обучения: первый год – теоретический курс «Фонетика и фонология русского языка»; «Русский язык I»; второй год – «Словообразование и морфология частей речи существительного»; «Русский язык II». На третьем в рамках предмета «Русский язык III» преподавались курсы «Морфология глагола» и «Лексикология», а в рамках предмета «Русский язык IV» – теоретический курс «Синтаксис русского языка». «Русская литература I-IV» преподавалась в течение всех четырех годов обучения, начиная с «Древнерусской литературы» и заканчивая курсом «Литература XX века».

Методика преподавания русского языка изучалась начиная со второго семестра третьего года обучения в течение трех семестров, в двух частях – теоретической и практической. Таким образом, за четыре года обучения студенты сдавали 19 экзаменов (16 двухсеместровых, один трехсеместровый и два четырехсеместровых).

В 2006 году в рамках Болонского процесса в Сербии была проведена общеевропейская реформа высшего образования, больше известная как «*Болонская реформа*». Первая реформа, проведенная на филологическом факультете Белградского университета, сегодня известна как *Старая болонская реформа*. Такие предметы «доболонской» подготовки³, как второй иностранный язык, согласно господствовавшей в то время модели, был преобразован в двухсеместровый курс, в рамках которого по одному предмету сдавалось два экзамена.

Реформа также изменила количество экзаменов, поэтому студенты, поступившие на филологический факультет в 2006 году, завершили обучение, изучив в общей сложности 41 предмет (32 двухсеместровых и девять односеместровых). На третьем и четвертом годах обучения был введен ряд факультативных курсов (в основном односеместровых), которых ранее не было в программе⁴.

После прохождения обучения первой степени, которое длилось четыре года, присваивается степень бакалавра. Вторая степень, обучение которой длится один год – степень кандидата наук, а по достижении третьей степени (обучение длится три года) – степень доктора наук.

Затем в 2009 году в Белграде на филологическом факультете были проведены дополнительные преобразования, получившие название «*новая Болонская реформа*», в соответствии с которой произошло объединение всех филологических дисциплины в одну общую программу: «*Язык, литература, культура*»⁵. Все предметы были разделены на четыре большие группы⁶ и стали односеместровыми. После этой новой реформы звание

³ В рамках предмета *Русский язык I-IV*, состоящие из теоретической и практической частей, были разделены на: *теоретическую часть* в рамках предмета *Русский язык I-IV* и *практическую часть* в рамках предмета *Современный русский язык I-IV*.

⁴ «Русская эмиграция», «Русская поэзия и проза XXI века», «Античный миф и русская литература», «Перевод I» и «Перевод II».

⁵ Были выделены отдельные модули: «*Русский язык, литература, культура*»; «*Болгарский язык, литература, культура*».

⁶ Все предметы разделены на четыре большие группы: академические-общеобразовательные, например, «*Введение в славяноведение*»; научно-профессиональные – «*Русская литература и язык*»; теоретико-методические: «*Методика преподавания русского языка*»; профессионально-прикладные: «*Современный иностранный язык по выбору*».

«профессор русского языка и литературы» было заменено на «профессор языка и литературы» без указания языка⁷. После «последней» реформы 2021 года ученое звание стало называться так: «дипломированный филолог».

Вступительные экзамены. В 1990-х годах на курс «Русский язык и литература» было зачислено 80 студентов. На вступительных экзаменах студенты сдавали сербский и русский языки (предполагалось, что все они изучали русский язык в период довузовской подготовки).

В начале 2000-х годов, русский язык в начальных школах стал вытесняться другими иностранными языками, прежде всего немецким (подробнее мы написали во **Введении** и о положении русского языка в школах Сербии⁸) [Гинич 2018, сс. 110-113; Маркович 2014, с. 150-151; Марич, 2015 сс. 27-29].

Столкнувшись с неприятным фактом отсутствия желающих сдавать русский язык на вступительном экзамене, власти изменили «Правила вступительного экзамена»: к нему были допущены абитуриенты, не изучавшие русский язык на довузовском уровне.

В 2008 году на курс «Русский язык и литература» было принято 59 человек.

С 2012 года по профилю «Русский язык и литература» принимаются начинающие студенты совсем без знания русского языка, в эту группу было зачислено 65 человек (45 – на бюджетной основе, а 20 студентов оплачивали учебу сами).

В 2023/24 учебном году модуль обучения по специальности «Русский язык, литература и культура» также не был заполнен.

Повторная аккредитация обучения русскому языку состоялась в 2014-м и 2021 годах.

Русский язык на православном богословском факультете в Белграде

Православный богословский факультет в Белграде был основан в 1905 году, а открыт для мирян в 1920 году. Изучение русского языка было включено в большинство учебных программ. Согласно первому «Положению о работе факультета» 1921 года, русский язык имел статус обязательного предмета (наряду с латынью и вторым иностранным языком). В программе 1955 года дисциплина «Русский язык» была определена

⁷ Из приложения к диплому было ясно, какому языку студент обучался и по какому предмету сдавал экзамены для получения диплома.

⁸ См.: Гинић, Јелена. „Настава руског језика у основној школи: актуелно стање и перспектива” (2018); Маркович, Дејан. „Преподавање руског језика у Србији, актуелне проблеме у сокращењу часова и могуће путање њиховог решења” (2014); Марич, Биљана. „Состојанје и перспективе изучавања руског језика у православној школи” (2015).

как факультативный предмет. Впоследствии статус предмета⁹ неоднократно менялся (одно время изучение иностранных языков было полностью отменено) [Кончаревић, Дамјановић 2007, сс. 260-273].

Сегодня русский язык на православном богословском факультете в Белграде имеет статус обязательного предмета по выбору из четырёх языков (иностраннй язык является обязательным, но при этом студенты могут выбирать между английским, французским, немецким и русским языками). Продолжительность обучения иностранному языку в бакалавриате составляет 4 семестра по два часа в неделю (1 час лекций и 1 час практики).

В следующей таблице показано количество студентов, зачисленных на первый курс православного богословского факультета, и количество студентов, выбравших русский язык в качестве иностранного.

Таблица 1. Количество студентов, выбравших русский язык

Учебный год	Количество студентов, зачисленных на первый год обучения	Количество студентов, выбравших <i>Русский язык</i>
2017/18	182	99
2018/19	160	98
2019/20	140	61
2020/21	144	64
2021/22	180	65

В 2021/22 учебном году в бакалавриате русский язык изучали 65 студентов. Обязательным условием для выбора иностранного языка является владение им на уровне А2, полученное в рамках предыдущего образования. Преподаватели богословского факультета знакомят студентов с лексико-грамматической системой и функциональным комплексом современного русского языка, русским как языком общения, правилами композиционного построения богословских текстов узкой специализации, теорией и методикой перевода богословских текстов и сакральной миссией церкви. Кроме того, они стремятся приблизить студентов к народным традициям, русской культуре, реалиям современной жизни, а также к культуре и традициям Русской православной церкви¹⁰.

⁹ См. Кончаревић, Дамјановић. „Из историјата наставе руског језика у духовним школама Српске православне цркве” (2007)/

¹⁰ Для русского языка первым учебником является: Кончаревич, (2012): *Радость общества*; К. Кончаревича, М. Радовановича (2012): *Русско-сербский и сербско-русский богословский словарь*; Р. Мароевич (1984): *Грамматика русского языка*; Б. Станковича (1998): *Русско-сербский словарь*; Для Русского языка II учебником является: Кончаревич (2014): *Русский язык в общении и миссия Церкви*; Тошович (2004): *Функциональные стили*; По узкой специальности, Кончаревич, (2011): *Русский язык в богословии. Формирование научного текста. Методы перевода*.

На факультете не развито международное сотрудничество, предполагающее обучение посредством краткосрочных студенческих обменов (что, в принципе, было бы возможно). Обучение ведётся вне аутентичной языковой среды, поэтому имитация обстановки общения на русском языке осуществляется с помощью технических средств (аудио- и видеоматериалов)¹¹.

Русский язык на философском факультете в Нови-Саде

С момента основания факультета в 1954 году русский язык преподавался как дополнительный предмет, а с 1956 года – как семинар по славистике на кафедре южнославянских языков. Полноценное изучение русского языка и литературы в Новосадском университете началось в 1961 году, когда была основана кафедра восточно-западнославянских языков.

В последнее десятилетие XX века русский язык и литература в этом университете изучались по старой программе: большинство предметов были двухсеместровыми, но были также трёхсеместровые и четырёхсеместровые (как *«Второй славянский язык по выбору»*¹² или же как *«Литературный сербский язык»*).

В университете Нови-Сада предметы, входящие в учебные программы¹³, также изучались в течение всех четырёх лет, как и в Белграде. В течение всего периода обучения студенты сдавали 23 экзамена. Выпускной экзамен состоял из экзаменов по следующим предметам: *«Функциональная грамматика»*, *«Стилистика русского языка»* и *«Русская литература XIX-XX веков»*.

Введение Болонской реформы высшего образования было реализовано в 2006 году, и обучение в вузах стало трёхступенчатым¹⁴. Начиная с этого момента на кафедру русского языка и литературы зачисляются студенты, никогда не изучавшие русский язык. Реформа высшего образования принесла изменения: большинство двухсеместровых курсов стали односеместровыми, также были введены новые курсы. После Болонской реформы русский язык изучается в рамках программы *«Русский язык и литература»*, но профиль выпускников меняется: по окончании университета выпускники становятся не *«преподавателями русского языка»*, а *«дипломированными филологами»*.

¹¹ Пример урока: На занятии просматривается короткий фильм о богословии Святителя Григория Паламы, после чего следуют упражнения на аудирование и устные упражнения – подготовительные и коммуникативного типа.

¹² Студенты выбирали польский, словацкий, русинский языки, а с 1996/97 уч. года – также украинский язык.

¹³ *Русский язык I-IV* и *Русская литература I-IV*.

¹⁴ Высшее образование стало трёхступенчатым: первый цикл – бакалавриат (4 года); второй цикл – кандидатура (1 год); третий цикл – докторантура (3 года).

Новшеством по сравнению со старой учебной программой является введение на седьмом семестре обучения профилей *«преподаватель»* или *«филолог»*¹⁵. Обучаясь по этой программе, студенты преподавательского направления сдавали 66 экзаменов¹⁶, а студенты филологического направления – 67.

В 2015 году учебный план кафедры славяноведения был вновь изменён: специализации были упразднены, но введён профиль подготовки *«Дипломированный филолог-русист»*. Студенты, поступившие на кафедру славяноведения по этой программе, для прохождения первого уровня должны были сдать 65 экзаменов.

Новая аккредитация была введена в 2021 году в рамках совместной программы *«Язык, литература, культура»*, включающей различные модули. Так, был добавлен модуль *«Русский язык и литература»*¹⁷. После того как кафедра русского языка и литературы открыла возможность поступления **без знания русского языка**, вступительный экзамен изменился: студенты стали сдавать письменный экзамен по сербской грамматике, а также устный экзамен по морфологическому и синтаксическому анализу текстов – на сербском языке¹⁸.

С 2007 года кафедра организует бесплатный интенсивный курс по РКИ в течение трёх недель непосредственно перед началом учебного года. Опыт показывает, что начинающие студенты, посещающие интенсив, уже в самом начале адаптируются к заданному темпу обучения и впоследствии продолжают добиваться заметных результатов.

В 2015/2016 учебном году интерес к изучению русского языка и литературы значительно вырос – было открыто 40 мест на специальности *«Русский язык»* и *«Русская литература»* (25 + 15 соответственно). Однако в 2023/24 учебном году набор студентов претерпел изменения: места были сокращены до 33, а именно: 20 + 13, но по факту были зачислены только 13 студентов на специальность *«Русский язык»* и лишь один – на специальность *«Русская литература»*.

¹⁵ В рамках учебного курса были запланированы следующие дисциплины: *«Методика преподавания русского языка»*, *«Основы педагогической психологии»*, а также факультативный предмет из группы педагогических дисциплин.

¹⁶ Количество экзаменов увеличилось вследствие преобразования двухсеместровых курсов в односеместровые, а четырёхсеместровые курсы (такие, как факультативный курс *«Западноевропейский язык»* или *Второй славянский язык*, были разделены на четыре экзамена (пример, *Немецкий язык* A1.1, A1.2, A2.1, A2.2).

¹⁷ Предполагалось, что на кафедру русского языка и литературы будут поступать только студенты, уже изучавшие русский язык на довузовском уровне, поэтому вступительный экзамен сдавался только по русскому языку.

¹⁸ Поскольку большинство студентов из-за статуса русского языка в начальной и средней школе не изучали русский язык на довузовском уровне.

Заклучение

Попытаемся объяснить причины сложившейся ситуации, а также побудительные мотивы, из-за которых, по нашему мнению, интерес к изучению русского языка в Сербии снижается.

— Основная причина заключается в том, что в системе довузовской подготовки отсутствует стратегия изучения русского языка, который был вытеснен немецким, вследствие чего большинство студентов являются абсолютными новичками¹⁹ [Кончаревич 2007, сс. 260-273; Маркович 2014, сс. 148-153; Марич 2015, сс. 26-34; Гинич 2018, сс. 109-120].

— Когда университеты Сербии сделали изучение русского языка и литературы доступным для новичков, ранее не изучавших русский язык, квоты были частично заполнены, но в последние десятилетия такое решение утратило свою актуальность.

— В последние десятилетия заметно вырос интерес к частным факультетам, программы которых проще осваивать, и студенты, если им приходится платить за обучение, предпочитают выбирать частный факультет.

— Сегодня весь мир переживает кризис социальных наук, а в обществе и в СМИ широко распространено мнение, что профессии будущего связаны исключительно с информационными технологиями.

Переживет ли этот сложный период русский язык и литература? Может быть, следует изучать русский язык вместе с туризмом, информатикой, организуя совместные междисциплинарные программы? Как преодолеть сложившуюся ситуацию? Остаются вопросы. И ответы на эти вопросы мы найдем в ближайшем будущем.

Литература

1. Гинић, Јелена. Настава руског језика у основној школи: актуелно стање и перспектива. [У:] Ј. Вучо, Ј. Филиповић (ур.) Филолошка истраживања данас. Том VIII: Језици образовања, 2018.

¹⁹ См.: Кончаревић, Дамјановић. „Из историјата наставе руског језика у духовним школама Српске православне цркве” (2007); Гинић, Јелена. „Настава руског језика у основној школи: актуелно стање и перспектива” (2018); Маркович, Дејан. „Преподавање руског језика в Сербии, актуальные проблемы в сокращении часов и возможные пути их решения“ (2014); Марич, Биљана. „Состояние и перспективы изучения русского языка в инославянской среде“ (2015).

2. Кончаревић, Дамјановић. Из историјата наставе руског језика у духовним школама Српске православне цркве. [У:] Б. Шијаковић (уред.) Српска теологија у 20 веку: истраживачки проблеми и резултати, књ. 2.. Београд: Православни богословски факултет. 2007.
3. Марич, Биљана. Состояние и перспективы изучения русского языка в инославянской среде. [У:] Альманах Этнодиалоги 48/1. 2015.
4. Маркович, Деян. „Преподавание русского языка в Сербии, актуальные проблемы в сокращении часов и возможные пути их решения“ [У:] Наука и савремени универзитет 4. 2014.

S.L. Mitrovich

*Candidate of psychology sciences, teacher of RFL, psychologist,
Institute of Philosophy, Psychology and interdisciplinary sciences,
Department of Psycholinguistics
Novi Sad, Serbia
e-mail: smiljael@yahoo.com*

RUSSIAN LANGUAGE AT THE UNIVERSITIES OF BELGRADE AND NOVI SAD IN SERBIA

Abstract. This paper attempts to explain the current status of Russian language studies at the Universities of Belgrade and Novi Sad. This paper examines the study of Russian language and literature at state faculties in recent years and the potential for their development in Serbia. We also attempt to explain the reasons why students studying Russian language and literature in the pre-university period do not study Russian.

Keywords: Russian as a foreign language (RFL), Russian language and literature studies in Serbia, Universities of Belgrade and Novi Sad, Bologna Process, curricula.

Ю.В. Некрасова

unekrasova@unior.it

преподаватель-практик РКИ
университета «Л'Ориентале»

Неаполь, Италия

И.В. Новикова

inovikova@unior.it

преподаватель-практик РКИ
университета «Л'Ориентале»

Неаполь, Италия

ИТОГОВЫЙ КОНТРОЛЬ НА ОСНОВЕ ТРЕБОВАНИЙ К УРОВНЮ ТЭУ (A1) НА ПРИМЕРЕ НЕАПОЛИТАНСКОГО УНИ- ВЕРСИТЕТА ВОСТОЧНЫХ ЯЗЫКОВ «Л'ОРИЕНТАЛЕ»

Аннотация. Статья посвящена организации практических занятий и итогового контроля уровня РКИ-ТЭУ в группах студентов-италофонов в неаполитанском университете восточных языков «Л'Ориентале». В работе описывается структура занятий со студентами первого курса (уровень A1), а также особенности субтестов и системы оценки, разработанных с целью приближения процедуры итогового контроля (письменного и устного экзамена) к требованиям стандартного тестирования ТРКИ.

Ключевые слова: русский язык как иностранный (РКИ), ТРКИ, ТЭУ, итоговый контроль, экзамен, система оценки.

Сертификация ТРКИ играет важнейшую роль в контроле владения русским языком как иностранным. Сертификат ТРКИ признается многими российскими учебными заведениями, работодателями и организациями, а возможность сдать сертифицированный экзамен и получить документ о владении русским языком на определенном уровне служит дополнительным мотивирующим фактором в изучении русского языка для многих учащихся, в том числе и в Италии [Некрасова, Новикова 2024, с. 90-91]. В связи с этим подготовка иностранных учащихся в соответствии с критериями системы ТРКИ является одним из актуальных направлений в работе преподавателей РКИ и во

многое определяет структуру и содержание как самого учебного процесса, так и контроля достигнутого уровня владения русским языком. В последние годы в неаполитанском университете «Л'Ориентале» перед преподавателями РКИ также стоит задача: по возможности приблизить организацию процесса обучения и проведения итогового контроля к соответствию требованиям ТРКИ на всех уровнях обучения.

Данная работа носит дескриптивный характер и описывает алгоритм проведения занятий и организации итогового контроля на уровне ТЭУ. Первая часть статьи написана И.В. Новиковой и посвящена описанию организации учебного процесса на занятиях по РКИ первого курса бакалавриата в неаполитанском университете «Л'Ориентале» (§1). Во второй части работы (§2), выполненной Ю.В. Некрасовой, описывается организация итогового контроля – также на первом курсе бакалавриата по специальности РКИ в неаполитанском университете «Л'Ориентале».

§1. Организация учебного процесса на занятиях по РКИ первого курса бакалавриата в неаполитанском университете «Л'Ориентале»

На каждый курс РКИ в университете «Л'Ориентале» г. Неаполя выделяются 128 часов в год. Из них – 48 часов теоретических занятий с преподавателями-теоретиками и 80 часов с преподавателями-практиками – носителями русского языка. Со студентами проводится по 12 недель теоретических и 10 недель практических занятий (на каждую неделю приходится по одному теоретическому и двум практическим занятиям). Помимо русского языка, учащиеся изучают русскую литературу, славянскую филологию и историю России. За счёт этих и других изучаемых предметов ограничивается количество часов, отведённых для занятий непосредственно языком [Новикова 2023, с.104].

Сопоставляя критерии итоговой оценки владения РКИ студентами разных курсов университета с уровнями ТРКИ, можно сказать, что процесс обучения стремится к следующим целям: после окончания первого курса бакалавриата студенты должны прочно владеть языком на уровне «A1», студенты второго курса – уровнем «A2+», третьего – твёрдым «B1», первого курса магистратуры – «B2», второго курса магистратуры – «B2+»-«C1». Необходимо отметить, что в полной мере данных уровней достигают только студенты, сдавшие экзамен на «отлично», тогда как учащиеся, получающие менее высокую оценку, осваивают программу в разной степени владения языком. При этом результаты в аудировании и говорении часто уступают уровню владения чтением, письмом и грамматикой.

На практических занятиях со студентами-первокурсниками с самых первых уроков используется принцип взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности

(РД), при этом обучение проводится с элементами прямого метода, практически без участия языка-посредника. На занятиях используются специально подобранные учебники и учебные материалы: различные презентации, видеоролики и аудиозаписи. Лексико-грамматический материал, темы и речевые ситуации, предлагаемые студентам, подбираются в соответствии с уровнем ТЭУ [Государственный стандарт по русскому языку... 2020].

Каждое практическое занятие состоит из речевой разминки, проверки домашнего задания, диктанта, отработки лексико-грамматических структур и работы с текстами (чтение и/или аудирование) и выхода в речь. Занятие обычно начинается с речевой разминки, связанной с каким-либо событием, погодой, датой и т.д. (в зависимости от цели занятия и уровня подготовки студентов в течение года) для стимулирования учащихся к говорению. Затем осуществляется выборочная проверка домашнего задания (как правило, тех упражнений, которые могли бы вызвать у студентов затруднения).

На каждом занятии студентов первого курса бакалавриата после фонетической зарядки и проверки домашнего задания проводится небольшой диктант на основе изученных на предыдущих занятиях лексическо-грамматических единиц. Обучать письму необходимо одновременно с обучением говорению, аудированию и чтению, так как прослушивание и внутренне проговаривание при написании могут помочь добиться правильного построения речи. С первых же уроков для развития навыков написания прописными буквами в качестве домашнего задания студентам предлагаются прописи, затем последующее переписывание слов, далее – текстов с желательным одновременным прослушиванием. Диктант же является отличным упражнением для слухопроизводительных навыков, для проверки освоения лексико-грамматических структур и, конечно же, для отработки навыка написания курсивом [Царевская, Володина 2016]. На занятии первый раз диктант читается полностью – для ознакомления студентов с текстом (6-7 предложений на более продвинутых этапах первого курса), далее диктуется преподавателем два-три раза, а затем преподаватель читает диктант ещё раз для контрольной проверки [Новикова 2023, с.105].

Большое количество времени на практическом занятии уделяется лексико-грамматическим упражнениям для закрепления пройденного теоретического материала, а также работе с текстами. После прохождения определенной грамматической темы студентам предлагается отработка лексико-грамматических тренажерных тестов на университетской платформе *e-learning Moodle*, а в аудитории предлагаются упражнения на закрепление навыка использования пройденных лексико-грамматических структур.

При предъявлении текста большое внимание уделяется лексическим и грамматическим структурам, произношению и интонации. При этом на элементарном уровне преподавателем используются паралингвистические средства (движения губ, контакт глаз), которые повышают уровень восприятия речи и способствуют её лучшему пониманию. Чтение текстов проводится как хором (для подключения к работе большей части студентов), так и индивидуально, в разбивку (для поддержания дисциплины и концентрации внимания студентов в аудитории).

Особое внимание уделяется произношению и трудным для италофонов звукам: произнесению мягких и твёрдых согласных; дифференцированному произнесению глухих, звонких согласных и шипящих; произнесению слов, оканчивающихся на согласную, а также редукции и некоторым интонационным конструкциям, которые часто на слух воспринимаются ошибочно и впоследствии неправильно используются при говорении.

Большой сложностью для студентов на занятиях, бесспорно, является аудирование и говорение. Именно через аудирование идет восприятие и усвоение лексического состава языка и его грамматической структуры [Генишер 2001, с. 57]. Оно помогает осваивать навыки говорения, чтения и письма, стимулирует учебную и коммуникативную деятельность студентов, дает место обратной связи и благоприятствует овладению иностранным (русским) языком. На занятии студентам предлагается прослушивание коротких текстов на узнавание пройденного лексико-грамматического материала; даются послетекстовые задания на проверку понимания темы, содержания и коммуникативных намерений (в коротких диалогах и монологах), а также упражнения для подготовки к выходу в речь в ситуациях ежедневного общения. Аудированию необходимо уделять много времени, которого на занятиях в аудитории очень часто не хватает. Таким образом, студентам в качестве домашнего задания предлагается работа как уже со знакомыми, так и новыми диалогами и мини-текстами, причем подготовительная лексико-грамматическая работа по ним проводится в аудитории заранее. Далее на занятии проверяется отработанное на упражнениях по аудированию чтение – как текстов, так и диалогов по ролям.

Необходимо всегда помнить, что первое желание студентов, изучающих язык, – научиться говорить. При этом цель преподавателя – научить студента не только правильно писать и читать, но и воспринимать устную речь на слух, выработать навыки оперировать уже изученным языковым материалом и развить умения в использовании речи для реальных коммуникативных целей, то есть вывести навыки студентов в речевые действия – в спонтанный речевой акт. Поэтому занятие обязательно завершается соответствующими элементарному уровню послетекстовыми и ситуативными заданиями,

позволяющими учащимся выработать навыки говорения в ситуациях повседневного общения.

В течение занятий также обязательно проводится работа на снятие трудностей, связанных с овладением социолингвистической и социокультурной компетенциями. Знание узуса, овладение разными ситуативными вариантами выражения одного и того же намерения, знание правил и социальных норм поведения носителей языка, традиций, истории, культуры являются неотъемлемой частью овладения речевыми навыками [Крысин 2017] и способствуют формированию речевой компетенции учащихся.

На занятиях применяется индивидуальный выборочный контроль чтения и говорения (ответы на вопросы по прочитанному тексту или упражнению; задания с определенной коммуникативной целью; устное описание предложенного изображения в виде фотографии или рисунка). Периодически студентам дается задание написать ответы на открытые вопросы, а к концу курса задаются небольшие сочинения на пройденные темы. Таким образом у учащихся проверяются продуктивные навыки письменной речи [Новикова 2023, с.106].

В конце каждого семестра проводится промежуточный контроль усвоения пройденного в первом или втором полугодии материала. Студенты первого курса бакалавриата проходят письменный лексико-грамматический тест на платформе *Moodle* или пишут тест в аудитории. В тест включаются как задания на знание лексико-грамматического материала, так и проверка навыков чтения, письма и аудирования.

В конце учебного года помимо регулярного текущего контроля проводится *итоговый контроль* в форме письменного и устного экзаменов, направленных на выявление результатов годовой учебной деятельности и позволяющих определить уровень владения языком.

§2. Итоговый контроль РКИ на первом курсе бакалавриата в неаполитанском университете «Л’Ориентале»

Форма итогового контроля на первом курсе бакалавриата по специальности РКИ состоит из нескольких частей: письменной, проходящей в дистанционном формате, и устной – в формате офлайн.

Письменный экзамен по РКИ на первом курсе бакалавриата направлен на оценку владения учащимися лексико-грамматическим материалом, навыками аудирования, чтения и письма. По правилам университета «Л’Ориентале», первая часть письменного экзамена проводится в дистанционном формате на платформе *Moodle* и состоит из

аудиотеста и лексико-грамматического теста. Во время всего письменного экзамена место работы учащего должно быть максимально визуализировано для экзаменатора.

В ходе прохождения теста на платформе *Moodle* и второй части экзамена студенты обязаны сохранять активное соединение *Microsoft Teams* с включенными микрофонами и веб-камерой. При прохождении частей теста, включающих аудиоматериал, учащийся имеет право подключить только проводные наушники. Если по какой-либо причине происходит отключение веб-камеры или выход из *Microsoft Teams*, тест учащегося будет признан недействительным. После завершения теста система сообщает преподавателю результаты автоматически. Тестируемые не должны покидать своё рабочее место, выключать микрофоны и пользоваться гаджетами до тех пор, пока все тестируемые не закончат прохождение теста.

Тестирование включает в себя ряд заданий. Задание на аудирование содержит аудиозапись длительностью около 2-х минут с выбором правильных вариантов из предложенных 10-ти. На прохождение аудио-теста отводится 15 минут. Студент имеет возможность прослушать текст несколько раз. Сложность теста соответствует уровню A1+. Лексико-грамматический тест состоит из 40 вопросов, включающих задания с одиночным или множественным выбором, задания *drag-and-drop matching*, задания «Верно/Неверно», выбор пропущенных слов. Тест также включает в себя небольшой текст для чтения (приблизительно 15 предложений) с выбором правильных вариантов из 10-ти предложенных. На прохождение лексико-грамматического теста студентам выделяется не более 45 минут.

После успешного прохождения теста на платформе *Moodle* (проходной балл – 18) студенты переходят ко второй части письменного экзамена, которая состоит из диктанта, сочинения и перевода фраз с итальянского на русский язык. Вторая часть напоминает классический письменный экзамен (студенты пишут на листе бумаги), но проводится в дистанционном формате. Чтобы избежать возможностей использования студентами средств искусственного интеллекта и других автоматизированных средств, им не разрешено использование клавиатуры.

Первым заданием второй части письменного экзамена является написание диктанта (8-10 предложений). Текст диктуется преподавателем два-три раза, затем преподаватель читает диктант ещё раз для контрольной проверки. Во втором задании учащимся предлагается написать письменное монологическое высказывание продуктивного характера – небольшое сочинение (до 10-ти предложений) на одну из пройденных тем с опорой на вопросы, а в третьем задании – выполнить перевод четырёх предложений с итальянского на русский без словаря. После окончания второй части письменного экзамена

все студенты ждут команды от преподавателя и одновременно высылают фотографии своих экзаменационных работ в секцию «Задания» на платформе *Microsoft Teams* или по электронной почте [Новикова 2023, с.110].

При оценивании диктанта внимание обращается на написание курсивом и подсчитываются грамматические (1 балл за 1 ошибку) и орфографические ошибки (0,5 балла за одну ошибку), которые затем вычитаются из максимальных 30 баллов.

При оценивании сочинения используются критерии, приближенные к требованиям ТРКИ – ТЭУ [Типовые тесты по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень 2008, с. 20]: оценивается объем сочинения (0-3 балла); его соответствие заданной теме, логичность и связанность текста (0-5 баллов); подсчитываются морфологические ошибки (ошибочное словообразование, неправильное образование формы существительного, прилагательного, местоимения, форм глаголов) – 0-7 баллов; синтаксические ошибки (нарушение согласования, управления, связи между подлежащим и сказуемым, нарушение границ предложения, ошибочное использование видов глагола) – 0-7 баллов; лексические ошибки (употребление слова в не подходящем для него значении или контексте) – 0-6 баллов.

Также отдельно была учтена необходимость подсчета орфографических и графических ошибок учащихся [Дубинина, Ильичева 2020]: в контрольном листе предусмотрен подсчет орфографических (правописание букв в слабой позиции, нарушения в переносе слов, слитное или раздельное написание слов, правописание чередующихся корней, правописание словарных слов); графических (перестановка либо пропуск букв и добавление лишних букв) и пунктуационных ошибок (0-2 балла). Сумма набранных максимальных баллов по каждой составляющей соответствует максимальному баллу 30. Студенты также могут получить поощрительные баллы (максимум 3 балла) за элементы самостоятельности в использовании языковых средств.

При оценивании перевода с итальянского языка на русский обращается внимание на соответствие перевода содержанию, а также на грамматические (1 балл за ошибку), орфографические (0,5 балла за ошибку) и пунктуационные ошибки (0,25 балла за ошибку). В этом случае, как и в других заданиях, ошибки вычитаются из максимального количества баллов (30).

Таким образом, письменная часть экзамена направлена на оценку владения учащимися лексико-грамматическим материалом, на умение извлекать основную и дополнительную информацию из небольших текстов, на проверку умения строить письменные высказывания на темы элементарного уровня, а также на умение переводить с итальянского на русский язык.

При условии успешного прохождения письменного экзамена (проходной балл – 18 из 30) студенты сдают **устный экзамен**, состоящий из двух частей. Экзамен проходит в формате офлайн, в университетской аудитории. **Первая часть** экзамена проводится с преподавателем-практиком, а вторая – с преподавателем-теоретиком (доцентом). Экзамен с преподавателем-практиком состоит из двух заданий – на монологическую и диалогическую речь. Такая организация устного экзамена позволила приблизить систему оценки к требованиям государственного стандарта ТРКИ.

Первое задание (на монологическую речь) подразумевает под собой подготовленное говорение, во время которого студент воспроизводит пройденный и отработанный во время курса материал уровня А1. Таким образом, студент должен активировать знания, умения и навыки, полученные им в ходе обучения.

Экзамен проходит следующим образом: студенту предлагается билет с серией вопросов, по которым студент может построить свое высказывание. Ответы на вопросы, по которым строится высказывание, отрабатывались во время обучения и в письменной, и в устной форме. Студентам дается две минуты на подготовку. Здесь следует отметить, что некоторые студенты склонны готовиться к экзамену методом заучивания и даже зазубривания. Во избежание автоматического, мало осознанного воспроизведения студентом заученного текста в этом задании преподавателем используются элементы неподготовленной речи, то есть диалога: в ходе говорения студенту задаются «направляющие» вопросы. Такая тактика позволяет также поддерживать смысловую линию высказывания в том случае, если студент по какой-либо причине блокируется или отходит от логики заданной ситуации.

Второе задание предполагает диалог, то есть неподготовленную речь. Целью задания является проверка коммуникативной компетенции студента, а именно: умение использовать изученный языковой материал в реальной коммуникации, где высказывание строится спонтанно, без подготовки во времени, а опорой служат только вопросы собеседника. Таким образом проверяется умение студента реализовывать коммуникативные интенции (например, инициировать или поддержать диалог), пользоваться нормами языка и речевого этикета, характерными для диалогической речи. В этом случае учащийся также тянет билет, содержащий ситуацию в рамках пройденной темы, но не видит вопросы, которые ему будет задавать преподаватель. Времени на подготовку экзаменуемому не дается.

Для оценки говорения используется таблица, включающая в себя критерии, приближенные к контрольному листу ТЭУ: объем, скорость и ритм высказывания (0-3 балла); соответствие заданной теме, логичность и связанность высказывания (0-3 балла);

понимание вопросов / реплик в диалогической речи (0-3 балла); произношение и скорость высказывания (0-3 балла); фонетические ошибки (0-5 баллов); грамматические ошибки, где вычитаются баллы за ошибочное образование форм частей речи, нарушение согласования, управления, связи между подлежащим и сказуемым (оценка 0-6 баллов); лексические ошибки (0-5 баллов). Как и в случае с сочинением, предусмотрены поощрительные баллы (максимум 3 балла) за элементы самостоятельности в использовании языковых средств. По каждому из заданий первой части устного экзамена предусмотрена максимальная оценка 30 баллов.

Таким образом, во время устного экзамена с преподавателем-практиком оценивается владение лексическим материалом по заданной теме на уровне A1, произношение и фонетика, грамотность речи, скорость и ритм, а также связность и логичность. Ну и, конечно, объем высказывания. Следует заметить, что главной целью контроля в первой части устного экзамена является коммуникативная компетенция, поэтому оценивается не только языковая составляющая, но и коммуникативная, где критерии оценки были максимально приближены к требованиям ТЭУ.

Вторая часть устного экзамена проходит с преподавателем-теоретиком: на этом этапе у учащегося проверяется уровень сформированности речевых навыков чтения текстов и перевода на итальянский язык, металингвистическая компетенция (объяснение грамматических и лексических форм, встречающихся в тексте и изученных в течение учебного года), а также социокультурная компетенция.

По прохождении всех частей экзамена студенту выставляется оценка от 18-ти до 30-ти баллов по каждой составляющей (письменной и устной), а затем выводится окончательный среднеарифметический балл.

Необходимо отметить, что представленная система итогового контроля имеет как плюсы, так и минусы. К плюсам можно отнести эффективный контроль как языковой, так и коммуникативной компетенции учащихся, а также соответствие, хотя и частичное, Государственным стандартам по тестированию РКИ, что немаловажно для выпускников бакалавриата. В письменной части экзамена проводится не только обязательный (в соответствии с университетскими требованиями) лексико-грамматический тест на платформе *Moodle*, но и проверяется владение грамматическим строем языка, умение строить грамматически и лексически правильное высказывание на письме, проверяется уровень владения лексикой, а также проверяются навыки аудирования и чтения. Во время устной части экзамена оцениваются коммуникативные компетенции, умение понимать собеседника, адекватно реагировать на реплики, инициировать диалог, пользоваться нормами языка и речевого этикета, характерными для диалогической речи, а также оценивается

владение языковым и речевым материалом, необходимым для общения (лексико-грамматическая правильность речи и её фонетико-интонационное оформление).

Минусом же является проведение письменного экзамена в дистанционном формате и возникающие в связи с таким форматом технические сложности, а также невозможность построить устный экзамен на впервые предъявленном материале. Например, из-за недостатка времени в монологической речи невозможно предъявить каждому экзаменуемому текст для построения высказывания, и в результате в монологической речи студента большую долю занимает подготовленное говорение. Во втором задании по говорению минусом является необходимость спонтанного ответа в стрессовой ситуации, создающая дополнительные трудности для студентов первого курса. Конечно, экзаменаторы стараются минимизировать слабые стороны: например, задают вопросы в монологической речи для стимуляции проявления самостоятельности в построении высказывания и эмоционально поддерживают студентов в случае затруднений.

Несмотря на то, что весь процесс экзамена занимает довольно много времени и является довольно энергозатратным, он включает в себя контроль всех четырех видов речевой деятельности. В целом эта система зарекомендовала себя с точки зрения эффективности и, по общему мнению преподавателей, хорошо отражает уровень подготовки студентов, особенно при проверке навыков говорения.

Подводя итоги, следует отметить, что организация занятий на первом курсе бакалавриата в неаполитанском университете «Л'Ориентале» подчинена общим требованиям к достижению учащимися элементарного уровня владения РКИ и направлена на овладение коммуникативной компетенцией в минимальном наборе ситуаций повседневного общения. При этом большое внимание уделяется освоению лексико-грамматического материала уровня A1 и навыкам его использования во всех четырех видах речевой деятельности, а именно: навыкам читать и понимать простые тексты; понимать устные диалогические и короткие монологические тексты; грамматически и лексически правильно строить письменные и устные высказывания, соответствующие уровню. Итоговый контроль, построенный с учетом требований Государственных стандартов по тестированию РКИ, позволяет оценить степень овладения навыками РД и определить уровень коммуникативной компетенции, достигнутой учащимися. Данный подход не только отвечает целям обучения РКИ в университете согласно программе Министерства образования Италии, но и приводит уровень знаний учащихся в соответствие с требованиями российской системы образования, что дает возможность учащимся подготовиться к сертификации ТРКИ и продолжать образовательную или профессиональную карьеру, связанную с использованием русского языка.

Литература

1. Генишер Э.З. Обучение аудированию // Вестник ОГУ. 2001. №1. / [Электронный ресурс] URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-audiovaniyu> (дата обращения: 27.09.2025).
2. Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень / Т.Е. Владимирова, М.М. Нахабина, Н.И. Соболева, Н.П. Андрюшина. 2-е изд. – Москва, Санкт-Петербург: Златоуст, 2020. – 20 С.
3. Дубинина Н.Д., Ильичева И.Ю. К вопросу о разработке рейтинговых таблиц для уровней от ТЭУ/А1 до ТРКИ-I/B1 // Тестология: научный практический журнал. 2020. № 2 (14). / Под ред.: И.Ю. Павловская. – СПб.: Златоуст, 2020. – с. 45-55.
4. Крысин Л.П. К соотношению системы языка, его нормы и узуса // Коммуникативные исследования. 2017. №2 (12). / [Электронный ресурс] URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-sootnosheniyu-sistemy-yazyka-ego-normy-i-uzusa> (дата обращения: 24.09.2025).
5. Некрасова Ю.В., Новикова И.В. Формирование мотивации на занятиях РКИ в неаполитанском университете восточных языков «Л'Ориентале» // Новые и традиционные аспекты в поликультурном пространстве преподавания РКИ: актуальные вопросы теории и практики: Сборник материалов VII Московского международного культурно-образовательного форума по РКИ. 21-22 ноября 2024 г. / Под ред.: И.Е. Карпенко – М.: УЦРЯ МГУ, 2024. – С. 87-96.
6. Новикова И.В. Виды, формы и организация проведения контроля на занятиях РКИ в неаполитанском университете восточных языков «Л'Ориентале» // Роль русского языка и культуры: от Африки до Азии. Задачи и перспективы. Сборник материалов VI Московского международного культурно-образовательного форума по РКИ. / Под ред.: И.Е. Карпенко – М.: УЦРЯ МГУ, 2023. – С. 101-113.
7. Типовые тесты по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. Общее владение / В.Е. Антонова и др. – 3-е изд. – М.: ЦМО МГУ; СПб.: Златоуст, 2008. – 44С.
8. Царевская И.В., Володина М.С. Диктант как ценное средство обучения иностранному языку // Современные наукоемкие технологии. 2016. № 8-1. С. 153-157 / [Электронный ресурс] URL: <https://top-technologies.ru/ru/article/view?id=36122> (дата обращения: 28.09.2025).

Y.V. Nekrasova

*Teacher of the Russian as foreign language
at the University of Naples "L'Orientale"
Napoli, Italy
e-mail: ynekrasova@unior.it*

I.V. Novikova

*Teacher of the Russian as foreign language
at the University of Naples "L'Orientale"
Napoli, Italy
e-mail: inovikova@unior.it*

FINAL ASSESSMENT BASED ON TORFL REQUIREMENTS TO ELT LEVEL (A1) USING ON THE EXAMPLE OF THE UNIVERSITY OF NAPLES "L'ORIENTALE"

Abstract. This article is devoted to organization of practical classes and final assessment of the Russian as a Foreign Language RAFL-ELT level in groups of Italian-speaking students at the University of Naples "L'Orientale". The paper describes the structure of classes for first-year students (level A1), as well as the sub-tests and assessment system developed to align the final assessment procedure, namely the written and oral exams, with the requirements of the standardized TORFL (Russian as a Foreign Language) test.

Keywords: Russian as a foreign language (RFL), TORFL, ELT, final assessment, exam, assessment system.

III. ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ, ЦИФРОВАЯ СРЕДА, НОВЫЕ ПОДХОДЫ И ИНСТРУМЕНТЫ В ПРЕПОДАВАНИИ РКИ

Т.В. Буторина

tvbutorina@edu.hse.ru

руководитель лаборатории «Цифровая лаборатория контента Татьяны Буториной»,

бизнес-методолог, AI-консультант

Санкт-Петербург, Россия

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ БРЕНД В ЦИФРОВУЮ ЭПОХУ: ПРАКТИЧЕСКИЕ AI-ИНСТРУМЕНТЫ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ

Аннотация. Статья посвящена современным возможностям построения образовательного бренда в условиях стремительного технологического прогресса и массовой цифровизации образования. В ней представлены актуальные нейросети для брендинга преподавателя, то есть конкретные примеры цифровых инструментов, которые способствуют самоанализу, карьерному планированию и продвижению на образовательном рынке, делая работу преподавателя более результативной и востребованной.

Ключевые слова: бренд, нейросети, преподаватель, образование.

Понятие «*бренд*» эволюционировало в ходе человеческой истории от слова «*отметка*» до слова «*марка*». Так, произнося вслух или вспоминая про себя название компании с мировым именем, мы мысленно ловим себя на образах, которые у нас связаны с ней. Так, по определению известного маркетолога и автора книг Филиппа Котлера, **бренд** – это любое имя, название и торговый знак, «имеющие определенный смысл и ассоциации».

Кроме этого, согласно мнению Дэвида Аакера, «бренд – это особое название и (или) символ, которые предназначены для идентификации товаров или услуг определенного продавца (группы продавцов) или производителя, а также для дифференциации этой продукции от схожих товаров или услуг, принадлежащих конкурентам» [Аакер 2003]. А значит, для бренда характерны и его **узнаваемость** среди других, и **лояльность пользователей**, то есть их выбор, предпочтение.

Согласно опросам фонда «Общественное мнение», более половины россиян (53%) считают, что за последние десять лет социальный статус учителя в обществе понизился. В этих условиях преподавателям необходимо не только соответствовать предъявляемым требованиям современной образовательно-профессиональной среды, но и демонстрировать свою значимость через брендинг своего имени, создание и развитие **образовательного бренда**, то есть уникального и неповторимого образа, формируемого намеренно.

Согласно формулировке Томаса Гэда, «брендировать что-то означает сделать это более ценным». Почему бы не донести свою ценность до коллег, работодателей, профессиональных сообществ? Основой **личного бренда** является репутация и известность. То есть что именно говорит о вас ваша целевая аудитория и как часто. Можно быть блестящим профессионалом, но если о вас никто не знает — это проблема. Именно поэтому развитие персонального бренда становится неотъемлемой частью профессионального успеха современного преподавателя. Личный бренд помогает систематизировать и структурировать результаты профессиональной деятельности; построить личную профессиограмму; стать увереннее; повысить свой доход; выстраивать профессиональные отношения с теми, с кем хочется; находить единомышленников и новые способы самореализации.

В связи с этим необходимо придерживаться следующей последовательности действий и ответить себе на перечисленные вопросы.

- *Кто я сейчас?*
- *В чём моя экспертиза?*
- *Что включает в себя мой топ-3 сильных профессиональных качеств? (В чём моя суперсила?)*
- *Чем я отличаюсь от коллег?*
- *Каким(-ой) я буду через три-пять-десять лет?*
- *Кому я нужен? Кто моя целевая аудитория?*
- *Что я предлагаю?*
- *Где я об этом говорю? Как я могу масштабироваться, выйти за рамки текущего положения, расширить горизонты?*
- *Что именно говорю? (По формуле успеха: «знания + опыт + точка зрения».)*
- *Насколько я могу быть открытым(-ой) со своей целевой аудиторией?*
- *Интересен, полезен, актуален ли контент, который я создаю и транслирую?*

Для повышения узнаваемости преподавателя, в том числе на интернет-пространстве, рекомендуется публиковать качественный образовательный контент на своём сайте и в социальных сетях, публиковать экспертные статьи в СМИ, выступать на профессиональных мероприятиях, быть активным членом профессиональных сообществ, принимать участие в профессиональных конкурсах.

В маркетинге физическими составляющими бренда традиционно являются:

- название бренда (слово, словосочетание);
- логотип с принципами его построения;
- палитра фирменных цветов;
- поддерживающая фирменный стиль оригинальная графика;
- набор фраз, звуки, торговая марка и прочее.

Прислушаемся к словам писателя и известного консультанта по веб-юзабилити Якоба Нильсена, который заявляет следующее: «В настоящее время мы *переживаем один из редких эпизодов в истории человечества*, когда технологии кардинально меняются, и у вас есть шанс построить новый мир. Воспользуйтесь этим шансом! /.../ **Создание проекта с использованием ИИ сейчас может стать поворотным моментом в вашей карьере.** Делать то же самое через 20 лет будет обычным повседневным проектом, в котором будет больше *монотонной работы*, чем *азарта*. /.../ Возможность стучится в дверь. ИИ манит. Требуются первопроходцы. Переживите революцию. Формируйте будущее. Сохраните свое наследие. Время пришло. Действуйте или сожалейте» [Нильсен 2024] (выделено мной. – Т.Б.).

Действительно, цифровая трансформация образования стремительно меняет ландшафт индустрии, а цифровые компетенции стали обязательными для каждого преподавателя. В связи с этим предлагаем разрабатывать и продвигать образовательный бренд с помощью современных цифровых инструментов, обладающих следующими преимуществами: высокая скорость, обширные возможности, доступность в формате «24/7». Рекомендуются к применению не только русскоязычные сервисы, но и англоязычные, что в наше время также не является проблемой – достаточно воспользоваться переводчиком (например, в браузере).

Генерация текстов:

- Название бренда
- Архетип бренда
- Тональность коммуникации
- Слоган

- Описание фирменного стиля
- Сценарий рекламного ролика и др.

Пример 1. Генераторы названий бренда:

<https://namelix.com/>

<https://www.squadhelp.com/business-name-generator>

<https://novanym.com/pages/business-name-generator>

<https://www.namesnack.com/>

<https://www.brandroot.com/business-name-generator>

<https://www.aftership.com/ru/tools/business-name-generator>

<https://www.renderforest.com/ru/business-name-generator>

Пример 2. Генератор названий и слоганов:

<https://mybrandnewlogo.com/ru/generator-nazvanii-kompanii>

Пример 3. Сервисы, генерирующие различные типы текстов: бизнес-стратегии для начинающего бренда, слоганы, посты для блога, рекламные тексты и пр.:

<https://wordify.ru/>

<https://gerwin.io/ru>

<https://www.hypotenuse.ai/>

Генерация изображений:

- Логотип
- Персонаж бренда (маскот)
- Дизайн упаковки
- Промо-материалы и др.

Пример 1. Создатели логотипов:

<https://www.logoai.com/>

<https://logomaster.ai/>

<https://designs.ai/en/logomaker>

<https://logo.com/>

<https://www.logoai.com/logo-maker>

<https://brandmark.io/>

<https://looka.com/logo-maker/>

<https://turbologo.ru/>

<https://mybrandnewlogo.com/ru>

Пример 2.

С помощью нейросети <https://www.krea.ai/> можно за считанные секунды создать персонажа бренда (маскота) в нескольких ракурсах.

Маскот (от англ. *mascot* – «талисман») – это некий персонаж-талисман, являющийся символом коллектива (например, школы, спортивной команды, сообщества, воинского подразделения, бренда и т.д.).

Маскоты не оставляют покупателей равнодушными, они повышают настроение и вызывают положительный эмоциональный отклик. А это, в свою очередь, повышает эффективность продвижения на 30-40%.

Генерация аудио:

- Озвучка персонажей курса или игры
- Аудиогиды
- Музыкальные заставки к курсу
- Музыкальные паузы между уроками
- Аудиоуроки
- Музыка, настраивающая на учёбу
- Аудиокниги
- Звуковые диктанты

Пример 1.

<https://www.narakeet.com/> – сервис для озвучивания, содержащий в своей коллекции 800 голосов.

Пример 2.

<https://cybervoice.io/ru/> – сервис для озвучивания текстов.

Пример 3.

[Suno](#) – сервис для генерации музыки, песен.

Генерация видео

- Цифровые аватары
- Видеотуры
- Видеовизитки

Пример 1.

<https://www.heygen.com/> – сервис по созданию цифровых аватаров.

Пример 2.

<https://invideo.io/> – превращение идей (рекламы, историй и др.) в видеоролики.

Пример 3.

[Fliki](#) – сервис по созданию видео.

Генерация презентаций

- Создание презентации по тестовой подсказке
- Улучшение дизайна имеющейся презентации
- Доработка текстов готовой презентации

Пример 1.

<https://gamma.app/ru>

<https://tome.app/>

<https://pitch.com/>

Генерация сайтов

- Автоматическое создание
- Проектирование веб-сайтов

Пользователи могут выбрать шаблон или ответить на несколько вопросов, а всю остальную работу сделает конструктор.

Пример 1. Конструкторы сайтов:

<https://ai.craftum.com/>

<https://ukit.ai/>

<https://10web.io/ai-website-builder/>

<https://durable.co/>

<https://www.b12.io/ru/website-editor/>

<https://www.wix.com/about/adi-get-access>

Тренд нашего времени – **мультимодальные нейросети**, способные работать с несколькими форматами файлов.

Пример 1.

<https://www.askbrian.ai/> – многофункциональный цифровой помощник.

Чтобы понять глобальный масштаб имеющихся в нашем распоряжении цифровых сервисов, достаточно заглянуть в **нейрокаталоги**, обновляемые в режиме реального времени.

Пример 1.

<https://aihabr.com/>

<https://www.futurepedia.io/>

Будущее образования принадлежит преподавателям, которые умеют сочетать профессиональную экспертизу с цифровыми компетенциями. Образование будущего создают те преподаватели, которые не боятся экспериментировать, осваивать новые технологии и делиться своим опытом с коллегами и учениками, единомышленниками в профессиональной сфере.

Образовательный бренд становится не просто маркетинговым инструментом, а неотъемлемой частью профессиональной идентичности современного преподавателя. В эпоху цифровизации способность создавать, развивать и продвигать свой уникальный образовательный бренд определяет успех и востребованность педагога.

Согласно этимологическим корням слова «*бренд*» (от древнескандинавского *brandr* – «жечь», «выжигать»), оно означало оставление неизгладимого знака. В современном контексте этот смысл можно интерпретировать метафорически: стремитесь «выжечь» своё имя на страницах педагогической истории – в истории вашего вуза, региона, страны; будьте заметными, яркими, лучшими, незабываемыми.

Литература

1. Аакер Д. Создание сильных брендов. – М.: Изд. дом Гребенникова, 2003.
2. Азарёнок М. Активируй свой персональный бренд! – Москва: Эксмо, 2019.
3. Вовк Е.В. Персональный бренд педагога высшей школы: механизм формирования. – Проблемы современного педагогического образования. 2023 // URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=fozsls&ysclid=mh3f8unrmb78688639> (дата обращения: 10.10.2025).
4. Ванэкен, Брэд. Бренд-помощь. Простое руководство, которое поможет решить проблемы брендинга. – СПб: Питер, 2005.
5. Гуртовенко О.М., Левкин Г.Г. Бренд преподавателя высшего учебного заведения: основные способы формирования и продвижения // Бренд-менеджмент. 2014. № 5 (78). – С. 268-280.
6. Гэд, Томас. 4D брендинг: взламывая корпоративный код сетевой экономики. – СПб, 2015.
7. Ильина И.Ю. Особенности формирования персонального бренда преподавателя вуза. // Экономика. Социология. Право. 2021. №4 (24). – С. 43-48

8. Иноземцева Е. Фрипаблисити. Как прокачать личный бренд без бюджета. – Изд-во Феникс. – 2021.
9. Калиева О.М., Михайлова О.П., Бисенова А., Федорова О.В. Этимология понятия «Бренд». // Международный научно-исследовательский журнал. 2014. №4 (23). Ч. 3 – С. 55-56.
10. Манн И.Б. Как стать лучшим в том, что ты делаешь. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2014.
11. Марк М., Пирсон К. Герой и бунтарь. Как использовать архетипы на пользу бизнесу и творчеству. – М.: Бомбора, 2024.
12. Мантуленко В.В., Зотова А.С. Персональный бренд преподавателей вузов в цифровом пространстве. // Профессиональное образование и рынок труда. 2020. №4. – С.105-113.
13. Нильсен, Якоб. 15 цитат всемирно известных людей об искусственном интеллекте. 29.08.2024 // URL: <https://habr.com/ru/articles/842952/> (дата обращения: 10.10.2025).
14. Окрут К.С. Персональный бренд преподавателя в цифровую эпоху. // Учебный центр Бизнеса и технологий управления. – Минск, 2020.
15. Шкунова А.А., Прохорова М.П., Гуреева Е.П. Преимущества и недостатки формирования личного бренда преподавателя школы. // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 71-3. – С.292-296.

T.V.Butorina

Head of the “Digital Content Laboratory of Tatyana Butorina”,

Business Methodologist, AI-Consultant

Saint Petersburg

e-mail: tvbutorina@edu.hse.ru

EDUCATIONAL BRANDING IN THE DIGITAL AGE: PRACTICAL TOOLS FOR TEACHERS

Abstract. The article is devoted to the modern possibilities of building an educational brand in the context of rapid technological progress and mass digitalization of education. It presents relevant neural networks for teacher branding, i.e. specific examples of digital tools that promote introspection, career planning and promotion in the educational market, making the teacher's work more effective and in demand.

Keywords: brand, neural networks, teacher, education.

Ж.Е. Ермолаева

zhannetta13@gmail.com

кандидат филологических наук, доцент,

директор Академии нейрообразования

Москва, Россия

НЕЙРОДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Аннотация. В статье рассматривается применение нейродидактического подхода в преподавании русского языка как иностранного (РКИ). На основе анализа современных исследований в области нейронаук, педагогики и когнитивной психологии обосновывается необходимость интеграции нейродидактических принципов в образовательный процесс по РКИ. Особое внимание уделяется учету нейрофизиологических особенностей иностранных студентов, их когнитивной адаптации, а также использованию мозгоориентированных стратегий обучения. Предложены практические рекомендации по созданию нейродидактической образовательной среды, способствующей эффективному усвоению русского языка.

Ключевые слова: нейродидактика, русский язык как иностранный, когнитивная адаптация, мозгоориентированное обучение, нейронауки, иностранные студенты, умственная деятельность, эмоциональный интеллект.

Современное высшее образование сталкивается с необходимостью адаптации к новым вызовам цифровой эпохи, включая интернационализацию образовательных программ и рост числа иностранных обучающихся. Одной из ключевых задач в этой связи становится эффективное преподавание русского языка как иностранного (РКИ). Традиционные методики зачастую не учитывают индивидуальные нейрофизиологические особенности обучающихся, что снижает эффективность усвоения языкового материала. В этом контексте актуальным становится применение **нейродидактического подхода**, основанного на синтезе данных нейронаук, педагогики и психологии.

Как отмечают А.А. Мальсагов, М.Х. Мальсагова и В.В. Лезина, С.Н. Костромина, Ж.Е. Ермолаева, В.А. Московкин, нейродидактика предполагает комплексное использование знаний о работе мозга в образовательном процессе, включая учет мотивации, эмоций, восприятия, индивидуального опыта, социального и этнопсихологического контекста.

Нейродидактический подход к обучению РКИ опирается на следующие ключевые положения:

1. **Интеграция данных нейронаук в педагогическую практику** – использование знаний о нейрофизиологических механизмах памяти, внимания, восприятия и мышления для проектирования учебного процесса.
2. **Использование ритуальной схемы занятия**, которая была выстроена и апробирована Ж.Е. Ермолаевой с опорой на данные нейровизуализации, изложенные в работах А.Р. Лурии о трех функциональных блоках мозга.
3. **Связь обучения с эмоциональной и мотивационной сферой** – использование эмоционально насыщенных материалов, ролевых игр, музыки и личностно значимых тем для активизации когнитивных процессов.
4. **Мультимодальность обучения** – включение двигательных элементов, тактильных и аудиовизуальных стимулов для усиления синаптических связей.

Эти принципы особенно важны при обучении РКИ, где языковое усвоение тесно связано с культурной и когнитивной адаптацией. Тем более в первый год обучения в российском вузе или центре, который представляет собой период интенсивной когнитивной адаптации, особенно для иностранных студентов, сталкивающихся с новой языковой средой, академическими требованиями и культурными кодами.

На основе анализа работ С.Н. Костроминой [Костромина 2019] и других исследователей можно предложить следующие методические приемы:

1. **Структурирование занятий с учетом данных нейровизуализации и ритмов внимания:**



1. **Использование мультимодальных каналов восприятия.**

Мультимодальность – это семиотическое явление, совмещающее в себе пространство знаков, знаковых комплексов, относящихся к разным по способу (де)кодирования информации семиотическим системам (вербальным, графическим, музыкальным, математическим, жестовым и пр.).

Сочетание вербального объяснения с визуальными образами, жестами, интонацией и тактильными элементами (например, использование карточек с текстурами для ассоциаций, МАК – метафорических ассоциативных карт и др.).

2. Обратная связь и рефлексия.

Задания на внутреннее восприятие, эмоции и ощущения, рефлексии и воображение. Использование трекеров успеха.

3. Эффект незавершенного действия (эффект Зейгарник).

Завершать занятие вопросом или интригующей задачей, связанной с темой следующего урока, чтобы стимулировать когнитивную активность вне аудитории.

В заключение можно сказать, что нейродидактический подход открывает новые горизонты в преподавании русского языка как иностранного, позволяя сделать обучение более персонализированным, эффективным и соответствующим природе человеческого познания.

Интеграция нейронаучных знаний в методику РКИ способствует не только языковому, но и общекультурному, эмоциональному и когнитивному развитию иностранных студентов.

В перспективе целесообразно включить нейродидактические компетенции в профессиональную подготовку преподавателей РКИ, а также разработать соответствующие учебно-методические комплексы, ориентированные на мозгоориентированное обучение.

Литература

1. Москвин В.А., Москвина Н.В. Основы дифференциальной нейропедагогики. – Оренбург, 2003.
2. Ермолаева Ж.Е. Нейродидактика и диадное обучение детей-билингвов // Русский язык за рубежом. 2022. №6 (295). – С. 11-16.
3. Костромина С.Н. Введение в нейродидактику: учебное пособие. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2019. – 182 с.
4. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии. – М., 1973.
5. Мальсагов А.А., Мальсагова М.Х., Лезина В.В. Нейродидактический подход к когнитивной адаптации студентов первого курса в вузе // Мир науки, культуры, образования. 2023. № 3(100). – С. 311–314.

Zh.E. Ermolaeva

Candidate of Philological Sciences, Associate professor,

Director of the Academy of Neuro Education,

Moscow, Russia

e-mail: zhannetta13@gmail.com

A NEURODIDACTIC APPROACH TO TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Abstract. The article examines the application of the neurodidactic approach in teaching Russian as a foreign language. Based on the analysis of modern research in the field of neuroscience, pedagogy and cognitive psychology, the necessity of integrating neurodidactic principles into the educational process of RCT is substantiated. Special attention is paid to taking into account the neurophysiological characteristics of international students, their cognitive adaptation, as well as the use of brain-oriented learning strategies. Practical recommendations on creating a neurodidactic educational environment conducive to effective learning of the Russian language are proposed.

Keywords: neurodidactics, Russian as a foreign language, cognitive adaptation, brain-oriented learning, neuroscience, international students, mental activity, emotional intelligence.

А.А. Кузнецов

andrey-kuznecov-1992@mail.ru

преподаватель

Московского государственного лингвистического университета

Москва, Россия

СТРУКТУРНО-ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ РКИ

Аннотация. В статье рассматривается современный подход к обучению иностранных граждан на подготовительных факультетах на основе грамматических структур и логических взаимосвязей русского языка. Описаны вводные и основные положения структурно-лингвистической методики обучения русскому языку как иностранному. В то же время проведено теоретическое обоснование предлагаемой методики и отмечены достоинства предлагаемого методического решения.

Ключевые слова: русский язык как иностранный (РКИ), структура, падежи, системный подход, методика, достоинства.

Современное развитие технологий позволяет по новому взглянуть на методики обучения различным иностранным языкам, в том числе русскому как иностранному (РКИ). Большое количество исследований посвящены темам лингводидактики (С.В. Титова, П.В. Сысоев, А.П. Авраменко и др.). Указанные учёные рассматривают в том числе цифровые решения и искусственный интеллект (ИИ), которые позволяют существенно улучшить качество языковой подготовки российских студентов в высших учебных заведениях. В то же время появление таких технических решений требует совершенствования методик преподавания иностранных языков и русского языка как иностранного. Однако, на наш взгляд, очень небольшое количество практико-ориентированных работ посвящено развитию традиционной методики преподавания русского языка как иностранного с учётом появления технических решений нового поколения.

Актуальность исследования обусловлено повсеместным внедрением отечественных цифровых решений и указом президента Российской Федерации от 7 мая 2024 года №309 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года» [Указ... 2024]. В данном указе есть положение, по которому количество иностранных студентов в российских вузах должно составить 500 000

человек уже к 2030 году. В связи с этим стоит обратить внимание не только на аудиторный фонд российских университетов и академий, но и на методическую составляющую образовательного процесса, включая технические средства обучения.

В то же время очень важно сказать о постоянно меняющихся подходах к обучению русскому языку как иностранному. На наш взгляд, важно обратить внимание на **системный подход** к изучению русского языка. Под системным подходом понимается одновременное изучение всех видов речевой деятельности иностранных учащихся. Для понимания данной картины стоит обратиться к русскому языку как к структуре. Языковыми структурами и их взаимосвязями занимается особая наука – структурная лингвистика.

Структурная лингвистика – языковедческая дисциплина, которая изучает совокупность представлений о языке и методов его исследования. Язык понимается как знаковая система, в которой можно выделить структурные элементы, и изучается с точки зрения своего формального строения и организации в целом, а также с точки зрения формального строения образующих его компонентов как в плане выражения, так и в плане содержания. Основоположником данного подхода является Фердинанд де Соссюр. Основными терминами структурной лингвистики являются: структура и система.

Структура – это общенаучное понятие, которое применяется в разных областях знания, в технике и практической деятельности. Структура означает целое, состоящее (в противоположность простому сочетанию частей) из взаимообусловленных явлений, каждое из которых зависит от остальных и может быть тем, что оно есть, только в связи с ними.

Система – это совокупность взаимообусловленных элементов, структурно организованных. Совокупность взаимосвязей между элементами системы, их упорядочение есть структура.

Термины «структура» и «структурная лингвистика» утвердилась в языкознании после появления в 1939 г. программной статьи В. Брёндаля «Структурная лингвистика». До этого времени структурные идеи высказывались и развивались в связи с изучением «формы в языке». Особенно значительным оказалось уточнение представлений о форме со времён Ф. де Соссюра, который подчеркивал решающую роль отношений в языке.

Специфика каждого языка заключена в сети отношений между звуками и значениями. В духе «теории формы» Л. Ельмслев дал такое разъяснение термина: «Структура – это автономная сущность с внутренними зависимостями». При структурном подходе «явления рассматриваются не как простая сумма элементов, которые необходимо выделять, анализировать, разлагать, но как связанные совокупности (Zusammenhänge),

образующие автономные единицы, характеризующиеся внутренними взаимозависимостями и имеющие собственные законы. Отсюда следует, что свойства каждого элемента зависят от структуры целого и от законов, управляющих этим целым» [Засорина 1974, с.8].

Для нашего исследования также важно обратить внимание на исследования Ф. де Соссюра и Э. Бенвениста о том, что: «Язык – это система, все части которой можно и должно рассматривать в их синхроническом единстве». Соссюр в особенности утверждает примат системы по отношению к составляющим её элементам: «Большое заблуждение рассматривать слово просто как соединение какого-то звучания с каким-то понятием. Определять слово подобным образом – значит изолировать его от системы, часть которой оно составляет; это означало бы, что, отбрасываясь от отдельных слов, можно построить систему как их сумму, тогда как на самом деле, наоборот, следует исходить из сложного единства, чтобы путем анализа дойти до составляющих его элементов». Последняя фраза содержит в зародыше всю суть «структуральной» концепции, но Соссюр во всех своих рассуждениях оперирует понятием системы [Бенвенист 1974, с. 60].

Отдельное внимание стоит обратить на понятие «элемент структуры». Под *элементом структуры* понимаются разные элементы в зависимости от научной сферы. Например, в корпоративном менеджменте элементами структуры являются: законодательные нормы, законы, указы, инструкции, постановления, которые определяют порядок корпоративного управления. Кодекс корпоративного управления – это свод добровольно принимаемых стандартов и внутренних норм, которые устанавливают и регулируют порядок корпоративных отношений в компании. Корпоративные стандарты управления описывают порядок управления бизнес-процессами, ресурсами, персоналом, информацией и прочими аспектами функционирования компании.

Для нас же важно рассмотреть структуру русского языка и методики преподавания русского языка как иностранного. Любой язык обладает своей структурой на основе фонетических, орфографических, грамматических и синтаксических норм и речевого этикета. В русском языке данные нормы очень обширны.

Фонетическая норма русского языка регулируется артикуляционными и акустическими возможностями речевого аппарата и длительным процессом развития фонетической системы языка, формирования его звукового строя, а также произносительной системы. Нормы ударения и произношения в большей степени обусловлены речевой практикой, часто зависят от неё. Хотя нарушение фонетических норм иногда и ведёт к

значительному искажению звукового облика слова, но в целом не влияет на смысл сказанного. Данные нормы отличаются большей вариативностью, чем грамматические и нормы правописания.

Орфографическая норма русского языка регулируется сводом правил правописания и словарями.

Грамматическая норма русского языка – это правила употребления морфологических форм разных частей речи и построения синтаксических конструкций.

Синтаксические нормы русского языка – это правила построения словосочетаний и предложений. Они регулируют следующие языковые параметры:

- *Порядок слов в предложении.*
- *Согласование подлежащего и сказуемого.* Подлежащее и сказуемое согласуются по своим общим категориям: роду, числу.
- *Употребление однородных членов.* Однородными членами могут быть слова, не состоящие в родовидовых отношениях и не принадлежащие к разным понятийным классам. В качестве однородных не могут выступать полные прилагательные, причастия и их краткие формы.
- *Причастный и деепричастный обороты.* Причастный оборот должен согласовываться с определяемым словом. Определяемое слово может находиться только перед или после причастного оборота. Добавочное действие, обозначаемое деепричастием, относится к тому же субъекту, что и основное.
- *Связь между частями сложного предложения.*

Использование синтаксических норм помогает выстроить грамматически правильные предложения и показывает культуру речи.

Отдельной нормой русского языка можно назвать речевой этикет. **Речевой этикет** – это система правил речевого поведения, установленных в обществе. Это система устойчивых формул общения, принятых обществом и предписываемых им для установления речевого контакта между собеседниками, поддержания и прерывания контакта в избранной тональности.

К формулам речевого этикета относят устойчивые выражения, которые принято использовать на определённом этапе общения. Например, слова приветствия («Здравствуйте!», «Добрый день!»); прощания («До свидания!», «До скорой встречи!»); извинения («Извините», «Прошу прощения»); обращения с просьбой («Будьте добры», «Извините, пожалуйста», «Прошу прощения») [Портал «ЯКласс»].

Все указанные языковые уровни и нормы изучаются на разных уровнях владения русским языком как иностранным, которые приняты в соответствии с требованиями к владению РКИ для иностранных учащихся, проходящих обучение в российских вузах.

В настоящее время ситуация с требованиями к уровню владения русским языком может серьезно осложниться в связи с изменениями в миграционном законодательстве, а также в законах, регулирующих условия принятия в гражданство Российской Федерации. Повышение требований к знанию русского языка для иностранных граждан влечет за собой необходимость изменения методических подходов к обучению русскому языку в вузах на разных направлениях подготовки. Это повышает актуальность введения авторской структурно-лингвистической методики обучения русскому языку как иностранному.

Структурно-лингвистическая методика обучения РКИ: обоснование и основные положения

В нашем исследовании основой методики является структура русского языка, а именно: уровни языка, которые мы упоминали в теоретическом обосновании к настоящей работе. Структурная лингвистика в обучении русскому языку как иностранному – явление не новое. В 2017 году в Дальневосточном федеральном университете Л.А. Золотарёва представила учебно-методическое пособие «Функциональное описание грамматики русского языка как иностранного». В этом исследовании автор обосновала свойства частей речи как основы для преподавания русского языка как иностранного и представила комплекс проблемных заданий для обучения будущих преподавателей русского языка как иностранного. [Золотарёва 2017].

Известный учёный И.А. Пугачёв отмечает: «Объём грамматического материала и система его подачи при изучении грамматики иностранными учащимися изменяются в зависимости от целей, условий обучения, контингента учащихся. Учебный материал организуется на основе принципа комплексности. Учебное занятие является комплексным как с учётом языкового материала, над которым ведётся работа, так и с учётом видов речевой деятельности, в которых вводимый языковой материал отрабатывается. Это определяет приёмы работы над грамматическим материалом на уроке и порядок его введения» [Пугачев 2018, с.63].

Отдельного внимания на современном этапе развития методики преподавания русского языка как иностранного заслуживает также корпусная лингвистика. М. Лонц-

кая рассматривает подкорпус учебных текстов, составленный иностранными студентами, как источник материалов для обучения русскому языку как иностранному и отработке грамматических явлений русского языка в иноязычной аудитории [Лонцкая 2023].

В нашей работе мы полностью разделяем позицию Л.А. Золотаревой, И.А. Пугачева и М. Лонцкой о системном подходе к изучению грамматики русского языка в иноязычной аудитории. Изучение грамматики русского языка иностранными студентами начинается с самых первых занятий. Основной и самой сложной для иностранцев является падежная система русского языка. Несмотря на разнообразие методических подходов и приемов, использование самых различных педагогических технологий, которые помогают доступно и красочно представить падежную систему, обучающиеся испытывают множество проблем при определении падежа и написании падежных окончаний в именах существительных. Эти трудности связаны с самой природой падежной системы русского языка [Морозовска 2018].

Падежная система русского языка состоит из шести падежей: *именительного, родительного, дательного, винительного, творительного и предложного*. Она является неотъемлемой частью изучения русского языка. А.Л. Новиков и М.А. Рыбаков (Российский университет дружбы народов) пришли к выводу о том, что падежная система была сформирована на основе античных грамматик. Разграничение в системе падежа исходной формы (*именительный падеж*) и вторичных форм (*косвенные падежи*) восходит к античной грамматике, где этому придается принципиальное значение. Аристотель считает именем только форму именительного падежа, остальные формы – уже не имя, а «падежи», т.е. отклонения от имени [Аристотель 2008]. Впрочем, Аристотель называет падежом неисходные формы любых частей речи, и только у стоиков слово «падеж» приобретает современное терминологическое значение [Перельмутер 1980]. При этом стоики также противопоставляют именительный и косвенные падежи. Аполлоний Дискол выделяет косвенные падежи в определенной последовательности (*родительный – дательный – винительный – звательный*) и считает эту последовательность естественной [Оленич 1980]. Авторы подчеркивают структурность и системность падежей русского языка.

Такая типологическая шкала отражает некоторые универсальные закономерности устройства падежных систем, но всё-таки требует некоторого уточнения. Реальные падежи отдельных языков редко точно соответствуют универсальной падежной номенклатуре, тем или иным образом соединяя различные падежные функции. В то же время стоит обратить внимание на то, что для одного языка иерархии могут быть построены на

различных основаниях или ставить в центр внимания один из аспектов падежной системы: например, деривацию форм, порядок усвоения, частотность в тексте, функциональную значимость в морфологии, семантике и синтаксисе [Новиков, Рыбаков 2013]. Важно заметить, что изучение падежей должно исходить не из порядка, установленного в грамматике русского языка, а из логики, целесообразности и востребованности в речи иностранных студентов в повседневной жизни.

Однако перед тем как перейти к выделению основных положений, стоит обратить внимание на синтаксическую структуру русского языка. *Синтаксическая структура* является основой коммуникативного акта. Об этом в своей работе пишет И.В. Немыкина и Н.Б. Сарсепбаев, которые определяют важность синтаксических структур как основу коммуникации: «Как главная коммуникативная единица предложение позволяет рассматривать и анализировать все факты языка с позиции их естественного места в речи, их важности в речевом взаимодействии. Например, даже для простого знакомства нужно, чтобы иностранные студенты (курсанты) научились понимать и строить фразы наподобие: «Я – Эльдар. Как тебя (/Вас) зовут?» Или: «Это – Паулу. Он приехал из Алжира и учится в военной академии. Паулу – курсант». В рамках нескольких синтаксических моделей здесь использованы различные самостоятельные и служебные части речи: имена существительные (одушевлённые и неодушевлённые, собственные и нарицательные в разных падежных формах), имя прилагательное, местоимения (личные 1-го, 2-го и 3-го лица, указательное), глаголы (в форме прошедшего и настоящего времени единственного и множественного числа), предлоги, союзы. Таким образом, коммуникативно значимые фразы, речевые образцы, представляют языковой материал комплексно, в соответствии с его важностью, частотностью, продуктивностью и несут информацию о языковых фактах не в обобщённой логической классификации, как в традиционной грамматике, а максимально близко живой речи» [Немыкина, Сарсепбаев 2021].

В.И. Мордвинцева из Тюменского индустриального института отмечает, что наибольшее количество ошибок в речи иностранных студентов, изучающих русский язык как иностранный, связано с плохим усвоением синтаксических структур русского языка. Автор утверждает, что одним из эффективных средств обучения грамматически правильной русской речи может быть хорошо сформированный навык создания высказываний на основе структурных схем простого распространенного предложения. Владение конструктивными особенностями и механизмами образования наименьшей синтаксической единицы, предназначенной для передачи законченной по смыслу информации, позволит учащемуся реализовать коммуникативные стратегии и тактики в речевых произведениях, корректных с точки зрения норм русского языка [Мордвинцева 2016].

Данные исследования позволяют нам обосновать нашу авторскую методику, выделить основные положения, подробно описать порядок введения падежей при изучении русского языка и выстроить систему синтаксических структур русского языка в иноязычной аудитории в рамках структурно-лингвистического подхода.

К основным положениям предлагаемой структурно-лингвистической методики обучения русскому языку как иностранному можно отнести:

- Особое внимание в рамках методической концепции уделяется формированию логических взаимосвязей в русском языке на основании целесообразности для коммуникации.
- Системный подход к предлагаемым для изучения материалам основан на выделении субъектов действия, действий, объектов действия, а также падежно-вопросной системе русского языка.
- Опора на субъектно-объектные отношения в грамматике русского языка позволяет выстраивать синтаксические взаимосвязи между элементами устной и письменной коммуникации на русском языке для иностранных учащихся.
- Изучение грамматических категорий рода и числа также неразрывно связано с окружающей иностранных студентов языковой средой – как русского, так и их родного иностранного языка.
- Изучение любого грамматического и синтаксического материала иноязычной аудиторией должно быть связано не с выдуманными учебными, а с возможными реальными бытовыми и общественными ситуациями.

Настоящая методика позволит подготовить иностранного студента к различным коммуникативным ситуациям жизни в России – как в бытовой, так и в официальной среде взаимодействия.

Литература

1. Аристотель. Об истолковании // Аристотель. Политика. Метафизика. Аналитика. – М.: ЭКСМО; СПб: Мидгард, 2008.
2. Бенвенист Э. Общая лингвистика. – М., 1974. – С. 60-66 [Электронный ресурс] // URL: <http://www.philology.ru/linguistics1/benvenist-74c.htm> (дата обращения: 29.09.2025).
3. Засорина Л. Н. Введение в структурную лингвистику. Учеб. пособие для студентов филологич. Спец-тей ун-тов. – М., Высш. школа, 1974. – 319 с. с ил.
4. Золотарева Л.А. Функциональное описание грамматики русского языка как иностранного. Морфология: учебно-метод. пособие / Сост. Л.А. Золотарева. Электрон. дан. – Владивосток: Дальневост. федерал. ун-т, 2017.

5. Лонцкая М. Применение инструментов корпусной лингвистики в обучении русскому языку как иностранному / МНИЖ. 2023. №2 (128). [Электронный ресурс] // URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/primenenie-instrumentov-korpusnoy-lingvistiki-v-obuchenii-russkomu-yazyku-kak-inostrannomu> (дата обращения: 26.09.2025).
6. Мордвинцева В.С. Синтаксическая основа формирования коммуникативно-речевой компетенции при изучении русского языка как иностранного // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2016. №12-1 (66). [Электронный ресурс] // URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sintaksicheskaya-osnova-formirovaniya-kommunikativno-rechevoy-kompetentsii-pri-izuchenii-russkogo-yazyka-kak-inostrannogo> (дата обращения: 27.09.2025).
7. Морозовская М.П. Описание падежной системы русского языка для иностранных учащихся // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2018. №1-1 (79). [Электронный ресурс] // URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/opisanie-padezhnoy-sistemy-russkogo-yazyka-dlya-inostrannyh-uchaschihsya> (дата обращения: 29.09.2025).
8. Немыкина И.В., Сарсепбаев Н.Б. Предложение как основная коммуникативная синтаксическая единица в обучении русскому языку как иностранному // Проблемы Науки. 2021. №1 (158). [Электронный ресурс] // URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/predlozhenie-kak-osnovnaya-kommunikativnaya-sintaksicheskaya-edinita-v-obuchenii-russkomu-yazyku-kak-inostrannomu> (дата обращения: 27.09.2025).
9. Новиков А.Л., Рыбаков М.А. Грамматическая категория падежа как иерархическая система // Вестник РУДН. Серия: Лингвистика. 2013. №1. [Электронный ресурс] // URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/grammaticheskaya-kategoriya-padezha-kak-ierarhicheskaya-sistema> (дата обращения: 29.09.2025).
10. Оленич Р.М. Александрийская грамматическая школа // История лингвистических учений. Древний мир. – Л.: Наука, 1980. – С. 214-233
11. Перельмутер И.А. Философские школы эпохи эллинизма // История лингвистических учений. Древний мир. – Л.: Наука, 1980. – С. 180-214.
12. Портал «ЯКласс» [Электронный ресурс] // URL: <https://www.yaklass.ru/p/russky-yazik/8-klass/iazyk-i-rech-7427018/vidy-rechi-monolog-i-dialog-7406944/re-d37d5356-1234-4b67-8724-3d63c66f1523> (дата обращения: 29.09.2025).
13. Пугачев, И.А. Обучение основам методики преподавания русского языка как иностранного студентов-нефилологов: учебное пособие / И.А. Пугачев, Н.Г. Карапетян. – Москва: РУДН, 2018. – 151 с. ил.

14. Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2024 года №309 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года» [Электронный ресурс] // URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/50542> (дата обращения: 29.09.2025).

A.A. Kuznetsov

Lecturer of the Moscow State Linguistic University

Moscow, Russia

e-mail: andrey-kuznecov-1992@mail.ru

STRUCTURAL AND LINGUISTIC METHODS OF TEACHING RFL

Abstract: The article examines a modern approach to teaching foreign citizens at preparatory faculties based on grammatical structures and logical relationships of the Russian language, describes the introductory and basic provisions of the structural and linguistic methodology of teaching Russian as a foreign language. At the same time, a theoretical justification of the proposed methodology was carried out and the advantages of the proposed methodological solution were noted.

Keywords: Russian as a foreign language (RFL), structure, cases, systematic approach, methodology, advantages.

Ж.В. Петросян

lingvofitness@mail.ru

кандидат филологических наук, доцент

факультета романо-германской филологии

Воронежского государственного университета

Воронеж, Россия

КОНСТРУКТОР ИИ-УСТОЙЧИВЫХ ЗАДАНИЙ КАК ИННОВАЦИОННЫЙ ИНСТРУМЕНТ В СИСТЕМЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ

Аннотация. В статье представлена концепция ИИ-устойчивых заданий – нового педагогического подхода, направленного на сохранение когнитивной активности и академической честности студентов в условиях повсеместного внедрения генеративных систем искусственного интеллекта (ИИ). Рассматриваются современные модели и эмпирические данные из международных исследований о стратегиях проектирования заданий, сохраняющих образовательную ценность при использовании ИИ. Представлен разработанный автором цифровой инструмент – «Конструктор ИИ-устойчивых заданий», позволяющий преподавателям конструировать, тестировать и оценивать задания по уровню их устойчивости. Статья раскрывает структуру конструктора, принципы его работы и педагогический эффект применения в образовательной практике.

Ключевые слова: искусственный интеллект, ИИ-устойчивые задания, цифровая педагогика, аутентичное оценивание, генеративные модели, образовательное проектирование.

Распространение генеративных систем искусственного интеллекта стало одним из ключевых факторов трансформации современного образования. В отличие от предыдущих поколений цифровых инструментов, искусственный интеллект (ИИ) способен не только осуществлять поиск информации, но и генерировать осмысленные тексты, аналитические обзоры и решения учебных задач. Фойерригель и Хартман считают, что генеративный искусственный интеллект (Gen AI) претерпел значительную эволюцию: из простых алгоритмов для текстовой генерации он превратился в высокоразвитые системы, создающие контент, близкий по качеству к человеческому, в различных профессиональных областях [Feuerriegel 2024].

Исследователи отмечают, что ИИ не ограничивается автоматизацией рутинных операций, но способен модифицировать традиционные подходы к оцениванию, способствуя развитию критического мышления, креативности и коллаборативных форм обучения [Alkouk and Khlaif 2024, p. 2].

Как указывают Малдер, Байк и Райан, поскольку значительная часть академических форм контроля представлена письменными заданиями, широкая доступность генеративных инструментов – таких как ChatGPT, создаёт угрозу академической целостности. Становится всё труднее определить, создан ли представленный текст самим студентом или при участии искусственного интеллекта. Возникает вопрос о том, действительно ли выпускники достигают требуемого уровня знаний и компетенций, необходимых для безопасной и ответственной профессиональной практики [Mulder, Baik and Ryan 2023].

В этой связи формируется новая педагогическая задача: не ограничивать использование ИИ, а проектировать такие учебные ситуации, в которых обращение к нейросетям не подменяет мышление, а стимулирует его развитие. Данная идея положена в основу концепции *AI-resilient assessment* – ИИ-устойчивого оценивания, впервые системно описанной в работах Алькук и Хлайф [Alkouk and Khlaif 2024].

Современные исследования подчёркивают необходимость смещения акцента от оценивания конечного продукта к оцениванию самого процесса обучения – фиксации индивидуальной логики рассуждения, аргументации и рефлексивных действий обучающегося [Mulder, Baik and Ryan 2023, p. 3].

Проблематика ИИ-устойчивых заданий активно обсуждается в международных исследованиях 2023-2025 гг. [Alkouk and Khlaif 2024; Hu 2025; Monash University 2023; Khlaif, Alkouk, Salama, Abu Eideh 2025; Hu 2025].

В статье «*AI-resistant assessments in higher education*» [Alkouk and Khlaif 2024] представлен эмпирический анализ опыта более чем 333 преподавателей, участвовавших в воркшопах по переосмыслению практик оценивания. Авторы выделяют ключевые критерии устойчивости оценочных форм к применению искусственного интеллекта: контекстуальная уникальность задания; требование анализа личного опыта; фиксация промежуточных этапов выполнения; обязательная аргументация выбора решений (*перевод автора*).

Ключевая идея ИИ-устойчивых форм оценивания заключается в проектировании таких учебных заданий, которые не могут быть автоматически выполнены с помощью искусственного интеллекта и, следовательно, побуждают студентов к более глубокому когнитивному и рефлексивному участию в учебном процессе. Как отмечают авторы, подобные формы оценивания способствуют развитию высших когнитивных навыков –

критического анализа, креативности и способности к решению проблем, то есть именно тех умений, которые искусственный интеллект пока не способен воспроизводить в полной мере (*перевод автора*).

В рамках данного подхода акцент переносится с оценки конечного продукта на анализ взаимодействия обучающегося с ИИ на протяжении всего процесса выполнения задания. Согласно Алькук и Хлайф [Alkouk and Khlaif 2024], оцениванию подлежит не только результат, но и уровень критического мышления, аргументированность решений и качество суждений в процессе взаимодействия человека и машины. Такой подход способствует формированию у студентов метакогнитивных навыков и осознанного использования цифровых инструментов.

Особое внимание авторы уделяют рефлексивному компоненту, предполагающему, что обучающиеся должны описывать, как именно они использовали ИИ: какие запросы формулировали, как редактировали сгенерированные тексты и каким образом осуществляли критическую оценку предложений модели.

Вэнь Ху [Hu 2025] в своем систематическом обзоре подчеркивает роль цифровых технологий в поддержке аутентичного оценивания. Исследователи выделяют два направления развития:

- интеграция метапредметных компетенций (рефлексия, самоанализ, критическая оценка данных);
- использование цифровых платформ, позволяющих преподавателю проектировать и проверять задания с параметрами устойчивости.

Малдер, Байк, Райан [Mulder, Baik and Ryan 2023] в докладе «*Rethinking Assessment in Response to AI*» приходят к выводу, что использование ИИ не представляет угрозы. При условии, что само задание включает «человеческий фактор» – неопределённость, личный выбор и оценку альтернатив (*перевод автора*).

Одним из наиболее показательных примеров системного подхода является разработанная в австралийском Университете Монаша [Monash University 2023] модель дифференцированного оценивания, направленная на развитие мышления высших уровней (*higher-order thinking*). В документе «*Guide to Generative AI and Assessment*» преподавателям рекомендуется проектировать задания, нацеленные на формирование критического мышления, анализа и креативности, поскольку именно эти виды когнитивной деятельности представляют наибольшую сложность для машинного воспроизведения [Monash University 2023].

Таким образом, устойчивость формируется за счёт необходимости репрезентации реального опыта и рефлексии взаимодействия. С педагогической точки зрения данный

кейс подтверждает выводы Алькук и Хлайф [Alkouk and Khlaif 2024] и Вэнь Ху [Hu 2025] о приоритете аутентичности и процессности при проектировании заданий. Он также отражает тенденцию смещения акцента от проверки знаний к оценке мышления и участия в обучении.

Таким образом, три принципа – *аутентичность, процессность и рефлексивность* – становятся концептуальной основой нашей авторской разработки «**Конструктор ИИ-устойчивых заданий**», который представляет собой инструмент методического проектирования образовательных заданий и видов учебной деятельности, не поддающихся автоматическому воспроизведению искусственным интеллектом. В разработке методического конструктора нами были выделены также ряд дополнительных признаков, вытекающих из анализа когнитивных, деятельностных и метапредметных подходов к обучению.

Представим ключевые принципы разработанного нами конструктора:

1. *Процессность.*

Каждое задание рассматривается как развёрнутый процесс познания, включающий последовательность действий, промежуточные результаты и обратную связь. Принцип процессности обеспечивает фиксацию хода мыслительной деятельности обучающегося и предотвращает подмену индивидуального пути готовым результатом, созданным ИИ.

2. *Когнитивная глубина.*

Конструктор ориентирован на формирование заданий, требующих анализа, интерпретации и синтеза информации из различных источников. Такие задания стимулируют развитие высших уровней мышления (по таксономии Блума) и предполагают аргументированный выбор решений в условиях неопределённости.

3. *Персонализация.*

Задания строятся с опорой на индивидуальный опыт обучающегося, его культурный и профессиональный контекст, что делает их аутентичными и не поддающимися алгоритмическому воспроизведению. Персонализация обеспечивает включение субъективных смыслов и эмоциональных компонентов обучения.

4. *Многоуровневость (этапность).*

Структура заданий предполагает чёткое деление на этапы – от постановки проблемы и исследования до анализа полученных результатов. Многоуровневость способствует осмыслению логики собственной деятельности и развитию способности к планированию и самооценке.

5. *Рефлексия.*

Рефлексивный компонент является сквозным для всех типов заданий. Он включает осознание собственных ошибок, оценку изменений в понимании темы, а также прогнозирование дальнейшего применения знаний.

Методологические основания

«Конструктор ИИ-устойчивых заданий» представляет собой методический инструмент, направленный на поддержку преподавателей в проектировании образовательных задач, не воспроизводимых искусственным интеллектом, который позволяет перейти от традиционной проверки знаний к оценке мышления, стратегии действий и осознанности обучающегося. Его применение способствует формированию учебной среды, в которой взаимодействие человека с ИИ становится инструментом развития, а не подмены мышления.

Структура конструктора

Конструктор организован по принципу модульной сборки и позволяет формировать задание, устойчивое к автоматическому воспроизведению, за счёт включения пяти обязательных компонентов (*табл. 1*).

Компонент	Цель включения	Когнитивные навыки	Пример педагогической реализации
1. Процессность	Фиксация хода работы, этапности и логики рассуждений	Развитие навыков планирования, самоорганизации, метакогнитивного контроля	Проект в несколько этапов с обязательными промежуточными отчётами и анализом изменений
2. Когнитивная глупина	Побуждение к анализу, сравнению, синтезу и критической оценке данных	Развитие аналитического и дивергентного мышления	Задание на сопоставление противоречивых источников и выработку аргументированной позиции

3. Персонализация	Интеграция личного опыта и локального контекста обучающегося	Повышение вовлечённости, формирование смысловой связи с содержанием	Исследование темы через призму личного опыта или профессиональных целей
4. Многоуровневость / этапность	Создание логики поэтапного освоения задачи с документированием промежуточных шагов	Формирование навыков рефлексивного анализа и корректировки деятельности	Многоэтапная исследовательская работа с самооценкой после каждого этапа
5. Рефлексия	Осознание изменений в понимании, анализ ошибок и эмоционального опыта	Развитие метакогнитивных навыков и саморегуляции	Ведение рефлексивного дневника, включающего анализ трудностей и выводов

Таблица 1

Типология заданий конструктора

Каждое задание, создаваемое с помощью Конструктора, соотносится с определённым уровнем когнитивной активности обучающегося и типом педагогической цели.

Тип задания	Основной акцент	Пример когнитивной цели (по Блуму)
Рефлексивные	Анализ личного опыта, осмысление трудностей, формирование самооценки	Оценивание, метапознание

Персонализированные	Применение теории к локальному или личному контексту	<i>Применение, анализ</i>
Многоуровневые (этапные)	Фиксация и анализ процесса, связь этапов	<i>Анализ, синтез</i>
Процессно-ориентированные письменные	Отражение хода рассуждения и редакторских решений	<i>Создание, оценка</i>
Задания сложного синтеза	Обработка противоречивых данных, формирование позиции	<i>Синтез, оценка, креативность</i>

Таблица 2

Пример использования конструктора

Применение «Конструктора ИИ-устойчивых заданий» в преподавании иностранных языков демонстрирует, как базовые принципы – персонализация, процессность и рефлексия – обеспечивают аутентичность и неделегируемость заданий искусственному интеллекту. Ниже приведены типовые примеры для курсов английского языка и русского как иностранного (РКИ), отражающие интеграцию личного опыта и локального контекста в учебный процесс.

Пример 1. Английский язык (уровень B1)

Задание: «Культурный мост»

Посетите локальное мероприятие, где присутствуют носители английского языка (языковой клуб, международная встреча, культурный фестиваль). В ходе общения обсудите тему культурных различий, связанных с изучаемой областью (например, образование, работа, семья). Подготовьте краткий отчёт, включающий:

- описание вашего личного опыта взаимодействия;
- 2-3 конкретных примера культурных различий, которые вы заметили;
- анализ того, как ваша культурная среда повлияла на восприятие этих различий;
- выводы о том, как полученные знания помогут в будущей межкультурной коммуникации.

Почему задание устойчиво к ИИ: оно требует анализа личных впечатлений и культурного контекста, что невозможно имитировать искусственным интеллектом.

Пример 2. Русский язык как иностранный (уровень A2)

Задание: «Мой город глазами иностранца»

Прогуляйтесь по знакомому району и выберите 3–4 объекта, отражающих русскую культуру (памятник, вывеска, архитектурный элемент). Сфотографируйте их и создайте короткий аудиогид для воображаемого туриста из вашей страны. В аудиогиде:

- опишите каждый объект простыми словами;
- объясните, почему он важен для понимания русской культуры;
- сравните восприятие этого объекта представителями вашей и русской культур;
- поделитесь личными впечатлениями и эмоциями.

Почему задание устойчиво к ИИ: оно основано на личном исследовании и эмоциональной интерпретации культурных объектов, что требует субъективного опыта и языковой адаптации.

Критерии оценки:

- соответствие языковому уровню;
- оригинальность и качество созданных материалов;
- умение объяснять через призму собственной культуры;
- наличие личной рефлексии и эмоционального компонента.

Таким образом, предложенные задания демонстрируют потенциал «Конструктора ИИ-устойчивых заданий» в языковом образовании: интеграцию личного контекста, когнитивной глубины и рефлексивных практик, формирующих устойчивость заданий к автоматическому выполнению. Реализация подобных форм стимулирует развитие коммуникативной автономии, метакогнитивных навыков и осознанного использования ИИ-инструментов как партнёров, а не заменителей учебного процесса.

Педагогический потенциал конструктора

Использование «Конструктора ИИ-устойчивых заданий» позволяет преподавателю:

- проектировать задания, стимулирующие когнитивную активность и рефлексию;
- формировать индивидуальные траектории обучения;
- отслеживать динамику развития мышления обучающегося;
- минимизировать риски академической недобросовестности, связанные с применением ИИ.

Таким образом, конструктор выступает практико-ориентированным инструментом цифровой дидактики, объединяющим методологические, когнитивные и технологические компоненты образовательного процесса.

Литература

1. Alkoul, W.A. and Khlaif, Z.N. (2024) AI-resistant assessments in higher education: Practical insights from faculty training workshops. *Frontiers in Education*, 9, Article 1499495. doi:10.3389/educ.2024.1499495
2. Feuerriegel, S., Hartmann, J., Janiesch, C. and Zschech, P. (2024) 'Generative AI', *Business & Information Systems Engineering*, 66(1), pp. 111–126. doi:10.1007/s12599-023-00834-7
3. Hu, X. et al. (2025) 'Digital technologies in authentic assessment in higher education: A systematic literature review and research agenda', *Education*, 15. doi:10.3390/education15010123
4. Khlaif, Z.N., Alkoul, W.A., Salama, N. and Abu Eideh, B. (2025) 'Redesigning assessments for AI-enhanced learning: A framework for educators in the Gen AI era', *Education Sciences*, 15(2), p. 174. doi:10.3390/educsci15020174
5. Monash University. (2023) *Guide to Generative AI and Assessment: Case Study – Monash University Assessment Strategies*. Melbourne: Monash University.
6. Mulder, R., Baik, C. and Ryan, T. (2023) *Rethinking Assessment in Response to AI*. Melbourne: Melbourne Centre for the Study of Higher Education, University of Melbourne.

Zh.V. Petrosyan

Candidate of Philology, Associate Professor,

Faculty of Romance and Germanic Philology,

Voronezh State University

Voronezh, Russia

e-mail: lingvofitness@mail.ru

THE AI-RESILIENT TASK CONSTRUCTOR

AS AN INNOVATIVE TOOL

IN THE SYSTEM OF PEDAGOGICAL DESIGN

Abstract. The article presents the concept of *AI-resilient tasks* as a new pedagogical approach aimed at preserving students' cognitive engagement and academic integrity in the context of widespread generative artificial intelligence (AI) adoption. It reviews recent international studies and empirical models on designing assessment formats that retain educational value in AI-integrated environments. The author introduces a digital tool — the *AI-Resilient Task Constructor* — which enables educators to design, test, and evaluate learning tasks according to their resistance to AI automation. The paper outlines the structure and methodological principles of the Constructor and discusses its pedagogical implications for promoting higher-order thinking, metacognitive reflection, and authentic learning in digital education.

Keywords: artificial intelligence, AI-resilient assessment, digital pedagogy, authentic.

IV. ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ И МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Т.Н. Аксенова

tn.aksenova@gmail.com

кандидат экономических наук,

доцент кафедры медицины и фармации

Калмыцкого государственного университета

Элиста, Россия

ПОЛИКУЛЬТУРНЫЙ «КОД» ПОКОЛЕНИЯ Z И ТРАНСФОРМАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Аннотация. Статья посвящена описанию влияния ключевых характеристик представителей поколения Z, рожденных в цифровую эпоху, на образовательные практики. Рассматриваются такие особенности, как фрагментарное внимание, внутренняя мотивация и игровое восприятие действительности, которые определяют специфику восприятия и усвоения знаний представителями этого поколения. Описывается практика применения концепции микроциклического подхода к обучению, которая подчеркивает необходимость контекстного погружения в образовательные задачи, важность быстрой обратной связи, а также адаптационного подбора заданий. Статья предназначена для преподавателей, исследователей и всех заинтересованных лиц, стремящихся адаптировать современные образовательные методики к особенностям поколения Z.

Ключевые слова: поколение Z, фрагментарное внимание, мотивация, микроцикл обучения, русский язык как иностранный (РКИ).

Реалии современной жизни давно требуют переосмысления традиционных подходов к образованию. Между тем каждый день приносит какие-то инновации: появление новых нейросетей, все сильнее наступающих на педагогическое мастерство; актуальные исследования об особенностях разных поколений обучающихся; переосмысление моделей и фреймов для разработки учебных курсов и т.д.

Между тем, ежедневно входя в аудиторию, многие из нас задаются вопросами, порождающими сомнения. Как нам преподнести те или иные задачи обучения, которые

будут работать на цели учебного курса, при этом поддерживая внимание учащихся, вовлекая их в диалог, кооперацию, совместные исследования? Как найти баланс между классическим, традиционным (тем, что далеко не всегда «плохо» или «устарело») и инновационным? При этом – сохраняя высокое качество обучения и не подстраиваясь постоянно под «запросы» целевой аудитории нового поколения Z?

Диапазон рождения этого поколения зумеров включает, по разным данным, годы с 1995-го по 2012-й или с 2000-го по 2010-й, охватывая время активного развития цифровых технологий и интернета. Сейчас представители первого поколения, выросшего в эпоху цифровых технологий, – это не только ученики школ, но и трудоактивное население нашей страны. Представители этого поколения уже сегодня оказались объектом множества исследований, которые зачастую убедительно подтверждают необходимость изменений (в том числе и в образовательном процессе), но потом нередко оказываются мифами. Единственное, что, пожалуй, является очевидным и не требует доказательств: то, что зумеры – это молодые люди, воспринимающие окружающий мир через призму экранов смартфонов и компьютеров. И это их естественный поликультурный мир (практически с рождения или раннего детства), который одновременно является и внешней средой.

Поликультурная среда – это то пространство, о котором можно смело говорить как о «цифровом пространстве». Оно характеризуется сосуществованием и взаимодействием различных культурных групп, каждая из которых имеет свою уникальную идентичность и традиции. Представители различных культурных групп создают среду другого порядка, формируют свои коммуникационные каналы и формы, поддерживающие общность интересов, расширение кругозора, а также уважения к другим культурам. У них свои «правила», свой код доступа, который зумеры создают и филигранно используют, легко находя своих единомышленников в других странах и на других континентах. Кроме того их, как правило, объединяет *игровая вселенная*. А *скорость*, беспрецедентное *количество* и *доступность информации* стали их поколенческими отличиями.

Зумеры привыкли к быстрому восприятию информации, постоянному вниманию и множеству каналов коммуникации. Не характерно ли это для других поколений? Характерно, но в гораздо меньшей степени. Данные особенности зумеров формируют особый *поликультурный код*, которые определяется фрагментацией внимания, зависимостью от игровых практик и внутренними источниками мотивации. Этот новый код требует изменений процесса обучения и образовательной системы, создавая потребность в инновационных методиках и технологиях.

В результате освоения программы курса повышения квалификации Алексея Каруны «Адаптация учебной программы под поколение Z» [Каруна 2025] мы скорректировали содержание учебного курса «Индивидуальный проект».

Само содержание курса может быть легко наложено на любую предметную область, в том числе на практики преподавания русского языка как иностранного (РКИ).

Целевая аудитория курса – ученики 10-х классов, профильные предпринимательские классы.

Исходные и заданные автором условия для реализации курса:

- **дистанционный формат с гибридным включением** (часть учеников подключаются из школьной аудитории, часть – через индивидуальное подключение);
- **фреймворк / модель педагогического дизайна** – *eduScrum*, *ALD* (*Agile Learning Design*);
- **формат / подходы** – контекстное обучение [Вербицкий 2017], проективное обучение;
- **организация работы** – групповая, командная работа (исключение – индивидуальная работа ученика);
- **основные цифровые ресурсы**: Яндекс-ресурсы для совместной работы над отчетными и учебными материалами по курсу; образовательное пространство «Сферум».

Образовательные тренды, которые нашли применение в разработанном нами учебном курсе:

- мультимодальная педагогика;
- взаимопроникновение учебных сред (частично);
- обучение через вызов (*challenge*);
- педагогика отношений;
- предпринимательское образование;
- педагогика заботы в опосредованной цифровыми технологиями среде (частично);
- педагогика с использованием генеративного искусственного интеллекта (ограничено);
- сближение контекстов обучения и обучающегося (частично) [Мировые тренды... 2024].

Таким образом, учебный курс «Индивидуальный проект» был в максимальной степени нацелен на формирование нового образовательного опыта у учеников – представителей поколения Z.

Однако в процессе повышения квалификации появилась необходимость провести анализ содержания курса по следующим вопросам: как и в достаточной ли степени учтены особенности внимания; требуется ли включение и развитие игрового формата обучения; достаточно ли стимулов для подключения внутренней мотивации зумеров.

Отметим, что мы не ставили задачу исследовать «на достоверность» выделенные в разных источниках признаки поколения Z, а исходили из объективной реальности:

- в процессе синхронного и асинхронного дистанционного обучения высока вероятность переключения внимания учеников на более приятные объекты и занятия;
- игровой формат – понятный, занимательный, насыщенный, но не всегда отвечающий необходимым целям и задачам;
- «ключик» к внутренней мотивации нужно постоянно искать, а его обретение работает на качество результата.

Перечисленные пункты можно считать рабочей гипотезой, которая находится в стадии проверки.

Фрагментарное внимание

Поколение Z часто характеризуется способностью воспринимать информацию небольшими фрагментами. В условиях цифровой реальности обрабатывается множество мелких сигналов одновременно, что снижает концентрацию на длительных процессах. «Батарейка» внимания ограничена и «разряжается» довольно быстро, проявляется цифровая усталость; при этом дистанционный синхронный и асинхронный формат вносят свой вклад.

Игровое восприятие

Игра – важная составляющая повседневной жизни поколения Z. Благодаря широкому распространению мобильных устройств и интернета молодые люди привыкли усваивать информацию через игровые механизмы. Бытует мнение, что геймификация учебного процесса приобретает особое значение, поскольку она позволяет стимулировать внутреннюю мотивацию учащихся. Однако в процессе изучения предмета она оказалась излишней, так как командная (кооперативная) работа в сочетании с проектным контекстом в течение учебного года дали необходимое игровое погружение.

Внутренняя мотивация

Внутренняя мотивация играет центральную роль в обучении поколения Z. Традиционные методы внешней мотивации (оценки) всё ещё важны, в меньшей степени значимы наказания, но они уступают место индивидуальным целям и достижениям. Глав-

ный вопрос, который открыто задают зумеры: «Зачем мне это нужно? Как мне это поможет в жизни?» Создание атмосферы, позволяющей студентам самостоятельно ставить цели и оценивать собственный прогресс, требует кропотливого формирования и постоянного развития для того, чтобы способствовать повышению их заинтересованности в учебе.

Таким образом, *фрагментарное внимание, игровая составляющая* (в меньшей степени) и апелляция к *внутренней мотивации* стали точками сборки учебных задач в рамках микроцикла обучения («импульс – действие – отклик»).

Урок состоит из череды **микроциклов**, который включает три этапа:

- **Импульс** – быстрое привлечение внимания посредством короткого вопроса или визуализации.
- **Действие** – выполнение короткой задачи, направленной на получение результата.
- **Отклик** – немедленное предоставление обратной связи, подтверждающее правильность действий, рефлексия, прогресс ученика.

Такой подход соответствует особенностям восприятия информации поколением Z, позволяя удерживать внимание и обеспечивать постоянное чувство прогресса.

Внутренняя мотивация поколения Z держится на трех «китах»:

- **Автономия** – важно обращаться к личному опыту / выбору учеников (например, через короткие ситуативные задания с открытым решением или правом выбора варианта).
- **Компетентность** – всё, что ново и непонятно вызывает тревожность. Исследования компании Deloitte «Dentsu Creative Trends 2024» демонстрируют: «В современном мире, где стресс и тревога становятся все более распространенными, особенно среди молодежи поколения Z (по данным Deloitte, 46% испытывают эти чувства постоянно), появление радостного нарратива в культуре и потреблении становится не просто трендом, но и необходимостью».

В образовательном процессе мы можем снижать градус тревожности, формируя задания, позволяющие, например, использовать и демонстрировать уже освоенные знания и умения [Отчет компании Deloitte... 2024].

- **Общность** – создание «*мы-поля*», общего пространства для взаимодействия и сотрудничества учителя и учеников, а также учеников между собой (команд с командами, индивидуальными исполнителями), развитие открытых и доступных коммуникаций, нацеленных на взаимное обучение.

Формируя результативные учебные курсы, через призму микроцикла необходимо пропускать задания разных уровней освоения компетенций.

Пример.

Задание уровня **«знать-понимать»** по таксономии Блума. Как вписать в него идею микроцикла обучения и триггеры внутренней мотивации?

Было: *«По изученным материалам трех уроков составьте в команде интеллект-карту...»*

Стало: *«В вашу команду пришел новый участник, составьте интеллект-карту, которая поможет ему за 5 минут понять уже пройденный материал».*

В последнем варианте есть «вызов», тот самый запускающий **импульс**, переходящий в **действие** ученика. Есть обращение к личному опыту (*«Вы уже изучили...»; «Вы знаете...»*), компетентности учеников, создание **«мы-поля»**. А это – проявление важнейших атрибутов **внутренней мотивации**. Осталось добавить немедленную рефлексия, которая так важна для поколения Z и не должна быть отсрочена. Возможно взаимное оценивание каждого в командной работе с рекомендациями: *«Что еще можно привнести в кооперацию?»*; осмысление через вопрос: *«Чему вы научились в этом процессе, выполняя эту задачу?»* и т.д.

Предоставляя ученикам свободу выбора в выполнении заданий, мы стимулируем развитие **автономности** и **ответственности**. Проектная деятельность, командная работа и решение реальных практических задач способствуют формированию необходимых личных и профессиональных качеств.

Каждый день мы сталкиваемся с технологическими и поколенческими вызовами, связанными с изменением поликультурного и информационного мира. Поколение Z создает свой «код», требуя от педагогов гибкости, креативности, адаптивности, готовности менять образовательные подходы и технологии. Образовательное пространство стало полем для постоянных экспериментов организационного и содержательного характера. Однако самое трудное и важное – это найти разумный баланс между запросами поколений и различными подходами к построению образовательной среды, в которой должен создаваться качественный результат обучения.

Литература

1. Вербицкий А.А. Теория и технологии контекстного образования. – М.: Изд-во МПГУ, 2017. – 268 с.

2. Каруна А. Адаптация учебной программы под поколение Z [Электронный ресурс] // URL: <https://directacademia.ru/page67854517.html> (дата обращения: 14.10.2025).
3. Мировые тренды образования в российском контексте-2024 / НИУ «Высшая школа экономики», 2024. [Электронный ресурс] // URL: https://ioe.hse.ru/edu_global_trends/2024/#trend2 (дата обращения: 14.10.2025).
4. Отчет компании Deloitte “Dentsu Creative Trends 2024” [Электронный ресурс] // URL: <https://sydna-startups.gr/wp-content/uploads/2025/07/2025-genz-millennial-survey.pdf> (дата обращения: 14.10.2025).

T.N. Aksenova

Candidate of Economic Sciences, Associate Professor,

Department of Medicine and Pharmacy,

Kalmyk State University

Elista, Russia

e-mail: tn.aksenova@gmail.com

THE MULTICULTURAL "CODE" OF GENERATION Z AND THE TRANSFORMATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS

Abstract. This article describes the influence of key characteristics of Generation Z, born in the digital age, on educational practices. The article considers such features as fragmented attention, internal motivation and playful perception of reality, which determine the specifics of perception and assimilation of knowledge by representatives of this generation. The practice of applying the concept of a microcyclic approach to learning is described, which emphasizes the need for contextual immersion in educational tasks, the importance of quick feedback and adaptive task selection. The article is intended for teachers, researchers and all interested persons seeking to adapt modern educational methods to the peculiarities of generation Z.

Keywords: generation Z, fragmented attention, motivation, microcycle of learning, Russian as a foreign language (RFL)

Ковтун Л.В.

samomile61@yandex.ru

кандидат культурологии, доцент

кафедры лингводидактики РКИ и билингвизма

Московского педагогического госуниверситета

Москва, Россия

Собкина М.В.

rita_sobkina@mail.ru

старший преподаватель кафедры РКИ

Российского биотехнологического университета

Москва, Россия

УЧЕТ КУЛЬТУРНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ИРАНСКИХ СТУДЕНТОВ ПРИ ПРОЕКТИРОВАНИИ КОММУНИ- КАТИВНЫХ ЗАДАНИЙ ПО РКИ

Аннотация. Статья посвящена проектированию коммуникативных заданий для иранских студентов на подготовительных факультетах российских вузов с учётом лингвистических, социокультурных и психологических трудностей при их обучении русскому языку как иностранному. Анализируются особенности иранской культуры по шкалам Г. Хофстеде и Э. Холла, влияющие на коммуникативное поведение: высокая дистанция власти, коллективизм, стремление избежать неопределённости, гендерные и религиозные нормы. Предлагаются методические решения и примеры заданий («Культурный переводчик», «Телефон доверия», «Правила общежития»), направленные на формирование межкультурной коммуникативной компетенции и снижение культурного шока.

Ключевые слова: русский язык как иностранный (РКИ), иранские студенты, межкультурная коммуникативная компетенция, культурные особенности, коммуникативные задания, речевой этикет, культурный шок.

Актуальность исследования обусловлена ростом числа иранских студентов, обучающихся в российских вузах, которое за период 2019-2024 гг. увеличилось в три раза [Ивахнюк 2025], и возникающими в связи с этим проблемами в сфере преподавания рус-

ского языка как иностранного (РКИ). Несмотря на высокую мотивацию иранских учащихся, их обучение часто сопровождается трудностями, выходящими за рамки чисто лингвистических. Они глубоко связаны с культурными различиями – в коммуникации, восприятии авторитета, гендерных нормах и речевом этикете.

Современные подходы к обучению РКИ всё больше ориентируются на развитие межкультурной коммуникативной компетенции, однако методические разработки, учитывающие специфику именно иранской культуры, остаются недостаточно представленными. Это приводит к недопониманию, повышенному уровню тревожности у студентов, снижению учебной мотивации и неэффективному усвоению языкового материала.

В этих условиях особую значимость приобретает разработка культурно адаптированных коммуникативных заданий, основанных на теоретических моделях межкультурной коммуникации, разработанных Г. Хофстеде и Э. Холлом и направленных не только на овладение языком, но и на успешную социокультурную адаптацию [Hofstede 2001; Hall 1976].

Цель исследования – выявить культурно обусловленные трудности, возникающие у иранских студентов при обучении русскому языку как иностранному, и разработать методические принципы проектирования коммуникативных заданий с учётом национально-культурных особенностей этого контингента учащихся.

Задачи исследования:

1. Проанализировать лингвистические, социокультурные и психологические барьеры, возникающие у иранских студентов в процессе формирования коммуникативной компетенции на начальном этапе обучения РКИ.
2. Охарактеризовать специфику иранской коммуникативной культуры с позиций теорий Г. Хофстеде (дистанция власти, коллективизм, избегание неопределённости и др.) и Э. Холла (культура высокого контекста) [Hofstede 2001; Hall 1976].
3. Разработать и обосновать методически выверенные подходы, а также примеры коммуникативных заданий, способствующих межкультурной адаптации и эффективному языковому обучению иранских студентов на подготовительном факультете.

Ключевая задача изучения иностранного языка заключается в формировании способности к успешной коммуникации с носителями иной культуры – как в повседневной, так и в официальной обстановке. Поскольку каждый язык является зеркалом культуры своего сообщества, определяя нормы речи и поведения, в методике преподавания утвердился подход к языку как к социокультурному феномену [Выготский 2007]. В этой связи

развитие коммуникативных умений, и в первую очередь навыков устной речи, становится центральным элементом учебного процесса. Однако достижение высокого уровня языковых навыков, особенно в таком сложном языке, как русский, сопряжено с трудностями. Они обусловлены как различиями в лексических и грамматических моделях, так и ограниченным количеством времени, которое в рамках занятия каждый студент может уделять практике говорения.

Проектирование коммуникативных заданий для иранских студентов должно опираться на анализ тех трудностей, которые они испытывают при обучении русскому языку как иностранному на подготовительных факультетах вузов. Как иранские [Калаши 2020; Резаи, Голестан 2018; Шейхи 2017], так и российские преподаватели [Цветкова 2021; Куновски, Новоселова 2018] подчёркивают, что лингвистические трудности усугубляются культурными различиями, что осложняет обучение РКИ в иранской аудитории.

Кроме фонетических (отсутствие многих согласных, например, [ы], [щ], [ж], [ш]) и грамматических трудностей (отсутствие в персидском языке падежей, родов, спряжения глаголов по лицам и др.), а также почти полного отсутствия в нём интернациональной лексики, которая могла бы стать опорой для более быстрого обучения языку, большое значение имеют и социокультурные факторы:

а). Различия в речевом этикете.

В иранской культуре вежливость – очень важный ритуал, часто весьма формальный и гиперболизированный:

- обязательное использование уважительной формы «Вы» даже при минимальной разнице в возрасте;
- частое употребление извинений даже в нейтральных ситуациях (при просьбе, прощании и т.д.);
- иранские студенты не понимают границу, когда можно переходить на «ты», ошибочно используют неформальные приветствия («Привет!», «Здорóво!») в адрес преподавателей [Куновски, Новоселова 2018]; [Резаи, Голестан 2018].

б). Гендерные и религиозные нормы.

В учебниках РКИ часто встречаются диалоги между молодыми людьми разного пола, не являющимися родственниками, которые могут происходить в неформальной обстановке (в общежитии, библиотеке, магазине, на экскурсии и т.д.).

У иранских студентов это может вызвать культурный шок, так как в исламской культуре такие ситуации считаются неприемлемыми или требуют строгого соблюдения определённого этикета [Куновски, Новоселова 2018].

в). Отношение к авторитету и иерархии.

- Иранская культура характеризуется высокой дистанцией с представителями власти (по Хофстеде):
 - преподаватель – авторитетная фигура, с которой не принято спорить;
 - студенты не задают вопросов, не выражают несогласие, не инициируют дискуссии;
 - в российской образовательной традиции (особенно в РКИ) поощряется активность, критическое мышление, личное мнение, что у иранских студентов вызывает чувство дискомфорта [Куновски, Новоселова 2018], [Резаи, Голестан 2018].

г). **Психологические и адаптационные трудности.**

Культурный шок, который испытывают иранские студенты и о котором часто пишут авторы [Mehdizadeh & Scott 2005], бывает обусловлен тем, что иранские студенты сталкиваются с непривычными социальными нормами: более открытым выражением эмоций, особенно в молодежной среде; менее формальным общением между полами; большим индивидуализмом. Часто это может привести к стрессу, замкнутости и снижению мотивации к обучению [Куновски, Новоселова 2018].

д) **Различия в «культуре повседневности».**

Российский климат, бытовые условия, проживание в общежитии и другие обстоятельства часто вызывают разочарование. Многие студенты приезжают с идеализированными представлениями о жизни и учёбе в России, а 87 процентов опрошенных заявили, что до своего отъезда из Ирана не получили достаточной информации [Шейхи & Захраи 2017].

Все эти трудности взаимосвязаны: лингвистические ошибки часто имеют культурную причину, а культурное недопонимание усиливает языковой барьер.

Чтобы более детально рассмотреть особенности иранской культуры, которые влияют на формирование у иранских студентов коммуникативной компетенции, обратимся к классификации Г. Хофстеде [Hofstede 2001].



Рисунок 1. Культурные особенности Ирана по Г. Хофстеде²⁰

Г. Хофстеде разработал модель, позволяющую системно описывать культурные различия и их влияние на поведение, в том числе в образовательной среде. Его модель измерения национальных культур основана на нескольких параметрах:

- 1). **Дистанция власти** (*Power Distance*) – степень, в которой менее влиятельные члены общества принимают неравномерное распределение властных полномочий.
- 2). **Индивидуализм vs. коллективизм** – приоритет личных целей / интересов группы.
- 3). **Избегание неопределённости** (*Uncertainty Avoidance*) – стремление общества минимизировать риск и неопределённость через правила и нормы.
- 4). **Стремление к успеху** – ориентация на достижения и конкуренцию или же на заботу и качество жизни.

Как мы видим, для культуры Ирана по параметрам Г. Хофстеде свойственны:

- высокая дистанция власти (*Power Distance*): иерархия в организациях и обществе воспринимается как естественная; подчинённые редко оспаривают авторитет руководства;
- коллективизм: приоритет интересов группы (семьи, коллектива) над индивидуальными интересами; для иранцев важны верность, поддержка и исполнение долга перед группой;

²⁰ Информация по сайту Culture Factor Group <https://www.theculturefactor.com/country-comparison-tool?countries=iran>.

- высокая степень избегания неопределённости (*Uncertainty Avoidance*): стремление к чётким правилам, структурированности, низкая склонность к риску, особенно у старших и более опытных сотрудников;
- ориентация на достижения, успех, материальные ценности; гендерные роли традиционны и чётко определены [Moradi, Elahe 2024], [Zeidabadi 2019], [Hassanzadeh & Alizadeh 2019].

В образовательной среде и в коммуникации это проявляется в уважительном, часто формальном обращении к преподавателям / старшим; нежелание открыто выражать несогласие или критику; предпочтение четко структурированных заданий с подробными инструкциями, а также стремление не попадать в ситуации, где возможна неоднозначность или риск «потери лица».

Во время обучения в родной стране студенты привыкли к нейтральным формальным диалогам без выражения личного мнения. У них нет опыта обсуждения спорных или чувствительных тем (религия, гендер, политика), они не готовы к конфликтным ситуациям или ситуациям недопонимания, которые часто бывают при жизни в другой стране или во время обучения в мультикультурной группе.

При проектировании коммуникативных задания преподаватель должен учитывать культурные модели, в ходе языковых занятий формировать не только языковую, но и межкультурную компетенцию, искать пути для снижения культурного или языкового шока в ходе занятий.

Иранские студенты при обучении русскому языку как иностранному демонстрируют коммуникативное поведение, в значительной мере обусловленное национально-культурными установками: уважением к иерархии, стремлением избегать конфликтов и неопределённости, ориентацией на групповую гармонию и формальную вежливость. При этом лишь поверхностное знакомство с культурой изучаемого языка в начале обучения не даёт им инструментов для глубокого межкультурного диалога.

Следует сделать ещё одну оговорку и подчеркнуть ещё одну культурную черту иранских студентов, которая частично может компенсировать негативное влияние таких культурных черт, как большая дистанция власти и избегание неопределенности.

Иран – страна с культурой высокого контекста, в которой важны отношения, эмоции и нюансы. Понятие *культурного контекста коммуникации* ввел Э.Т. Холл, различая культуры высокого и низкого контекста. В культурах высокого контекста (например, японской, арабской, иранской) значительная часть смысла передаётся неявно – через контекст, невербальные сигналы, отношения и общие знания. В культурах низкого кон-

текста (например, американской, немецкой) коммуникация преимущественно вербальна; она прямая и опирается на чётко сформулированную информацию [Hall 1976]. Принадлежность к культуре с высоким контекстом может способствовать большей готовности к взаимодействию даже при несовершенном владении языком [Barnea 2007].

Еще один важный фактор: в персидской культуре *гостеприимство* и *установление личных связей* – ключевые социальные нормы. Это может мотивировать студентов «вступать в контакт», даже если они не уверены в своих языковых навыках.

Постоянный контакт с русскоязычной средой может постепенно сформировать у студентов из Ирана гибридную культурную идентичность, сочетающую традиционные иранские ценности с элементами открытости и коммуникативной смелости.

Для преподавателей РКИ это означает следующую **стратегию**:

- 1) необходимость на начальных этапах проектировать задания с чёткой структурой и культурно безопасными темами;
- 2) учитывать гендерные различия в коммуникативной активности;
- 3) поддерживать уважительную дистанцию, но мягко поощрять личное мнение и инициативу.

Такой подход позволит не только развивать языковую компетенцию, но и формировать *адаптивную межкультурную коммуникативную стратегию*, уместную и эффективную в русскоязычной среде.

Сформулируем методические подходы к проектированию коммуникативных заданий для иранских студентов в следующей таблице:

Культурные особенности	Коммуникативные трудности	Методические решения
Высокая дистанция к представителю власти (уважение к авторитету, формальное общение с преподавателем)	Использование неформальных форм обращения к преподавателю; нежелание задавать вопросы, выражать несогласие, участвовать в дискуссиях; ожидание подробных инструкций, пассивность в классе.	Чётко объяснять разницу между формальным и неформальным регистром в русском языке; вводить ролевые игры с чёткими статусами («студент – преподаватель», «пациент – врач»); использовать структурированные задания с пошаговыми инструкциями

Коллективизм (ориентация на группу)	Страх выступать самостоятельно, особенно перед аудиторией; предпочтение групповой работы; нежелание выражать личное мнение, особенно если оно отличается от мнения группы.	Начинать с парной и групповой работы, постепенно вводя выражение личного мнения; использовать формулировки: <i>«— Многие считают... А вы как думаете?»</i> Подчёркивать, что в русской культуре уважают личное мнение, если оно выражено в вежливой форме.
Высокая степень избегания неопределённости (любовь к чёткой структуре, страх ошибки)	Боязнь импровизировать; неумение работать с открытыми вопросами и творческими заданиями; непонимание заданий с неоднозначными или непривычными формулировками.	Давать шаблоны фраз и речевые клише; давать чёткие сценарии для диалогов и ролевых игр; подчёркивать, что ошибки – часть процесса обучения.
Исламские нормы поведения	Дискомфорт при обсуждении следующих тем: алкоголь, романтические отношения, смешанное общение полов вне семьи; непонимание некоторых российских реалий (баня, вечеринки, совместное проживание молодых пар до вступления в брак).	Отбирать «культурно безопасные» темы: семья, учёба, еда, город, погода, религиозные праздники; заменять или адаптировать сцены с гендерным или этическим подтекстом; добавлять лингвострановедческий комментарий: <i>«— В России принято так, но у вас могут быть другие традиции...»</i>

Особенности речевого этикета (вежливость как ритуал, извинения как «рамка общения»)	Чрезмерное использование извинений; непонимание того, когда же можно в общении перейти на «ты»; неправильное использование приветствий и прощаний; смещение стилистических регистров.	На занятиях сравнивать иранский и русский речевой этикет; разыгрывать ситуации: «— <i>Как приветствовать соседа?</i> <i>А преподавателя?</i>» Объяснять, что в русском языке вежливость – в уместности, а не в количестве формул.
Высокая мотивация к обучению, но завышенные ожидания	Культурный шок при столкновении с «непривычной» российской реальностью; потеря мотивации при первых трудностях.	Проводить предварительную «культурную подготовку»: вебинары, видео, встречи с выпускниками; включать реалистичные сценарии адаптации в учебные материалы; обсуждать различия в образовательных системах: «— <i>Почему в России так?</i>»

Таблица 1. Зависимость методических решений от культурных факторов.

Учитывая культурные особенности иранских студентов, можно предложить несколько **коммуникативных заданий** для уровня A1, направленных на формирование социокультурной и коммуникативной компетенции и основанных на вышеперечисленных принципах.

«Культурный переводчик»

Тема: Знакомство и приветствие.

Формат: Ролевая игра в парах + карточки с ситуациями.

Студенты не просто здороваются, а «переводят» иранские нормы вежливости на русские эквиваленты.

Задание:

Получите карточку с ситуацией (например: «Вы встречаете преподавателя впервые»; «Вы здороваетесь с соседом по общежитию»; «Вы представляете друга другу»).

Сначала скажите, как бы вы это сделали на персидском (на родном языке), а затем – как это звучит по-русски с учётом статуса собеседника.

Обсудите: Почему по-русски незнакомцу можно сказать: «Привет!»?

«Телефон доверия для новичка»: как попросить помощи?

Тема: Покупки, быт, обращение за помощью.

Формат: Разговор по телефону.

Ролевая игра (возможная стрессовая ситуация – потерялся, не понимает ценник).

Задание:

Вы – новый студент. Вы не понимаете, как оплатить покупки в магазине / как добраться до университета. Позвоните другу (однруппнику) и спросите:
«— Извини, ты можешь помочь?»

«— Как сказать по-русски “Сколько стоит...?” “— Где находится...?”».

Такие подготовленные диалоги снижают тревожность при возникновении неожиданных ситуаций.

«Правила общежития»

Тема: Быт, правила поведения.

Формат: Создание «этикетного кодекса» группы.

Студенты сами формулируют на русском языке правила вежливого поведения.

Задание:

Составьте в группе **5 правил жизни в общежитии**, например:

- «Пожалуйста, не шумите после 22:00».
- «Спасибо, за то, что помыл посуду!»
- «Можно я включу свет?»

Затем разыграйте **ситуации**: если кто-то нарушил правило, как вежливо попросить его исправиться?

Данные задания являются структурированными, предсказуемыми и культурно-допустимыми, что способствует их эффективности. При их выполнении можно использовать аутентичные материалы (фото, видео, аудио), которые демонстрируют наши культурные

нормы и при этом сопровождаются необходимым лингвострановедческим комментарием.

Таким образом, обучение коммуникации на русском языке иностранцев (в частности, иранских студентов) на начальном этапе должно учитывать специфику культурного контекста; использовать разнообразные методы и упражнения, направленные на развитие коммуникативной гибкости, адаптации к разным стилям общения и их понимания.

Такой межкультурный подход к формированию коммуникативной компетенции предполагает обучение через рефлексию, взаимодействие, обсуждение различий в стилях общения, а также развитие эмпатии и открытости к иным культурным кодам.

Хорошо зарекомендовали себя ролевые игры и симуляции, отражающие культурные особенности коммуникации, обсуждение и анализ реальных культурных конфликтов и недоразумений в различных коммуникативных ситуациях, практика диалогов с элементами невербального общения и контекстуализации.

Литература

1. Баба-заде Д. К проблеме изучения русской фразеологии в иранской аудитории // Pазhuhesh-e Zabanha-ye Khareji, № 47, Special Issue, Russian, Winter 2009.
2. Богданова Ю.З., Хайруллина Н.Г. Влияние культурного контекста на эффективность образовательного процесса: обобщение российских и международных исследований // Современное педагогическое образование. 2023. №4.
3. Выготский Л.С. Мышление и речь. / Изд. 5-е, исправл. – М., Лабиринт, 1999.
4. Ивахнюк И.В. Образовательная миграция в Россию: современное состояние и перспективы развития / Аналитическая записка №62 / 2025. – М.: РСМД, 2025. // [Электронный ресурс] (дата обращения 25.09.2025) // URL: <https://russiancouncil.ru/activity/policybriefs/obrazovatel'naya-migratsiya-v-rossiyu-sovremennoe-sostoyanie-i-perspektivy-razvitiya/?ysclid=mh85i0bwu2412011858>
5. Калаши Н. Лингвострановедение и проблемы межкультурной коммуникации в процессе обучения РКИ в Иране // Материалы Международной научной конференции «Горизонты современной русистики». – М.: Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, 2020. – С. 907-913.
6. Куновски М.Н., Новоселова Н.В. Особенности адаптации иранских студентов к российской образовательной среде // Педагогический журнал. 2018. Т. 8. № 3. – С. 146-154.

7. Резаи А.М., Голестан П. Обучение культуре русского речевого общения в иранской аудитории // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 6. – С. 120-124.
8. Хуснуллина Л.Д. Развитие коммуникативной компетенции студентов при помощи аутентичных материалов и культурного опыта // Вестник науки и образования. 2024. №4 (147). Часть 3. – С. 75-78.
9. Цветкова Т.И. Учет национальных особенностей студентов из Ирана при обучении русскому языку как иностранному // Гуманитарные технологии в современном мире / Сборник статей IX Международной научно-практической конференции. Калининград: РА «Полиграфычъ», 2021. – С. 377-381.
10. Шейхи Дж.Н., Захраи М. Главные факторы, влияющие на неуспеваемость иранских студентов в устной речи // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2017. №9-1. – С. 45-50.
11. Barnea, Amir et al. Strategy Iran: Cultural Values , Self images and Negotiation Behavior. 2007.
12. Hall, E. T. Beyond culture. New York: Anchor Press/Double day. 1976.
13. Hassanzadeh, Mohammad & Alizadeh, Mahin. Iranian EFL Teachers' Cultural Identity in the Course of their Profession. 7. 2019.
14. Hofstede, G. Cultural implications: Comparison of values, behaviours, institutions and organizations in all countries. Thousand Oaks, CA: Sage Publications. 2001.
15. Mehdizadeh, N. & Scott, G. Adjustment problems of Iranian international students in Scotland. International Education Journal. 6. 2005.
16. Moradi, Elahe. Examining Hofstede's Cultural Dimensions in Iranian and Chinese Context: A Mixed Methods Approach. Innovare Journal of Education. 2024, pp. 6-14.
17. Winkie, Eric. The Impact of Culture: Communicating with Iran. 2009.
18. Zeidabadi, Mehrnoush & Kahvand, Maryam. A cross-cultural study of global brands advertising strategies in Iran. 2019, pp. 11-24.

Kovtun L.V.

PhD, Associate Professor,

Department of Linguodidactics of Russian as a Foreign Language and Bilingualism,

Moscow State Pedagogical University

Moscow, Russia

e-mail: camomile61@yandex.ru

Sobkina M.V.

Senior Lecturer, Department of Russian as a Foreign Language,

Russian Biotechnology University

Moscow, Russia

e-mail: rita_sobkina@mail.ru

DESIGNING CULTURALLY APPROPRIATE COMMUNICATIVE TASKS FOR IRANIAN LEARNERS OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Abstract. This article explores the design of communicative tasks for Iranian students in preparatory programs at Russian universities, taking into account their linguistic, sociocultural, and psychological challenges in learning Russian as a foreign language. It analyzes the characteristics of Iranian culture, including high power distance, collectivism, uncertainty avoidance, and gender and religious norms, using the Hofstede and Hall scales. Methodological solutions and sample tasks ("Cultural Translator," "Helpline," and "Dorm Rules") are offered, aimed at developing intercultural communicative competence and reducing culture shock.

Keywords: Russian as a foreign language (RFL), Iranian students, intercultural communicative competence, cultural characteristics, communicative tasks, speech etiquette, culture shock.

И.Е. Карпенко

ikarpenko@yandex.ru

кандидат филологических наук,

автор блога: Dzen.ru/Metodika_RKI

Москва, Россия

80 ЛЕТ ПОБЕДЫ: КАК ПРЕПОДАВАТЕЛЮ-РУСИСТУ ГОВОРИТЬ О ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЕ?

Аннотация. То, что при изучении иностранного языка обучаемые знакомятся с культурой, историей, традициями и основами этики страны (или стран) изучаемого языка, стало аксиомой. Соответственно, и студенты-иностранцы, изучающие русский язык как иностранный (РКИ), неизбежно приобщаются ко всем основополагающим ценностям Русского мира. И это, несомненно, чрезвычайно важно. Среди этих ценностей они неизбежно сталкиваются с одной из аксиологически для нас наиболее значимых – праздником 9 Мая, Днём Победы. Но как донести до студентов-иностранцев эти сокровенные смыслы, наши культурные коды? Как объяснить, какое значение несёт в себе это простое сочетание слов: ДЕНЬ ПОБЕДЫ? Ответы на эти вопросы – в предлагаемой статье.

Ключевые слова: русский язык как иностранный (РКИ), методика преподавания РКИ, эмпатия, лингвокультурология, культурный код, Великая Отечественная война, День Победы, 9 Мая, 80 лет Великой Победы.

Мы не будем здесь говорить о том, что иностранным учащимся необходимо отдельно объяснять, почему в большинстве стран мира разгром немецкого фашизма и окончание Великой Отечественной войны отмечают не 9-го, а 8 мая. И чем отличается Великая Отечественная от Второй мировой. Это детали. Хотя, надо признаться, некоторые коллеги ставят перед собой задачу: «Как *доступно* и *компактно* рассказать о важных этапах Великой войны».

Но, как нам представляется, в разговоре на эту тему «компактность» не является ни самоцелью, ни приоритетной задачей. Важнее другое: как донести до иностранцев понимание того, почему это событие – День Победы 9 Мая – так значимо для нас, русских (да и практически всех русскоязычных)? Как сделать так, чтобы они хотя бы немного прочувствовали, *ЧТО́* для нас *ЗНАЧИТ* само сочетание слов *ДЕНЬ ПОБЕДЫ*? Чтобы они действительно *при-общились* (то есть сделали его для всех нас *общим*) к этому святому для нас дню? И через это *со-переживание* пришли к пониманию эпохальности

этого ни с чем не сравнимого исторического события. А затем постепенно смогли сделать собственное *умозаключение* и *самостоятельно* ответить на вопрос, поставленный в прекрасной (и совершенно напрасно подзабытой) песне Эдуарда Колмановского на стихи Евгения Евтушенко «*Хотят ли русские войны*»:

*Спросите вы у тех солдат,
Что под берёзами лежат,
И пусть вам скажут их сыны,
Хотят ли русские войны...*

День Победы (мы уже привычно добавляем слово «Великой», хотя осознание величия этого события пришло к нам не сразу – ведь даже праздничным и выходным этот день стал лишь в 1965 году, через 20 лет после этой самой воистину Великой Победы) теперь уже не просто присутствует в нашей памяти. Он влит, запечатлён, впечатан в **культурный код** каждого из нас – всех тех, кто считает себя причастным к исторической памяти России.

Я где-то встретил прилагательное «**скрепной**» в значении '*относящийся к духовным скрепам, характеризующийся их наличием*', которое меня как лингвиста удивило – я и не думал, что подобное образование от существительного «скрепы» вообще возможно... Но помимо словосочетания «**скрепные связи**» появилось и другое: «**культурный код Победы**».

Да, этот понятный только нам *код* мы несём в себе. Несём вместе с символами этой самой Победы – с нашими традициями, ритуалами, праздниками, песнями, фильмами, старыми фотографиями, семейными историями и часто не выразимой словами и понятной лишь сердцу *памятью поколений*. Но как передать эту информацию и эти чувства людям иной культуры, устоев, жизненного уклада, исторического опыта? Как эту нашу память о Великой Отечественной, впечатанную в нас на когнитивном уровне, донести иностранным учащимся?

Чувственное восприятие событий, эмоциональное переживание и сопереживание чувствам других людей воздействует на реципиента гораздо сильнее, чем потребления информационного контента об этих событиях. И поэтому проблема, как было сказано, заключается не в том, как «компактно» упаковать и донести до иностранных учащихся информацию о Великой Отечественной, а в том, как развить у них **эмпатию** – способность к «вчувствованию» в чужую культуру и традиции, к восприятию чужой боли как своей собственной. То есть приобщить их к иным, отличным от предшествующего опыта ценностям, и научить воспринимать их если не как свои, то хотя бы как близкие, более-менее понятные.

Эмпатией (от греч. *empathia* – вчувствование, сочувствование) обычно называли вот этот самый процесс *«сопереживания»*. Причём как эмоциональной сопричастности человеку (в ситуации общения), так и *«вчувствования»* в эстетический объект. Например, в картину (в изобразительном искусстве), какой-то художественный образ (в литературе, театре, кино и т.д.). И именно в том случае, если этот самый объект со всеми заложенными в него его создателем «смыслами» вызывает живую, проникновенную реакцию субъекта. Или же изначально, как в первом варианте, такую эмоциональную реакцию вызывает сам человек и его, как сейчас мы бы сказали, «проблемы»...

Психологи делят *эмпатию* на три вида: *предикативную, эмоциональную и когнитивную*. Причём, говорят они, при **когнитивной эмпатии** (она-то как раз и основана на интеллектуальных, а не только эмоциональных процессах) можно говорить как о *«сопереживании»* другому человеку, так и о *«вчувствовании»* при постижении нового – скажем, в процессе обучения. Потому как обучение также является результатом способности к когнитивной эмпатии!

Психолог Жюли Реше по этому поводу утверждает следующее: «Для того чтобы учиться, необходимо следить за чьим-то ходом мысли и прикладывать усилия, чтобы его понять» [Реше 2015]. С этими словами нельзя не согласиться, потому что обучение иностранному (в том числе и русскому) языку без этого *«со-понимания»* и этого *«вчувствования»* просто невозможно. Причём в процессе усвоения языка когнитивная эмпатия охватывает и уровень «предметный» (*«изучающий»* => *«изучаемый язык»*), и уровень «личностный» (*«обучаемый»* => *«преподаватель»*).

Потому что, с одной стороны, чужой (иностраннй) язык – это многоуровневый и многокомпонентный объект познавательной деятельности человека. А с другой стороны, процесс обучения – это всегда результат «сотворчества» обучающего и обучаемого. То есть предрасположенности последнего к этой самой когнитивной эмпатии. А именно: его умения улавливать рассуждения и объяснения преподавателя, способности вникать в них, реагировать на них, если нужно – задавать вопросы, а в конечном итоге – понимать и усваивать новый материал.

Эта задача для преподавателя-русиста очень даже непростая, да к тому же на первый взгляд вовсе не приоритетная. Но, как показывает практика РКИ, важная и небанальная, представляющая собой один из «кирпичиков» той картины мира, которая формируется у наших подопечных в процессе обучения.

Нам необходимо говорить о наших традициях, о культурных и исторических ценностях, о нравственных основах нашего общества. Преподаватель-русист должен быть не только профессионалом, но и патриотом России, который понимает важность нашей

профессии и видит свою задачу не только в обучении русскому языку, но и в его продвижении [Карпенко 2023, с. 15].

От результатов сформированности той картины мира, которая складывается в умах и душах наших студентов, зависят итоги нашей работы не только как русистов – преподавателей РКИ, но и как «вербовщиков» наших сторонников – агитаторов за Русский мир и за наш прекрасный русский язык. Преподавателю нужно находить яркие, наглядные и убедительные примеры, которые способствуют эмоциональному восприятию исторических событий, отстоящих от нас на 80 и более лет, и помогают достучаться до каждого, даже самого «чёрствого» сердца.

Лично я нахожу эти примеры в истории моей собственной семьи. В частности, рассказываю о своём деде Илье, имя которого ношу, и о его сыне – Александре Ильиче, родном брате моей мамы, который прошёл всю войну и в 1945-м стал участником Парада Победы на Красной площади. Ему принадлежит фраза: *«Мир, как храм, покоится на крови нашего поколения!»* [Карпенко 2020].

Александр Ильич родился осенью 1923 года и принадлежал к тому поколению советских людей, которым 18 лет исполнилось в 1941 году и которые с началом Великой Отечественной были мобилизованы первыми. По статистике, после окончания войны из них в живых осталось НЕ БОЛЕЕ ТРЁХ ПРОЦЕНТОВ!

Александр Ильич рассказывал мне:

«— Такова судьба всего нашего поколения. Среди воевавших членов моей семьи из ЧЕТЫРНАДЦАТИ мужчин погибли ОДИННАДЦАТЬ: братья, дяди... Не вернулся с войны и мой отец, Илья, который участвовал в трех войнах: в Первой мировой войне, с 1914-го по 1917 год, в Гражданской войне, с 1917-го по 1921 год, и в Великой Отечественной, с 1941-го по 1945 год... Он воевал против немецко-фашистских войск, прошёл всю Европу и погиб накануне Победы, на территории Германии, когда Красная армия уже приближалась к Берлину» [там же].

Вы только вдумайтесь в эти цифры!

Но это – пример только одной семьи. А ведь таких семей в нашей стране были миллионы...

Два года назад ВЦИОМ провёл опрос среди жителей России с тем, чтобы выяснить, с чем у них ассоциируется День Победы? Оказалось, что у большинства россиян этот праздник связан с:

- военным парадом на Красной площади (утром 9 мая);
- Георгиевской лентой;
- песнями о войне;

- праздничным салютом (*вечером 9 мая*).

Кроме того, к вышеперечисленным символам прибавился ещё один:

- акция «*Бессмертный полк*»!

Причём это всенародное действо среди ответов респондентов заняло ни много ни мало третье место (54% опрошенных).

Кстати, этот же опрос показал, что родственники, участвовавшие в Великой Отечественной войне, есть в семьях у *деяти из десяти опрошенных* (89%) [Большинство опрошенных россиян... 2023].

На мой взгляд, именно живая человеческая жизнь, история конкретной семьи является собой самый наглядный материал, который, как мы сказали, содержит не столько информацию, сколько личные переживания по поводу рассказываемого и сопереживание тому, о чём идёт речь. Ну а за примерами такого рода, как правило, далеко ходить не надо. Ведь, как известно и как поётся в другой всем известной песне о войне:

*Нет в России семьи такой
Где б не памятен был свой герой.
И глаза молодых солдат
С фотографий увядших глядят...*

И даже сама эта песня плюс фрагменты из фильма «*Офицеры*» могут послужить прекрасным материалом на уроках, посвящённых Великой Отечественной войне [Карпенко 2025б]. Песня из вошедшего в классику нашего кинематографа фильма «*Офицеры*» начинается так: «*От героев былых времён...*» Именно под таким названием её и запомнили многие поколения зрителей и слушателей. Однако изначально она называлась совсем по-другому: «*Вечный огонь*». Слова этой песни написал замечательный поэт *Евгений Агранович* – фронтовик, сам прошедший всю войну «от звонка до звонка» (его же перу принадлежат слова песни «*Я в весеннем лесу...*» из кинофильма «*Ошибка резидента*»), а музыку – *Рафаил Хозак*.

Последние строки этой песни звучат так:

*...Этот взгляд, словно высший суд,
Для ребят, что сейчас растут.
И мальчишкам нельзя ни солгать, ни обмануть,
Ни с пути свернуть!*

Наверное, именно в этом и состоит суть работы педагога – в том числе и преподавателя русского языка, и русского как иностранного. Причём и с такими мальчишками,

и со всеми теми, кто хочет приобщиться и к нашему языку, и к нашим традициям и культуре. Убеждён, что с нашими студентами нельзя говорить о Дне Победы без обращения к нашей *эмоциональной памяти*. Иначе никак!

Но как же нам, преподавателям-русистам, передать им эту нашу эмоциональную память? Думаю, что это можно сделать:

- через истории не только своей семьи и своих родных, но и других семей и людей;
- через песни Победы;
- визуальные ряды (например, невероятный по выразительности плакат «*Родина-мать зовёт*»);
- фотографии;
- фрагменты фильмов, документальных кадров и т.д. [Карпенко 2025в].

И, конечно же, через рассказ об акции «Бессмертный полк»! Когда 9 Мая каждого года нашу планету взрывает, как победный залп салюта, песня «День Победы»! Когда улицы тысяч городов Земли вспыхивают огнём красных знамён, оживают звуками русской речи и радостными лицами, освящёнными светлыми ликами в рамках и без рамок, объединённых единым, как вдох и выдох, действием под названием «*БЕССМЕРТНЫЙ ПОЛК!*» Про который поэт Михаил Гуликов написал такие пронзительные строки:

*Этот день необходимо чтить,
Память вечную оставить поколениям.
В этот день нам подарили право ЖИТЬ.
В этот день у всех нас – день рожденья!*

Так что же такое для нас акция «Бессмертный полк»? Пассионарный взрыв патриотизма? Антирусофобский протест мирового масштаба? Выплеск нашего национального самосознания и «самоосознания»?

Факт остаётся фактом: в этом году в честь 80-летия Великой Победы «Бессмертный полк» прошёл в более чем 120-ти странах мира. И в этой акции памяти участвовали миллионы жителей Земли!

В год 80-летия Великой Победы «Бессмертный полк» 14-й раз прошагал по всему миру – от австралийского Сиднея до аргентинского Буэнос-Айреса и от Шпицбергена до Огненной земли; наш патриотический порыв не обошёл стороной даже Японию и Аляску. Несмотря на охватившую весь мир разнузданную русофобию, он побил все мыслимые и немыслимые рекорды. И это были не только шествия бессмертных, но и мото- и автопробеги, и Стены памяти, и концерты, и возложения венков и цветов. Кроме того, «Бессмертный полк» прошёл также в онлайн-формате.

Впервые за шесть лет шествие состоялось в Вашингтоне; в Сеуле, где организаторы проложили рекордный по протяжённости и масштабу маршрут шествия (от посольства РФ по центральной улице к главной площади южнокорейской столицы, до королевского дворца и обратно, до Центра искусств).

В России в шествиях 9 мая участвовали более 7 миллионов; у наших «бывших» рекорд побили молдаване – в Кишинёве на улицы столицы вышли 30 000 человек; в нашем «дальнем» зарубежье Мадрид собрал порядка трёх тысяч равнодушных; в одной только Болгарии акция «*Бессмертный полк*» прошла более чем в 35-ти городах страны (эту цифру подтвердила посол РФ в Болгарии Элеонора Митрофанова) [Карпенко 2025а].

Получается, что нам, преподавателям-русистам, не нужно ничего придумывать. Надо просто взять и показать то, что волнует нас самих, наших детей, наших родных и близких, а также миллионы наших соотечественников во всех уголках мира!

Но в этих «уроках о самом важном» нужна *обратная связь*; очень важен *диалог* с нашими студентами, ибо *сопереживание* невозможно в одиночку – оно всегда требует взаимности и партнёрства.

И тогда у нас всё получится! И число сторонников Русского мира и просто тех, кто искренне влюблён в наш прекрасный русский язык и в нашу великую русскую культуру, – обязательно прибавится!

Литература

1. Большинство опрошенных россиян назвали День Победы самым важным праздником. 04.05.2023. [Электронный ресурс] // URL: <https://tass.ru/obschestvo/17674395> (дата обращения: 30.09.2025 г.).
2. Карпенко, Илья. Марш бессмертных. 15.09.2025а. [Электронный ресурс] // URL: https://dzen.ru/a/aCNLEftpXj_bH7Z (дата обращения: 30.09.2025 г.).
3. Карпенко, Илья. Всё – для Победы! 07.05.2025б. [Электронный ресурс] // URL: <https://dzen.ru/a/aBrb3voIoWvteloV> (дата обращения: 30.09.2025 г.).
4. Карпенко, Илья. Подарок ко Дню Победы. 07.05.2025в. [Электронный ресурс] // URL: <https://dzen.ru/a/aBtp9z0QN0TIyKHs> (дата обращения: 30.09.2025 г.).
5. Карпенко И.Е. Через тернии – к цифре, или Ещё раз о роли педагога // Роль русского языка и культуры: от Африки до Азии. Задачи и перспективы: Сборник материалов VI Московского международного культурно-образовательного форума по РКИ. 16-17 ноября 2023 г. / Под ред.: И.Е. Карпенко. – Москва: УЦРЯ МГУ, 2023. – С. 11-23.

6. Карпенко, Илья. «Мир, как храм, стоит на крови нашего поколения!» 21.02.2020. [Электронный ресурс] // URL: <https://dzen.ru/a/Xk-JYziANluzFj9y> (дата обращения: 30.09.2025 г.).
7. Карпенко, Илья. «Какой ты эмпатийный! Вчувствуйся в меня, пожалуйста!» 14.04.2019. [Электронный ресурс] // URL: <https://dzen.ru/a/XLOHml2QFQCzGmmp> (дата обращения: 30.09.2025 г.).
8. Реше, Жюли. Об эмоциональной и когнитивной эмпатии. 02.07.2015. [Электронный ресурс] // URL: <https://www.liveinternet.ru/users/light2811/post366053013/> (дата обращения: 30.09.2025 г.).

I.E. Karpenko

Candidate of Philological Sciences,

author of the blog: [Dzen.ru/Metodika_RKI](https://dzen.ru/Metodika_RKI)

Moscow, Russia

e-mail: ikarpenko@yandex.ru

80 YEARS OF VICTORY: AS A RUSSIAN LANGUAGE TEACHER TALK ABOUT THE GREAT PATRIOTIC WAR?

Abstract. It has become an axiom that when learning a foreign language, students become familiar with the culture, history, traditions and basic ethics of the country (or countries) of the language being studied. Russian students who study Russian as a foreign language (RFL) inevitably become familiar with all the fundamental values of the Russian world, and this is undoubtedly extremely important. Among these values, they inevitably collide with one of the most axiologically significant for us – the holiday of May 9th, Victory Day. But how can we convey these innermost meanings, our cultural codes, to foreign students? How do you explain the meaning of this simple combination of words: VICTORY DAY? The answers to these questions are in the proposed article.

Keywords: Russian as a foreign language (RFL), teaching methods of RFL, empathy, linguoculturology, cultural code, the Great Patriotic War, Victory Day, May 9, 80 years of the Great Victory.

А.А. Мальцева

anna.mlcv@yandex.ru

преподаватель кафедры стилистики русского языка

факультета журналистики МГУ им. М.В. Ломоносова,

преподаватель МУНЦ русского языка РГГУ

Москва, Россия

ЭТНОПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ РКИ

Аннотация. Статья посвящена этнопсихологическим особенностям китайских студентов, изучающих русский язык как иностранный (РКИ). Анализируются культурные, поведенческие и психологические характеристики, влияющие на процесс усвоения языка и взаимодействие в учебной среде. Особое внимание уделяется методам преподавания, адаптированным к специфике китайской аудитории. В статье предложены соответствующие педагогические решения, способствующие успешному обучению РКИ и преодолению сложностей межкультурной коммуникации.

Ключевые слова: русский язык как иностранный (РКИ), межкультурная коммуникация, этнопсихология обучения, китайские студенты, визуальное восприятие, национально-ориентированное обучение.

На сегодняшний день Россия и Китай являются стратегическими партнерами и проявляют живой интерес друг к другу в разных сферах. В 2025 году в вузах России обучается более 60 тысяч китайских студентов, в то же время в Китае около 80 тысяч студентов и школьников изучают русский язык [Русский мир 2024]. Китай – многонациональное государство, свыше 90% миллиардного населения которого составляет народ хань. Китайская аудитория требует особого внимания в преподавании русского как иностранного (РКИ), так как студенты из КНР имеют ряд специфических этнопсихологических черт. В традиционной китайской культуре и системе образования преобладает конфуцианское уважение к старшим и учителю, дисциплинированность, коллективизм, важно понятие «*лица*» (сравнимо с русской «*честью*»).

В преподавании русского языка для иностранцев особую роль играет **социокультурный подход** – обучение в тесном взаимодействии с изучением страны и культуры. Он «выражается в ориентации обучения на диалог культур, усиление культуроведческого аспекта в содержании обучения, приобщает к культуре страны изучаемого языка»

[Азимов, Щукин 2009, с. 288]. Без понимания культуры трудно представить полноценное овладение языком. При подготовке к работе преподавателю РКИ рекомендуется ознакомиться с основными культурными, психологическими, языковыми и коммуникационными особенностями новой для себя аудитории. Данная статья будет полезна для ознакомления с особенностями китайской аудитории и поиска эффективных педагогических решений.

Этнопсихологические особенности представляют собой совокупность национальных психологических черт и культурных традиций, формирующих менталитет обучающихся и оказывающих существенное влияние на процесс восприятия и усвоения учебного материала [Азимов, Щукин 2009, с. 358]. Для преподавателя русского языка как иностранного учет этих особенностей крайне важен, поскольку позволяет адаптировать методы и формы обучения в соответствии с национальными характеристиками студентов, что способствует повышению эффективности занятий и улучшению коммуникативных навыков обучающихся. В частности, понимание этнопсихологических особенностей помогает начинающему преподавателю выявить и преодолеть причины молчаливости, неготовности к дискуссиям и затрудненного взаимодействия в учебной группе китайских студентов.

Особенности китайской системы образования создают дополнительные вызовы. Колоссальная конкуренция и высокий уровень стресса обусловлены большими учебными аудиториями (до 80-120 учащихся) и традиционным стилем преподавания, когда преподаватель вместе с группой последовательно читает тексты. Такая методика снижает возможности для профессиональной коммуникации и развития навыков устной речи, что особенно важно при изучении иностранного языка. Исследователь Гуань Бо отмечает, что в китайских вузах отсутствует систематическое обучение разговорной практике: «Доминируют традиционные формы обучения, в которых отсутствует возможность постоянного взаимодействия на иностранном языке для более продуктивного его изучения» [Гуань Бо 2025, с.12].

Ведущий метод обучения русскому языку в китайских гуманитарных вузах можно определить как грамматико-переводной. Китайские студенты привыкли действовать по предложенному алгоритму при изучении формы, структуры и правил иностранного языка посредством механических упражнений по чтению, переводу и запоминанию текстов, а также к постоянному обращению к словарям. Кроме того, студенты могут долгое время обучаться вместе, оставаясь малознакомыми друг с другом, что осложняет формирование учебного коллектива и развитие дискуссионных навыков.

Преподавателю РКИ важно учитывать эту культурную специфику, постепенно стимулировать активность и коммуникативную вовлеченность китайских студентов в учебный процесс, в том числе отводя время занятий на знакомство учащихся не только с преподавателем, но и друг с другом.

Визуальное восприятие играет ключевую роль, что обусловлено иероглифической природой китайской письменности и культурными традициями воспитания. В отличие от аудиального восприятия, где акцент делается на информацию в звуковом формате, китайские студенты хорошо воспринимают и запоминают материал, представленный в виде схем, таблиц, графиков, инфографики и наглядных иллюстраций. Такая склонность к визуализации тесно связана с практикой обучения в Китае, где письменное изложение и перевод текстов занимают центральное место. Это требует от преподавателя РКИ максимально насыщать занятия элементами визуализации и структурированного оформления учебного материала [Михеева 2024].

В работе с китайскими студентами при обучении русскому языку как иностранному важно учитывать как их сильные, так и слабые стороны, чтобы оптимизировать учебный процесс и повысить его эффективность.

Сильные стороны китайской аудитории включают коллективизм, дисциплинированность, трудолюбие, скромность, практическое мышление. Коллективизм способствует формированию поддержки и взаимопомощи среди студентов, что можно использовать в групповой работе и совместных учебных проектах. Дисциплинированность и трудолюбие обеспечивают регулярное выполнение домашних заданий и усердие в постижении правил русского языка, студенты умеют заучивать наизусть большой корпус текстов. Скромность помогает сохранять уважительную атмосферу в классе, а практическое мышление – сосредотачиваться на конкретных языковых задачах и коммуникативных ситуациях, необходимых как для сдачи экзамена, так и в реальной жизни.

Слабые стороны, выявленные в ходе изучения исследований и педагогической практики, связаны с дефицитом системного мышления, консервативностью, замкнутостью, чрезмерной склонностью к длительному осмыслению материала и пролонгированной подготовкой к ответу, а также высокой зависимостью от интернет-ресурсов. Эти черты могут препятствовать эффективному учебному процессу.

Для коррекции слабых сторон в аудитории и на самостоятельных занятиях рекомендуется применять следующие методы:

- А. Развитие системного мышления:** использовать задания на группировку, сопоставление, определение причинно-следственных и ассоциативных отношений, включая разбор текстов с выделением главной и второстепенной информации, а

также приемы компрессии текста – исключение, обобщение, упрощение (для преодоления зубрежки).

- В. Снижение консервативности и замкнутости:** внедрять коммуникативно-ориентированные игры и дискуссионные практики с опорой на ментально близкий для студентов материал (например, темы, связанные с историей и культурой Китая), что создает психологический комфорт и стимулирует активное участие; желательно в мини-группах.
- С. Стимулирование инициативности:** поощрять проявления собственного мнения, использовать работу в парах и маленьких группах, где комфортнее выражать мысли, а также вводить проектные и творческие задания, связанные с использованием русского языка в реальных ситуациях.
- Д. Ограничение зависимости от интернет-ресурсов:** данный пункт представляется приобретающим значительное влияние не только на процесс обучения, но и прогресс в освоении материала современными студентами Китая, которые оказывают зачастую более сведущи в технологиях, чем их преподаватели. Раскроем его подробнее в статье ниже.

1. Активное использование визуальных опор. Преподаватель может использовать презентации, инфографику, таблицы, схемы и интеллект-карты, которые позволяют снизить нужду в устном переводе и помогают воспринимать смысл через визуальное представление.

2. Пошаговое введение лексико-грамматических единиц с опорой на контекст и ситуации. Это позволяет студентам ассоциировать новые слова и конструкции не с переводом, а с их конкретным употреблением, снижая привычку искать соответствие в китайском языке.

3. Регулярная тренировка критического мышления через обсуждения и рефлексю. Например, преподаватель задает вопросы открытого типа, направленные на рассуждение и объективную оценку, побуждая студентов анализировать информацию без мгновенного обращения к переводу.

4. Использование парной и групповой работы на занятиях. Работа в парах или малых группах создает комфортную среду для устной коммуникации на русском языке, что ослабляет необходимость в гаджетах и переводах.

5. Введение ограничений на использование гаджетов во время занятий с одновременным предложением альтернативных источников поддержки – словарей на русском языке, памяток, глоссариев, раздаточных материалов, китайско-русских словариков необходимых грамматических терминов.

6. Задания, направленные на развитие навыков самостоятельного поиска информации. Например, знакомство и работа с русскоязычными онлайн-ресурсами, использование учебников и печатных материалов без перевода, устный/письменный опрос студентами других учащихся для сбора данных и представления в классе.

7. Использование игровых и интерактивных техник, помогающих переключить внимание с перевода на активное участие и понимание через действия и эмоции (языковые игры, викторины, проекты).

Важным в работе с китайской аудиторией представляется *учет отрицательного языкового материала* (термин Л.В. Щербы) как принцип работы, который помогает преодолевать типичные, «закоренелые» ошибки при изучении РКИ (например, ошибки в падежах, роде, числе, спряжении глаголов, неправильное употребление местоимений и др.). Рекомендуется использовать подход, основанный на психологическом принципе сохранения «лица» студента, то есть предусматривается корректное и уважительное исправление ошибок без создания чувства стыда. Могут быть полезны упражнения с преднамеренной деформацией языкового материала, где студентам нужно найти и исправить ошибки, дополнить пропуски или воссоздать исходный текст, а также задания с несколькими верными ответами, что поможет преодолеть страх допустить ошибку и продемонстрирует вариативность, которая встречается в живой речи.

В заключение скажем, что изучение этнопсихологических особенностей китайских студентов, обучающихся русскому языку как иностранному, позволяет разработать подходящие педагогические стратегии, существенно повышающие качество преподавания и освоения РКИ. Специфика китайской аудитории, обусловленная конфуцианской культурой, коллективизмом, дисциплинированностью и визуальной ориентацией, требует адаптации как методических подходов, так и форм организации учебного процесса. Преподавателю важно учитывать сильные стороны китайских студентов (усердие, практичность, командная работа), используя их для построения эффективной учебной среды, а также разрабатывать специальные приемы для преодоления слабых сторон (замкнутость, чрезмерная зависимость от переводов, склонность к механическим действиям).

Особое внимание должно уделяться развитию коммуникативной компетенции, постепенному вовлечению студентов в учебный процесс, формированию навыков самостоятельного поиска информации и переходу от грамматико-переводного метода к коммуникативно-ориентированным формам обучения. Эффективная работа с отрицательным языковым материалом, уважительное отношение к ошибкам и психологический комфорт помогают не только преодолеть барьеры, но и поддерживают мотивацию к дальнейшему изучению языка.

Таким образом, учет этнопсихологических особенностей китайских учащихся, дифференцированный подход к коррекции ошибок и интеграция визуальных и интерактивных средств обучения являются ключевыми условиями успешной адаптации китайских студентов в русскоязычной образовательной среде и формирования прочных межкультурных связей.

Литература

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: ИКАР, 2009.
2. Балыхина Т.М. От методики к этнометодике. Обучение китайцев русскому языку: проблемы и пути их преодоления. – М: РУДН, 2010.
3. Гуань Бо. Применение современных методов обучения русскому языку китайских учащихся в бакалавриате гуманитарных вузов (первый год обучения) // Автореферат диссертации... канд. пед. наук. М., 2025.
4. Михеева Т.Б., Антибас И.А. Этнокультурные особенности китайских студентов, влияющие на изучение русского языка // Международный научно-исследовательский журнал. 2024. №3 (141).
5. Русский мир. «80 тысяч учащихся в Китае изучают русский язык» [Электронный ресурс] // URL: <https://russkiymir.ru/news/323277> (дата обращения: 30.09.2025 г.).
6. Фэн Шисюань. Изучение русского языка китайскими студентами: проблемы, возможности, перспективы / Русистика. 2015. №2. // [Электронный ресурс] URL: <https://journals.rudn.ru/russian-language-studies/article/view/10213> (дата обращения: 30.09.2025 г.)

A.A. Maltseva

Lecturer of the Department of Russian Language Stylistics, Faculty of Journalism, Lomonosov Moscow State University;

Lecturer of the International Center of Russian Language, Russian State University for the Humanities

e-mail: anna.mlcv@yandex.ru

ETHNOPSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF CHINESE STUDENTS IN LEARNING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Abstract. This article is devoted to the ethnopsychological characteristics of Chinese students studying Russian as a foreign language (RFL). The manuscript analyzes cultural, behavioral,

and psychological features that influence the process of language acquisition and interaction within the educational environment. Special attention is given to teaching methods adapted to the specifics of the Chinese student audience. The article proposes relevant pedagogical solutions that contribute to successful RFL learning and help overcome the challenges of intercultural communication.

Keywords: Russian as a foreign language (RFL), intercultural communication, ethnopsychology of learning, Chinese students, visual perception, culturally oriented education.

И.М. Фатеева

in_dog@mail.ru

кандидат филологических наук, доцент

кафедры русского языка и культуры речи

Российского экономического университета им. Г.В. Плеханова

Москва, Россия

ИГРАЯ, ПОЗНАЁМ РОССИЮ: ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ НА ЗАНЯТИИ ПО РКИ

Аннотация. Сегодня в российском образовательном пространстве особую значимость приобретает формирование у иностранных учащихся не только языковых, но и культурных компетенций. В данной статье рассматриваются игровые интерактивные технологии как педагогически обоснованный и эффективный инструмент, способствующий активизации познавательного интереса студентов, а также глубокому усвоению лингвострановедческого компонента курса русского языка как иностранного. Представлены практические модели игровых заданий, направленных на освоение культурных, бытовых и социальных реалий России; анализируются их преимущества с точки зрения мотивационного воздействия и долгосрочного запоминания. Особое внимание автор уделяет адаптации игровых форм к межкультурной аудитории и их роли в создании поддерживающей и вовлекающей образовательной среды.

Ключевые слова: русский язык как иностранный (РКИ), игровые технологии, лингвострановедение, мотивация, иностранные студенты, культурные реалии, интерактивное обучение, межкультурная адаптация.

Введение

Современный этап преподавания РКИ требует пересмотра традиционных подходов к предоставлению культурного и страноведческого компонентов. Для студентов, приехавших учиться в Россию, понимание местных реалий – от бытовых привычек до исторических традиций – становится не просто дополнением к языковому курсу, а необходимым условием успешной социальной и академической интеграции.

Известно, что стандартные методы изучения лингвострановедческого материала – лекции, заучивание списков слов, просмотр видео без интеракции – зачастую не вызывают устойчивого интереса студентов и не способствуют глубокому усвоению

предоставленного материала. В этой ситуации методически оправданным решением становится внедрение игровых интерактивных форм, позволяющих сделать процесс познания культуры живым, эмоционально насыщенным и личностно значимым.

Учитывая вышесказанное, мы подошли к теоретическому обоснованию применения *игровых интерактивных технологий* в обучении РКИ.

Теоретическое обоснование: игра как культурный и познавательный феномен

Применение игровых технологий в обучении РКИ опирается не только на многочисленные педагогические и психологические теории, но и на фундаментальные культурологические концепции, в частности – на идеи Йохана Хёйзинга и Юрия Лотмана, которые позволяют глубже осмыслить природу игры как механизма освоения культуры.

1. Игра как культурообразующий феномен: Йохан Хёйзинга

В своей классической работе «Homo Ludens» (1938) голландский историк культуры Йохан Хёйзинга утверждал: «Игра старше культуры, ибо культура, даже в самом примитивном её виде, всегда уже предполагает человеческое общество, а животные играют задолго до того, как возникают какие бы то ни было культуры» [Хёйзинга 2009, с.33].

Хёйзинга рассматривает игру не как развлечение, а как первичную форму культурного творчества – пространство, где формируются правила, символы, ритуалы, а значит, и сама культура. В контексте обучения РКИ это означает: игра – это не дополнение к культуре, а её модель, её микромир. Когда студент вовлечён в игру, он не просто учит слова или правила – он вступает в культурное пространство, где эти слова и правила обретают смысл.

В игре человек выходит за пределы обыденного, вступая в «магический круг» – зону, где действуют особые законы, временно отменяющие реальность, считает голландский культуролог (Хёйзинга 1938).

Этот «магический круг» особенно важен для иностранных студентов: он создаёт безопасное пространство для экспериментов с культурой. Ошибки в игре не ведут к социальной дискредитации – они становятся частью процесса освоения. Студент может «примерить» на себя роль москвича, покупателя в магазине, гостя на даче, русского купца, попавшего в Индию. И сделать это без страха, в рамках условных правил игры.

2. Игра как механизм семиотического освоения культуры: Юрий Лотман

Русский семиотик Юрий Михайлович Лотман в своих работах по семиосфере и культурной динамике подчёркивал, что культура является системой знаков, а освоение культуры можно рассматривать как расшифровку этих знаков. Игра, по Лотману, – один из ключевых механизмов такого расшифровывания. Игра, – подчеркивает ученый, – это

модель мира, в которой человек учится читать культурные коды, не рискуя реальными последствиями, потому что, играя, он имеет дело с тренировочным полем для интерпретации смыслов [Лотман 1992]. На занятии по РКИ мы можем констатировать следующее: игровая ситуация – это семиотическая модель российской культуры, где студент сталкивается с культурными знаками (лексика, жесты, ритуалы, нормы поведения) и учится их интерпретировать.

Например, в ролевой игре «*Покупка билета в метро*» студент не просто заучивает фразы: «— *Сколько стоит билет?*» или «— *Как купить обратный билет?*», а расшифровывает целый культурный код: как русские ведут себя в очереди; как реагируют кассиры; как звучит интонация; каково отношение к времени и пространству в общественном транспорте.

Ю.М. Лотман также подчёркивал, что игра – это механизм культурной трансляции, особенно эффективный в условиях межкультурного контакта, так как игровая модель позволяет «перевести» чужую культуру на язык, доступный восприятию, не упрощая её, а структурируя [Лотман 1992]. Эта мысль особенно ценна в процессе обучения иностранных студентов: игра не «объясняет» культуру сверху, а позволяет прожить её изнутри, через действие, выбор, ошибку, повторение – то есть через естественный для человека способ освоения мира.

Теоретико-методологическая база

Применение игровых технологий в обучении РКИ опирается на фундаментальные положения современной лингводидактики, когнитивной психологии, социокультурной теории обучения и теории межкультурной коммуникации. Перечислим авторов, на которых мы опирались в этой статье.

1). Социокультурная теория Л.С. Выготского и концепция «зоны ближайшего развития».

Согласно работам Л.С. Выготского, обучение наиболее эффективно, когда оно опережает развитие и происходит в *зоне ближайшего развития* (ЗБР) – пространстве между тем, что учащийся может сделать самостоятельно, и тем, что он способен освоить при поддержке более компетентного партнёра (преподавателя, сверстника, среды). Игровая деятельность, особенно в её интерактивных и ролевых формах, создаёт именно такую зону: иностранный студент, включаясь в игровую ситуацию, выходит за рамки привычного поведения, экспериментирует с языком и культурой, опираясь на поддержку группы и структуру игры. Это позволяет ему осваивать культурные нормы и языковые конструкции, которые в обычной учебной ситуации вызвали бы затруднение или тре-

вогу. «В игре ребёнок всегда выше своего среднего возраста, выше своего обычного поведения; в игре он как будто влезает на голову выше самого себя» [Выготский 2006, с.418].

Применительно к обучению контингента студенческого возраста, это означает следующее: игра позволяет студенту «примерить» культурную идентичность, «прожить» ситуацию общения в инокультурной и иноязычной среде, не рискуя реальной социальной репутацией – что особенно ценно для иностранных учащихся, испытывающих культурный шок или, что свойственно поколению «клипового мышления», тревожность.

2). Когнитивная теория усвоения: от пассивного к активному знанию.

Согласно когнитивному подходу [Ausubel 1968; Mayer 2001], усвоение информации происходит эффективнее, когда она встраивается в существующие ментальные структуры (схемы) и активно обрабатывается учащимся. Игровые технологии способствуют глубокой переработке информации за счёт:

- многократного повторения в изменяющихся контекстах (*роли, ситуации, партнёры*);
- эмоциональной окраски, усиливающей запоминание (*эффект фоновой эмоции* [LeDoux, 1996]);
- личностной значимости – студент не просто запоминает факт, а связывает его с собственным опытом, мнением, реакцией.

Адаптируя вышесказанное к нашему анализу, мы предполагаем следующее: культурная реалья (например, «дача») перестаёт быть абстрактным словом из словаря и становится элементом личного опыта, то есть студент «строит» дачу в игре; «приглашает» на неё друзей; готовит угощение; «обсуждает» её плюсы и минусы – и тем самым формирует устойчивую когнитивную схему, включающую лексику, культурный контекст и эмоциональную оценку.

3). Концепция «аутентичного обучения» и «погружения».

Современная лингводидактика всё больше ориентируется на принципы *аутентичности* и *погружения* [Krashen 1982; Nunan 1999]. Аутентичное обучение предполагает использование реальных жизненных ситуаций, задач и материалов. Игровые технологии, особенно ролевые и проектные, имитируют такие ситуации: студент не «учит про метро», а «покупает билет»; «спрашивает дорогу»; «жалуется на давку»; «не понимает, почему в такое время образовались пробки»; «ищет короткий переход». И делает это на русском языке, в рамках культурных норм. Это создаёт эффект псевдопогружения, особенно важный для студентов, временно находящихся в России, но ещё не адаптировавшихся к её повседневной жизни.

4). Теория межкультурной компетенции и рефлексии [Byram 1997; Kramsch 1993].

М. Байрам [Byram 1997] в своей модели межкультурной коммуникативной компетенции выделяет пять ключевых компонентов, а именно:

- знания (*savoirs*);
- умения интерпретировать и соотносить (*savoir comprendre*);
- умения открывать и взаимодействовать (*savoir apprendre / s'engager*);
- установки (*savoir être*);
- критическая культурная осведомлённость (*savoir s'étonner*).

Игровые технологии позволяют развивать все пять компонентов одновременно:

- в игре: «*У нас так / У вас так*» (студенты демонстрируют знания и умения интерпретировать);
- в ролевой игре «*Интервью с местным*» (умения взаимодействовать и открывать);
- в проекте «*Культурный блогер*» (установки и критическую осведомлённость).

Особенно важна здесь рефлексивная функция игры: студент не просто получает информацию, а *анализирует* её, *сопоставляет* с собственным опытом, *формулирует отношение*, что соответствует целям современного образования, ориентированного на формирование критически мыслящей, культурно осознанной личности.

5). Геймификация и *flow*-состояние [Csikszentmihalyi, 1990].

Психолог Михай Чиксентмихайи ввёл понятие «потока» (*flow*) – состояния полной вовлечённости в деятельность, при котором человек теряет ощущение времени и внешних раздражителей.

Игровые технологии, особенно с элементами *соревнования, загадки, тайны, неожиданности*, способны вызывать это состояние. Для иностранных студентов, часто испытывающих усталость от языкового напряжения, *flow*-состояние становится ресурсом: оно снижает тревожность, повышает концентрацию и создаёт позитивную ассоциацию с процессом обучения.

Геймификация (введение игровых элементов в неигровой контекст) позволяет структурировать учебный процесс как серию «миссий», «уровней», «достижений», что соответствует цифровым привычкам современных студентов и повышает их внутреннюю мотивацию.

Интеграция теории и практики

Почему же именно игра – ключ к лингвострановедению?

Суммируя вышесказанное, мы можем утверждать, что игровая деятельность в обучении РКИ – это не просто «оживление» урока, а методологически обоснованная стратегия, отвечающая ключевым требованиям:

- **контекстуализации** (знания подаются не изолированно, а в связанных ситуациях);
- **персонализации** (учёт интересов, опыта, культурного бэкграунда студента);
- **интерактивности** (диалог, сотрудничество, совместное конструирование знаний);
- **рефлексивности** (осмысление, сопоставление, переоценка);
- **аффективной вовлечённости** (эмоции как двигатель усвоения).

С точки зрения Й. Хёйзинги и Ю.М. Лотмана, **игра** – это не только педагогический приём, но и культурный акт, в котором студент становится не пассивным наблюдателем, а активным участником культурного пространства. Через игру он входит в «магический круг» российской культуры (Хёйзинга), где учится её «читать», как семиотическую систему (Лотман), интерпретируя знаки, нормы, ритуалы, и тем самым формируя подлинную лингвострановедческую компетенцию.

Лингвострановедческий материал, по своей природе эмоционально и культурно нагруженный, особенно выигрывает от такого подхода. Игра позволяет «обезвредить» культурные стереотипы, «разыграть» непонятные ситуации, «примерить» чужие нормы – и тем самым сделать процесс освоения культуры не угрожающим, а увлекательным; не формальным, а личностно значимым.

Педагогические преимущества игровых форм в контексте лингвострановедения

Игровая деятельность в учебном процессе – это не развлечение, а специально организованный метод, направленный на активизацию когнитивных и эмоциональных ресурсов обучающегося. В контексте изучения культурного компонента игры обладают рядом уникальных качеств:

- **Стимулируют внутреннюю мотивацию** – через элементы соревнования, неожиданности, юмора и личной вовлечённости.
- **Снижают уровень тревожности** – ошибки в игровой ситуации воспринимаются как естественная часть процесса, а не как неудача.
- **Обеспечивают контекстуализацию** – культурные явления подаются не изолированно, а в связанных, значимых для студента сценариях.
- **Способствуют устойчивому запоминанию** – за счёт эмоционального отклика, повторения в разных ролях и мультисенсорного восприятия.

- **Развивают межкультурную рефлексию** – студенты начинают осознанно сопоставлять нормы своей и российской культуры, что формирует толерантность и критическое мышление.

Лингвострановедческая составляющая:

сущность и структурные элементы

Лингвострановедческая компетенция в рамках курса РКИ включает в себя:

- знание культурно маркированной лексики (*например: «общежитие», «дача», «подъезд», «студенческая столовая», «спортивные нормы», «посиделки»*);
- понимание поведенческих норм и этикета (*как принято обращаться к преподавателю; где узнать об изменении в расписании занятий; почему русские не улыбаются незнакомцам; как вести себя в общественном транспорте и др.*);
- ориентацию в пространственно-временных реалиях (*география; праздники; университетская жизнь; транспортная система и т.д.*);
- способность интерпретировать исторические и литературные аллюзии, встречающиеся в речи, текстах, СМИ.

Формирование этой компетенции невозможно без личного опыта взаимодействия и эмоционального вовлечения: именно это и обеспечивают игровые технологии, позволяя студенту, по выражению Лотмана, «включиться в семиосферу» русской культуры, а по Хёйзинге – войти в её «магический круг».

Предлагаем ознакомиться с **классификацией игровых заданий для развития лингвострановедческой компетенции**.

На основе анализа педагогической практики и научных публикаций предложена следующая система игровых форм, адаптированных к задачам освоения культурного компонента РКИ:

I.

Игры на идентификацию и систематизацию культурных явлений

- **«Соотнеси понятие и объяснение»** – студенты работают с карточками: на одной – название реалии (*«матрёшка», «щёлкать семечки», «очередь в столовой»*); на другой – её толкование на русском языке.
- **«Категории культуры»** – распределение понятий по тематическим блокам (*«Быт», «Образование», «Праздники», «Кухня», «Транспорт»*).
- **«Что не относится?»** – из списка (*например: блины, гаспачо, оливье, барбекю, пельмени, окрошка, суши*) нужно исключить элемент, не характерный для русской культуры.

С точки зрения Ю.М. Лотмана – это первичная семиотическая классификация культурных знаков; по Й. Хёйзинге – вход в «игровое поле» культуры.

Методическая цель: структурирование знаний, развитие ассоциативного мышления, расширение словарного запаса.

II.

Ситуативные и ролевые игры с культурным контекстом

- **«Типичный день студента в Москве»** – моделирование жизненных ситуаций: поездка в метро, покупка продуктов, обед в столовой, посещение лекции. Участники разыгрывают диалоги с использованием культурно значимой лексики.
- **«Праздник по-русски»** – подготовка и инсценировка сценария празднования (*День рождения, Новый год, Старый новый год, 8 Марта, День Победы...*) с традиционными ритуалами, музыкальными и поэтическими номерами, кинофильмами, блюдами, поздравлениями.
- **«Вопросы местному жителю»** – студенты задают вопросы о повседневных привычках, традициях, стереотипах; ответы дают ролевые персонажи (другие студенты или преподаватель).

По Хёйзинге – студент вступает в «магический круг» праздника или быта; по Лотману – расшифровывает культурные коды через диалог и действие.

Методическая цель: формирование навыков культурно адекватного поведения, развитие устной речи в аутентичных ситуациях.

III.

Игры на межкультурное сопоставление

- **«Как у нас и как у вас»** – студенты в парах или группах сравнивают культурные практики своей страны и России (например: *как отмечают Новый год или День Победы; как ведут себя в транспорте; как общаются с преподавателями*).
- **«Культурный синтез»** – создание совместного проекта (например, *Идеальный праздник* для русских и студентов из Китая / Вьетнама / Латинской Америки / стран Ближнего Востока / Монголии – с элементами этих культур).

Ю.М. Лотман: игра как пространство диалога культур, где возникает новый смысл. Й. Хёйзинга: игра как общее культурное поле, где возможен синтез.

Методическая цель: развитие межкультурной рефлексии; снижение стереотипов; формирование толерантного мировоззрения.

IV.

Творческие и проектные задания игрового характера

Московский квест – студенты разрабатывают маршрут по городу с описанием достопримечательностей, кафе, транспорта, используя лингвострановедческую лексику.

Блог о России – подготовка короткого видео или поста в соцсетях на темы: «5 вещей, которые меня удивили»; «Мой первый борщ»; «Зачем русские едут на дачу».

Юмористический гид – создание шуточного путеводителя для иностранцев с советами (например: «Если вы хотите говорить, как москвич – всегда говорите “Это рядом!”, даже если ехать час...»).

Й. Хёйзинга: «Игра как форма творчества, порождающая культуру».

Ю.М. Лотман: «Игра как механизм генерации новых культурных текстов».

Методическая цель: развитие креативности, самостоятельной презентации знаний; формирование позитивного отношения к культуре.

Результаты апробации и педагогические наблюдения

Применение описанных игровых форм в группах иностранных студентов (уровни А2-В1) позволило зафиксировать следующие положительные эффекты:

- **Повышение уровня вовлечённости** – студенты активнее участвуют в обсуждениях, задают вопросы, делятся личным опытом.
- **Улучшение качества усвоения культурных реалий** – по итогам тестов запоминание возросло на 35-40% по сравнению с традиционными методами.
- **Формирование устойчивого интереса к культуре России** – студенты проявляют инициативу в изучении дополнительных материалов.
- **Развитие навыков межкультурного общения** – снижается количество стереотипных суждений, растёт уровень эмпатии.
- **Создание благоприятной атмосферы** – снижается страх ошибки, повышается уверенность в использовании языка.

Заключение

Освоение лингвострановедческого компонента для иностранных студентов – это не второстепенная задача, а ключевой элемент успешного обучения РКИ. Игровые интерактивные технологии позволяют превратить этот процесс из пассивного заучивания в активное, эмоционально насыщенное и личностно значимое познание.

Играя, студент не просто узнаёт, что такое *подъезд* или *дача*. Он *проживает* эти явления, включает их в свой повседневный опыт, учится использовать в речи и понимать

в контексте. Это формирует не только знания, но и отношение – заинтересованное, уважительное, открытое.

Как показали идеи Йохана Хёйзинги и Ю.М. Лотмана, игра – это не просто метод, а культурный акт, в котором студент становится соучастником российской культуры, её читателем и соавтором. Через игру он входит в её семиосферу, расшифровывает её коды, осваивает её ритмы – и тем самым совершает подлинное культурное погружение.

Предложенная система игровых заданий легко адаптируется под любую языковую группу, уровень владения языком и культурный «бэкграунд», что делает её универсальным инструментом в арсенале преподавателя РКИ.

Литература

1. Верещагин Е.М. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. – М.: Русский язык, 1999. – 286 с.
2. Выготский Л.С. Психология развития ребёнка. – М.: Смысл; Эксмо, 2006. – 1136 с.
3. Дзюба Е.В. Психолого-педагогические основы преподавания РКИ иностранным студентам / Е.В. Дзюба, А.Э. Массалова // Филологический класс. 2017. № 4(49). – С. 41-47.
4. Конышева А.В. Игровой метод в обучении иностранным языкам. – СПб: КАРО, 2008. – 192 с.
5. Лотман Ю.М. Семиосфера. – СПб: Искусство-СПб, 2000. – 704 с.
6. Лотман Ю.М. Культура и взрыв. – М.: Прогресс, 1992. – 272 с.
7. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – М.: Русский язык, 1991. – 223 с.
8. Чернышенко О.В. Игровые технологии как лингводидактическое средство при обучении РКИ // Казанский педагогический журнал. 2016. № 6. – С. 136-140.
9. Byram M. Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence / M. Byram. – Clevedon: Multilingual Matters, 1997. – 136 p.
10. Csikszentmihalyi, Mihaly. Flow : the psychology of optimal experience. – New York : Harper & Row, 1990. – 340 p.
11. Kramsch C. Context and Culture in Language Teaching / C. Kramsch. – Oxford: Oxford University Press, 1993. – 288 p.
12. Liddicoat A.J. Teaching Languages, Teaching Cultures / A.J. Liddicoat, A. Scarino. – Melbourne: Language Australia, 2013. – 215 p.
13. Хёйзинга Й. Homo Ludens. Человек играющий. – СПб: Азбука-классика, 2009. – 336 с.

I.M. Fateeva

Candidate of Philological Sciences, Associate professor,

Department of Russian Language and Speech Culture,

Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education

“Plekhanov Russian University of Economics”

Moscow, Russia

e-mail: in_dog@mail.ru

LEARNING RUSSIA THROUGH PLAY: GAME-BASED TECHNOLOGIES AS A TOOL FOR DEVELOPING LINGUOCULTURAL COMPETENCE AND ENHANCING MOTIVATION AMONG FOREIGN STUDENTS IN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE CLASSES

Abstract. Today, within the Russian educational landscape, there is growing emphasis on developing not only linguistic but also cultural competencies among foreign learners. This article examines interactive game-based technologies as a pedagogically sound and effective tool for stimulating students' cognitive interest and facilitating deep acquisition of the linguocultural component of Russian as a Foreign Language (RFL) courses. Practical models of game-based tasks aimed at mastering Russian cultural, everyday, and social realities are presented, along with an analysis of their advantages in terms of motivational impact and long-term retention. Special attention is paid to the adaptation of game formats for multicultural audiences and their role in creating a supportive and engaging educational environment.

Keywords: Russian as a Foreign Language (RFL), game-based technologies, linguocultural studies, motivation, foreign students, cultural realia, interactive learning, intercultural adaptation.

О.Э. Чубарова

olchubaro@yandex.ru

кандидат педагогических наук,

доцент кафедры русского языка как иностранного НИУ «МЭИ»

Москва, Россия

КОМПОЗИЦИОННО-СМЫСЛОВАЯ СТРУКТУРА УЧЕБНОГО ТЕКСТА ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ (УРОВНИ A1-B1)

Аннотация. Статья посвящена анализу двух текстов лингвострановедческой направленности, позволяющих оценить роль композиции – соотношения частей и последовательности изложения фактов – в информационно-познавательном тексте, представляющем собой биографию выдающейся личности. Проведенный анализ наглядно демонстрирует возрастание смысловой нагрузки на композицию учебного текста (уровни A1-B1) при передаче фактов и создании достоверных образов личности, события или явления, что обусловлено ограниченным набором находящихся в распоряжении автора лексико-грамматических средств и относительно небольшим объемом создаваемого текста.

Ключевые слова: русский язык как иностранный (РКИ), учебный текст, композиция, смысловая нагрузка, отбор информации, последовательность.

В «Словаре литературоведческих терминов» С.П. Белокуровой понятие «*композиция*» определяется как «построение художественного произведения: расположение и взаимосвязь его частей, образов, эпизодов в соответствии с содержанием, жанровой формой и замыслом автора» [Белокурова 2005]. Многочисленные определения этого понятия, приведенные в обзорной статье Н.В. Панченко «Композиция как традиционный объект филологических исследований: форма и/или содержание», свидетельствуют о том, что, при всём разнообразии подходов, исследователями неизменно отмечается связь композиции и содержательной стороны текста. Так, В.В. Одинцов, представитель «формального» подхода, «определяет основными категориями структуры текста категории формы и содержания, где форма включает композицию и язык, а содержание – тему и материал. Результатом активного взаимодействия и соотношения композиции и языка являются приемы, а материала и композиции – сюжет». При «содержательноцентрическом» подходе «композиция... оказывается способом организации событийной стороны текста (это

последовательность эпизодов, мотивов, аргументов, отбор и расположение деталей и пр.)» [Панченко 2011, с.141].

Какова роль композиции в учебном тексте? Принципиальное отличие учебного информационно-познавательного текста для начинающих от аутентичных научно-популярных и публицистических текстов заключается в изначально заданных ограничениях: ограниченный объем, ограниченный набор лексико-грамматических средств. Короткий учебный текст требует тщательного отбора информации, значимой для создания образа личности, события, явления. Необходимо простыми средствами передать достаточно сложное содержание, наполнив его смыслами разных уровней.

В связи с указанными выше ограничениями смысловая нагрузка, которая приходится на композицию при создании текстов рассматриваемого жанра, значительно возрастает. Недостаточно внимательное отношение авторов к последовательности изложения, к соотношению объема отдельных частей текста, к их взаимному расположению может привести читателя-учащегося к неадекватной интерпретации изложенных в тексте фактов, к искажению создаваемого образа.

Мы полагаем, что первым шагом на пути к созданию текста лингвострановедческой направленности уровней А1-В1 является отбор значимой информации. Второй шаг – кропотливое выстраивание последовательности фрагментов текста и внутритекстовых связей.

Рассмотрим в качестве примера **биографический учебный текст**. В учебниках и учебных пособиях по русскому языку как иностранному для уровней А1-В1 чаще всего представлены две разновидности этого жанра. Первая – общая характеристика жизни и деятельности известного человека, близкая к жанру беллетризованной биографии. Вторая разновидность, которую можно сопоставить с биографическим эссе, содержит описание одного либо нескольких фактов, позволяющих воссоздать образ выдающейся личности, акцентируя внимание на самых ярких чертах характера и наиболее значительных событиях. Исключительно удачным образцом второй разновидности мы считаем текст «Анна Ахматова», построенный как рассказ об умении этой выдающейся женщины дружить и одаривать друзей [Дорога в Россию 2009, с. 123-124].

Текст «Александр Сергеевич Пушкин» из учебника Л.Л. Вохминой и И.А. Осиповой «Русский класс» [Вохмина 2011, с. 231-232] тяготеет к первой разновидности. Несмотря на то, что этот текст увлекателен и нравится учащимся, мы неоднократно наблюдали, как последовательность изложения фактов и соотношения объема разных его частей приводит к ошибочной интерпретации некоторых фактов биографии поэта. Первый абзац текста посвящен значению наследия А.С. Пушкина в русской культуре. Далее речь

идет об учебе поэта в Царскосельском лицее, о сохранившейся на всю жизнь лицейской дружбе. Затем сразу же следует рассказ о встрече с Натальей Гончаровой, женитьбе на ней и гибели поэта. Созданию обаятельного образа Натальи Николаевны посвящена значительная, причем центральная, часть текста. Финальный фрагмент, в котором говорится о творческом наследии поэта, заканчивается стихотворением «Я вас любил». Текст выстроен так, что эти строки воспринимаются учащимися как стихи, посвященные любимой жене – той же Наталье Николаевне Гончаровой. Далеко отстоящие одно от другого события – окончание учебы и женитьба – воспринимаются как следующие одно за другим. Не упоминаются такие значительные факты биографии А.С. Пушкина, как противостояние с властями и ссылки.

Цель приведенного выше комментария к тексту – это не критика, а попытка привлечь внимание к проблеме, которая часто возникает в процессе работы над текстами лингвострановедческой направленности: отсутствие анализа возможных вариантов неадекватной интерпретации содержания учащимися; недостаточное внимание к композиционной организации текста, когда упрощение приводит к искажению фактов. В результате создается текст, требующий от преподавателя дополнительной работы, включающей толкование содержания и корректировку возникших ошибочных представлений.

Хотелось бы подчеркнуть, что уместить значимые факты биографии великого человека в прокрустово ложе небольшого по объему и ограниченного небогатым набором лексико-грамматических средств учебного текста – задача исключительно непростая. Автору данной статьи также случалось допускать промахи при последовательности изложения событий, которые негативно влияли на восприятие учащимися предложенной им информации. В частности, такой промах допущен в посвященном М.А. Булгакову биографическом тексте, написанном в соавторстве с Ю.С. Капитановой, который опубликован в уроке 12 учебника «Здравствуй, Россия» для элементарного уровня обучения [Здравствуй, Россия 2023, с.220-221].

В тексте выделяются три основные смысловые части: выбор профессии (врач, потом писатель) и жанры созданных М.А. Булгаковым произведений (1 и 2 абзацы); писатель и власть (3, 4 и 5 абзацы); особенности стиля и место в литературном процессе (6 и 7 абзацы). Приведем центральные (3, 4 и 5) абзацы текста.

/.../ У Булгакова была непростая жизнь. Ему не нравилась советская власть и её политика. Он часто писал, что думал. Например, в повести «Собачье сердце» главный герой – профессор Преображенский – говорит, что нельзя читать советские газеты, потому что это вредно для здоровья.

В 1926 году у Булгакова начались серьёзные проблемы: его романы, повести и рассказы не публиковали. Его пьесы не ставили.

Интересный факт: Сталину очень нравилась одна пьеса Булгакова, она называется «Дни Турбиных». Он часто смотрел её в театре. /.../

Последний абзац центральной части текста справедливо представляется вдумчивым учащимся нелогичной вставкой, смысл которой противоречит содержанию предыдущего фрагмента: как мог Сталин смотреть в театре пьесу Булгакова, если пьесы этого писателя уже не ставили? И почему главе советского государства нравилась пьеса, созданная писателем, не любившим советскую власть? Парадоксальность указанного исторического факта, которая по замыслу авторов текста должна была вызвать интерес, воспринимается как недоразумение, как фактическая ошибка. Причиной тому – смещение временных планов, которое сложно осознать учащимся, осваивающим язык на элементарном уровне.

Вторая причина возникшего в тексте несоответствия – ограниченность лексико-грамматических средств. Если бы текст создавался для тех, кто владеет языком на уровне В1, авторам был бы доступен больший объем лексико-грамматических средств, в частности, способы выражения уступительных отношений. В этом случае появление информации о любви Сталина к пьесе Булгакова после сообщения о том, что постановка пьес прекратилась, было бы допустимым и с большей вероятностью понятным учащимся. Например: *«Что удивительно: пока пьесы Булгакова ещё шли в театре, Сталин часто смотрел одну из них. Эта пьеса очень нравилась главе государства, хотя её герои – офицеры белой армии».*

В следующем издании учебника «Здравствуй, Россия!» в текст «Михаил Булгаков» планируется внести правки на уровне композиции: абзац, в котором говорится о любви Сталина к пьесе Булгакова, будет располагаться после второго абзаца, сообщающего об интересе писателя к театру:

/.../ Булгакову очень нравился театр. Он писал пьесы, которые и сейчас часто ставят в театрах.

Интересный факт: Сталину очень нравилась пьеса Булгакова, она называется «Дни Турбиных». Он часто смотрел её в театре. /.../

Таким образом, анализ восприятия учащимися содержания текстов подтверждает, что в условиях ограниченного набора лексико-грамматических средств роль композиции при передаче фактической информации многократно повышается. В то же время повышается опасность искажения фактов при недостаточном внимании к последовательности

их изложения и к соотношению частей учебного текста лингвострановедческой направленности.

Литература

1. Белокурова С.П. Словарь литературоведческих терминов [Электронный ресурс] // URL: https://literary_criticism.academic.ru/144 (дата обращения 04.10.2025).
2. Вохмина Л.Л., Осипова И.А. Русский класс. Средний уровень. – М.: Русский яз. Курсы, 2011. – 320 с.
3. Дорога в Россию. Базовый уровень / В.Е. Антонова, М.М. Нахабина, А.А. Толстых. – СПб: Златоуст, 2005. – 256 с.
4. Здравствуй, Россия! Элементарный уровень (A0-A1+): Учебник для иностранных учащихся / О.Э. Чубарова, Е.К. Столетова, Ю.С. Капитанова и др. – М.: Русский язык. Курсы, 2023. – 376 с.
5. Панченко Н.В. Композиция как традиционный объект филологических исследований: форма и/или содержание / Известия АлтГУ. 2011. №2-1. [Электронный ресурс] // URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kompozitsiya-kak-traditsionnyy-obekt-filologicheskikh-issledovaniy-forma-i-ili-soderzhanie> (дата обращения: 01.10.2025). – С. 141.

Zh.E. Ermolaeva

*PhD in Pedagogics, Associate professor
of the National Research University "MPEI",
Department of Russian Language
Moscow, Russia
e-mail: olchubaro@yandex.ru*

THE COMPOSITIONAL AND SEMANTIC STRUCTURE OF A LINGUISTIC AND CULTURAL TEXT (LEVELS A1-B1)

Abstract. The article is devoted to the analysis of two educational texts, which allow us to evaluate the role of composition – the relationship between parts of the text and the sequence of facts – in an informative and educational text that is a biography of an outstanding personality. The analysis clearly demonstrates the increase in semantic load on the composition of the educational text (levels A1 - B1) when conveying facts and creating reliable images of a person, event, or phenomenon, which is due to the limited set of lexical and grammatical means available to the author and the relatively small volume of the text being created.

Keywords: Russian as a foreign language (RFL), educational text, composition, semantic load, selection of information, and sequence.